



DEBRECENI
EGYETEM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCESS – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

XI. évf., 2025/4. szám

DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.1>

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)
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)
Bocsi Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Bicszó Gábor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Gortka-Rákó Erzsébet (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Lepes, Josip (Gál Ferenc Egyetem, Magyarország)
Mező Ferenc (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány 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

Nagy Lehooky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolisz 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
Ari, Dóra, Patkó, Katalin, & Biró Melinda: <i>Consideration Of Students' Special Educational Needs In Primary-Level Swimming Instruction</i>	7
Bacskai, Katinka, & Varga Nagy, Anikó: <i>Parental Involvement in the Schooling of Children with Special Educational Needs</i>	17
Kinczel, Antonia, Pálincás, Réka, Vajda, Ildikó, Lengyel, Attila, & Müller, Anetta: <i>A Study Examining the Health Behavior and Sports History of Students Participating in Sports Science Training at the University of Nyíregyháza</i>	29
Kompár Bernadett, & Balázs-Földi Emese: <i>„Meg kellene próbálni így élni, hogy magunknak parancsolunk” – felnőttkori fogyatékkal élő személyek autonómiája és önrendelkezése I.</i>	37
Markovics Katalin, & Bocsi Veronika: <i>A nyelvtudás mintázatai és magyarázó tényezői középiskolás mintában – különös tekintettel az angol nyelvre</i>	55
Szerdahelyi Zoltán, Szilágyi Barnabás, & Laoues-Czimbalmos Nóra: <i>A reziliencia mint megküzdési képesség és a fizikai aktivitás kapcsolatának vizsgálata a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán</i>	73
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES	83
Alshawabkeh, Maram Hani Falah: <i>Between Tradition And Modernity: Navigating Ethical Leadership in Jordan's Hybrid Organizational Culture</i>	85
Biczó, András: <i>Lucidum Intervallum and Criminal Responsibility: Assessing Mental Disorder in a Criminal Case in Debrecen, 1768-1769</i>	97
Németh, Nóra Veronika: <i>Educational Policy Responses to Support Roma Students</i>	113
Muntean, Loredana, & Bochiş, Laura Nicoleta: <i>Exploring the Long-Term Impact of Music Therapy on Individuals with Intellectual Disabilities: A Comprehensive Narrative Review</i>	123
Szabó, Henriett: <i>Social Determination and Prejudice: The Challenges of Integration for People of Roma Origin</i>	139
Csányi Andrea: <i>Mozdulok, tehát vagyok – művészeti program az egyenlő esélyekért</i>	151
Erdei Ildikó, & Mester Viktória: <i>Stresszkezelő csoportfoglalkozások tapasztalatai gyermekvédelmi szakellátásban élő kamaszokkal</i>	163
Tamásiné Dsupin Borbála: <i>„Itt a kosár mi van benne?” – a népi játékok rendszere és komponensei</i>	175
Vida Gergő, & Dabrowsky Ádám: <i>Valóság vagy illúzió? A kóros elváráskezelés, azaz a pda tudományos fókuszú vizsgálata hazai szakirodalmi bázisra alapozottan</i>	187
RENCENZIÓ/ REVIEW	195
Mező Katalin: <i>Recenzió Hegedűs Roland „Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény” című könyvéről</i>	197

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

CONSIDERATION OF STUDENTS' SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY-LEVEL SWIMMING INSTRUCTION

Dóra Ari¹

University of Debrecen (Hungary)

Katalin Patkó²

Esterházy Károly Catholic University (Hungary)

Melinda Biró (PhD)³

University of Debrecen (Hungary)

Cite: Ari, Dóra, Patkó, Katalin, & Biró Melinda (2025). Consideration of Students' Special Educational Needs in Primary-Level Swimming Instruction. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 7–16.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.7>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0038

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Anetta Müller(Prof., PhD), University of Debrecen (Hungary)
 2. Nóra Laoues-Czimbalmas (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 our research, we examined the consideration of students' special educational needs (SEN) in primary-level swimming education. The choice of topic was motivated by the increasing number of students with SEN and the importance of swimming instructors' professional preparedness. Our aim was to explore the extent to which swimming instructors are able to accommodate the individual needs of SEN students, to identify the challenges they encounter during swimming instruction, and to map the differences between the swimming education of SEN and typically developing students, as well as the factors that support learning. The research method was an online questionnaire survey. A total of 77 professional swimming instructors participated in the study (n = 77). The results reveal that the majority

¹ Dóra, Ari (PhD student), University of Debrecen, Institute of Sports Science (Hungary). E-mail: doraari030@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0001-1480-5032>

² Katalin Patkó (PhD student), University of Debrecen, Institute of Sports Science (Hungary). E-mail: patko.katalin@uni-eszterhazy.hu ORCID <https://orcid.org/0009-0006-1100-4770>

³ Melinda Biró (PhD), University of Debrecen, Institute of Sports Science (Hungary). E-mail: biro.melinda@sport.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4717-2451>

of instructors do not possess specialized qualifications, and their knowledge is primarily based on personal experience. Although many feel adequately prepared, uncertainty occasionally arises in practice. Teaching swimming to children with SEN requires specific methodological tools, increased attention, and differentiated approaches. Additional difficulties include maintaining attention, discipline, and motivation. Providing differentiation and accommodating individual learning paces remain challenging, whereas small-group, play-based sessions promote more effective progress.

Keywords: special educational needs, swimming instruction, inclusive education, differentiation

Discipline: Educational Science

Abstract

A TANULÓK SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYEINEK FIGYELEMBEVÉTELE AZ ALSÓ TAGOZATOS ÚSZÁSOKTATÁSBAN

A kutatásban a tanulók sajátos nevelési igényeinek figyelembevételét vizsgáltuk az alapfokú úszás-oktatásban. A témaválasztást az SNI tanulók számának növekedése és az úszásoktatók felkészültségének fontossága indokolta. Célunk volt feltárni, hogy az úszásoktatók milyen mértékben tudják figyelembe venni az SNI tanulók egyéni szükségleteit, és milyen nehézségekkel találkozhatnak az úszásoktatás során, valamint célunk volt feltérképezni az SNI és ép tanulók úszásoktatása közti különbségeket, valamint a tanulást segítő tényezőket. A kutatás módszere az online kérdőíves kikérdezés volt. A vizsgálatban 77 úszást oktató szakember vett részt. Az eredményekből kiderül, hogy az oktatók többsége nem rendelkezik speciális végzettséggel, tudásuk főként személyes tapasztalatokon alapul. Bár sokan felkészültnek érzik magukat, a gyakorlatban előfordul a bizonytalanság. Az SNI gyermekek úszástanítása speciális módszertani eszközöket, nagyobb figyelmet és differenciált bánásmódot igényel. Nehézségként jelent a figyelem, a fegyelem, és a motiváció fenntartása. A differenciálás és az egyéni tempó biztosítása kihívást jelent, míg a kisebb létszámú játékos foglalkozások elősegítik a hatékonyabb fejlődést.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, úszásoktatás, integrált oktatás, differenciálás

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

The number of children with special educational needs (SEN) has been increasing year by year, a trend that warrants heightened attention (Mező & Mező, 2022; Hegedűs, 2023). The number of students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) has risen dramatically, approximately ten-fold, between 2005 and 2023. According to data from the Hungarian Central Statistical Office (KSH, 2025), the number of SEN students has increased by 27% since 2005, reaching 100,000, while the number of children diagnosed with autism has grown even more significantly. Compared

to the 2005/2006 academic year, the number of autistic students has risen from 934 to 9,737. The number of students with severe learning disabilities has also grown substantially, from 24,600 to 45,000.

In recent years, the education and integration of children with SEN have received increasing emphasis (Mező et al., 2015; Laoues et al., 2020). This approach encourages educators to provide developmental opportunities tailored to each child's abilities and needs. Such considerations are particularly important in swimming instruction, where supporting safe movement in the aquatic

environment is of paramount importance (Bíró et al., 2015).

The literature on swimming instruction is extensive. The earliest specialist publications (Bárány, 1964; Székely, 1963; Rajki, 1978; Arold, 1979) primarily addressed swimming techniques and pedagogical approaches. Later, numerous authors (Kirićsi, 1993; Kiss, 2005; Bíró, 2007; Tóth, 2008; Tóvári and Prisztóka, 2015) discussed swimming instruction, but without specific consideration for the needs of students with SEN. In Hungary, there is currently a notable lack of scientific publications or books dedicated specifically to the swimming education of SEN students. Existing research mainly focuses on general motor development (Erdei, 2015; Fótiné et al., 2015), physical education performance, or integration status of SEN students (Mező et al., 2015; Laoues et al., 2020), but there is no direct empirical data on swimming instruction.

Erdei (2015) compared the anthropometric and motor characteristics of SEN and mainstream students using the NETFIT system and later examined the group cohesion index of SEN students (Erdei, 2015). His findings indicated that SEN students typically possess significantly weaker physique and motor abilities compared to their peers. Although the research did not focus specifically on swimming, the identified motor deficits clearly support the developmental potential of targeted swimming instruction for SEN children. Moreover, SEN students tend to have lower group cohesion and are more frequently socially isolated from their peers, which in the long term may hinder their integration into group physical activities such as swimming and other cooperation-enhancing contexts (Erdei, 2015).

Laoues, Czimbalmos, and colleagues (2020) investigated the necessity of early intervention for children with SEN. Their results showed that 76.7% of parents and 71.7% of professionals believe that integrated education “fully” or “strongly” supports the development of SEN children.

Their findings emphasize that early intervention and integrated environments fundamentally benefit the development of SEN children, with positive feedback from both families and educators. This further reinforces the importance of inclusion and support in the developmental pathways of SEN students.

Learning to swim is a challenge for all children; however, for SEN children, these challenges take on a more individualized form. The various types of needs, whether musculoskeletal, sensory impairments, autism spectrum disorder, or learning difficulties-require differentiated handling, methodological approaches, and tailored instruction from swimming educators. The effectiveness of swimming instruction depends greatly on the instructor’s ability to recognize and appropriately address the child’s condition and needs, and to adapt to the child’s individual requirements.

Since the early 2000s, a new international trend has emerged in school swimming instruction: concepts such as swimming literacy, water safety, aquatic skills, and water competence have undergone continuous transformation, and school curricula have evolved accordingly (Kovács and Prisztóka, 2020). Swimming instruction now places the learner at the center, regardless of age or ability. Modern approaches emphasize inclusive teaching, allowing students with and without disabilities to practice together while also receiving individualized tasks when necessary. The encouraging attitude of trained instructors, assistants, and parents is critical, while the contribution of support staff is essential for maintaining motivation and fostering effective learning (Tóvári and Prisztóka, 2015).

Purpose and Method of the Research

Students with special educational needs (SEN) require individualized support due to various physical, intellectual, or psychological challenges. Tailored educational methods assist them in progressing at their own pace. It is essential that

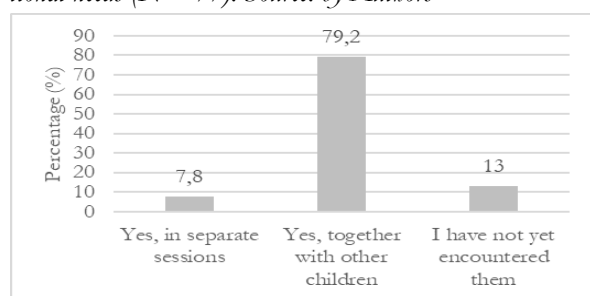
teaching practices flexibly adapt to diverse learning needs. The aim of this research is to examine whether swimming instructors are able to recognize and accommodate the individual needs of SEN students, and to identify the specific characteristics of teaching SEN students in comparison to their typically developing peers. The study also seeks to explore the unique challenges instructors encounter when working with SEN students.

A questionnaire was used to answer the research questions. The questionnaire was voluntary and anonymous. It included both open and closed questions, as well as Likert-scale questions, asking respondents to rate their level of agreement with the statements on an attitude scale of 1 to 5. The questionnaires were sent out in a targeted way.

A total of 77 individuals participated in the study. Of the sample ($N = 77$), 45.5% were male and 54.5% were female. The majority of professionals (40.3%) held a university degree. Among the participating swimming instructors, 18.2% had more than 20 years of experience, 9.1% had between 16 and 20 years, and 7.8% had between 11 and 15 years. A further 13% reported between 6 and 10 years of experience, 32.5% had between 1 and 5 years, while 19.5% had been working as swimming instructors for less than a year.

In terms of qualifications, 6.5% of respondents (5 individuals) held a degree in special education (Figure 1).

Figure 1. Percentage distribution of swimming instructors based on their encounters with students with special educational needs ($N = 77$). Source: by Authors



Among participants, 79.2% taught SEN students in integrated settings together with other children, while 7.8% worked with SEN students in separate sessions. A total of 13% reported never having taught SEN students during their careers. This distribution indicates that integration is widely implemented in pedagogical practice, although separate sessions are also present in instructional settings (Figure 1).

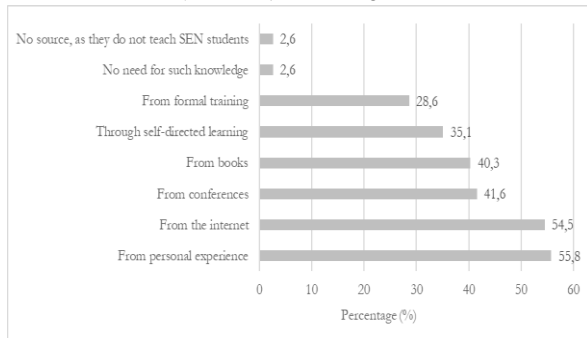
Results

Knowledge Related to the Education of Children with Special Educational Needs

The findings of the research indicate that swimming instructors acquire knowledge related to the education of children with special educational needs from a variety of sources. The most commonly cited source of information was personal experience, marked by 55.8% of respondents. The internet also plays a prominent role, with 54.5% of instructors indicating it as a regular source of information. This is followed by participation in conferences, where 41.6% of instructors reported engaging to enhance their professional development in this area. Self-directed learning was indicated by 35.1% of the participants, while 28.6% reported attending formal training programs to expand their expertise. In addition, 40.3% of the instructors rely on academic literature to inform themselves about the topic. A small proportion of respondents (2.6%) stated that they do not consider such knowledge necessary, while an equal percentage (2.6%) reported that they do not teach SEN children and thus do not engage with this area (Figure 2).

Instructors were also asked to assess how prepared they feel to teach children with special educational needs (SEN) using a Likert scale ranging from 1 to 10. A score of 1 indicated a complete lack of preparedness, while a score of 10 signified full confidence in their readiness. The average rating was 5.76, with a standard deviation of 2.07.

Figure 2. Percentage distribution of sources of information related to the education of children with special educational needs (N = 77) Source: by Authors.



The most frequently selected value was 5, chosen by 22.1% of respondents, reflecting a moderate level of self-assessed preparedness. This suggests that the majority of instructors perceive their readiness as average.

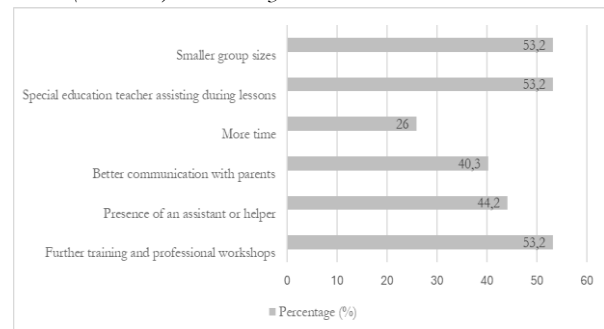
Only 5.2% of respondents rated their preparedness at the highest level (10), indicating complete confidence in their ability to teach SEN students. Conversely, 9.1% rated themselves at level 3, 7.8% at level 4, and 3.9% at level 2. A small proportion—2.6%—indicated a score of 1, meaning they do not feel prepared at all. Participants were also asked what types of support they would consider most beneficial for teaching swimming to SEN students.

A total of 53.2% of instructors identified the presence of a special education teacher who could assist during lessons and work directly with SEN students as the most helpful form of support. An equal proportion (53.2%) believed that smaller group sizes and access to further training and professional workshops would provide significant assistance.

According to 44.2% of respondents, the presence of an assistant or helper during sessions—someone who may not be a special education professional but could contribute to the smooth running of the learning process—would be valuable. Additionally,

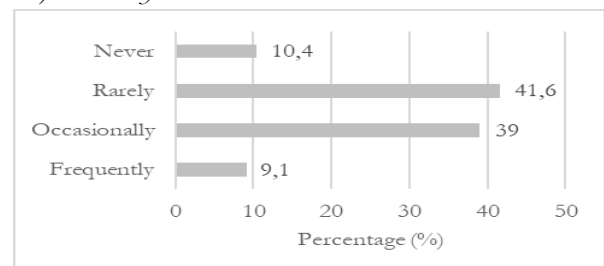
40.3% of instructors emphasised the importance of improved communication between parents and professionals, while 26% stated that having more time allocated for teaching SEN students would also be beneficial (Figure 3).

Figure 3. Percentage distribution of perceived helpful support measures for teaching students with special educational needs (N = 77). Source: by Authors.



We were also interested in whether instructors had ever experienced a situation during the swimming instruction of a student with special educational needs (SEN) where they felt unable to provide adequate support. According to the responses, 9.1% of instructors reported experiencing this feeling frequently, while 39% indicated that it occurs occasionally. A further 41.6% reported rarely feeling this way, and 10.4% stated that they had never encountered such a situation (Figure 4).

Figure 4. Percentage distribution of the occurrence of perceived lack of support during swimming instruction (N = 77) Source: by Authors.



Participation of Children with Special Educational Needs in Swimming Instruction

Instructors were asked about the proportion and types of students with special educational needs (SEN) they work with. The results indicate that the most frequently encountered group—reported by 90.9% of respondents—consists of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The second most common group includes children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD), encountered by 59.7% of instructors during their lessons. The third most frequently reported group consists of students with learning disabilities, with 57.1% of respondents working with them during swimming sessions.

Students with intellectual disabilities were identified by 42.9% of instructors, making them the next most commonly present group during swim lessons. A further 27.3% of instructors reported working with children who have physical disabilities, while 26% indicated that they teach students with visual or hearing impairments. Only 1.3% of respondents reported working with students who have other types of special educational needs.

In addition, instructors were asked to estimate how many SEN students might be present in a group of 10 children. Based on the responses, 80.5% of participants believe that, on average, 1–2 students in such a group have special educational needs, while 16.9% estimated 3–4 SEN students per group. Only 2.6% of respondents believed that there would be no SEN students in a group of 10 (Figure 5).

We examined the instructional approaches employed by professionals in teaching children with special educational needs (SEN). The majority (77.9%) provide instruction within mixed-group settings, meaning that SEN and non-SEN students are taught together in an integrated manner. A smaller proportion (13%) work with these children in small-group settings, offering separate instruction. The proportion of individual instruction is relatively low, with only 3.9% of professionals employing this method. Additionally, 5.2% of educators utilize other forms of teaching to support these children (Figure 6).

Figure 5. Percentage distribution of SEN students by type in swimming sessions (N = 77) Source: by Authors.

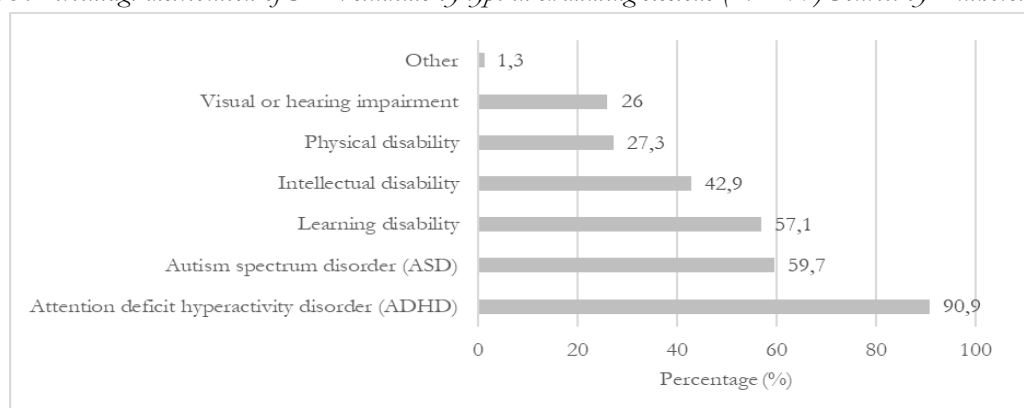
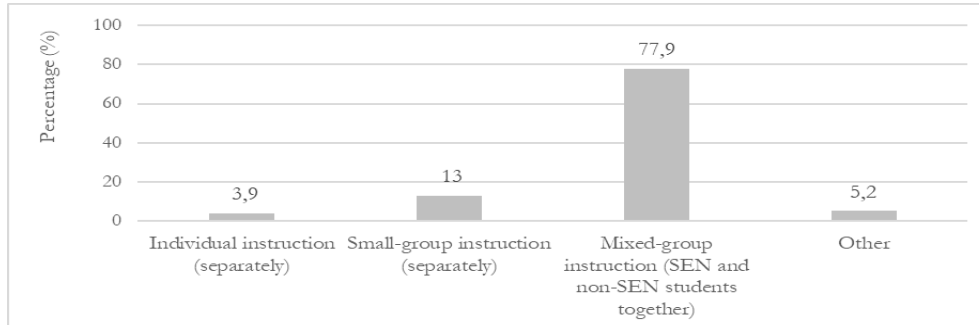


Figure 6. Percentage distribution of instructional formats used for teaching children with special educational needs (N = 77) Source: by Authors.



Challenges in Teaching Swimming to Children with Special Educational Needs

Swimming instructors face numerous challenges when teaching students with special educational needs. The most significant difficulty reported is maintaining the attention of students, cited by 85.7% of respondents.

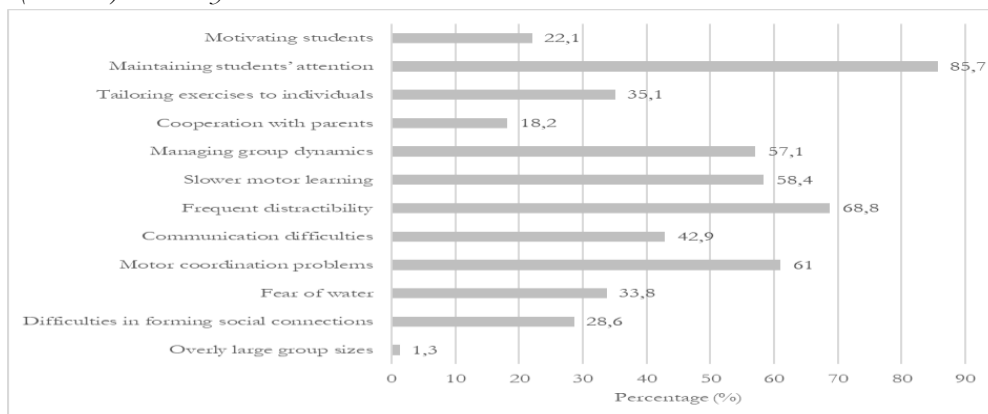
The second most common issue is frequent distractibility, experienced by 68.8% of instructors. Problems with motor coordination affect 61% of instructors, while slower motor learning poses challenges for 58.4%.

Group dynamics management also presents a considerable obstacle, with 57.1% of instructors encountering related difficulties. Communication

barriers impact lesson effectiveness for 42.9% of respondents, while tailoring exercises to individual needs is a challenge for 35.1%.

Other issues, though less frequently mentioned, still represent notable challenges. These include fear of water (33.8%) and difficulty in establishing social connections (28.6%). Motivating students is considered challenging by 22.1% of instructors, while cooperation with parents was noted as a difficulty by 18.2%. Although less commonly reported, these factors can still influence students' progress. The least problematic factor was the issue of overly large group sizes, which only 1.3% of swimming instructors identified as a difficulty (Figure 7).

Figure 7. Percentage distribution of challenges encountered during swimming instruction for students with special educational needs (N = 77) Source: by Authors.



We used a 5-point Likert scale to examine the perceived differences between students with special educational needs (SEN) and their typically developing peers. A score of 1 indicated complete disagreement, while a score of 5 indicated complete agreement. The statements began with: “Teaching students with special educational needs differs from teaching typically developing students in that...”—followed by specific assertions.

The results show that the statement most strongly agreed with was that teaching SEN students requires greater flexibility from the instructor (mean = 4.21, SD = 0.82), followed by the belief that working with them results in slower progress (mean = 4.05, SD = 0.95). A similarly high level of agreement was observed regarding the claim that SEN students require more discipline (mean = 3.57, SD = 1.11). The statement that SEN students often have motor coordination problems that distinguish their instruction from that of their peers also received high agreement (mean = 3.56, SD = 0.94). Ranked fifth was the view that SEN students are more difficult to manage (mean = 3.52, SD = 0.99). Many professionals also reported communication difficulties (mean = 3.39, SD = 0.93) and

disruptions caused to other students (mean = 3.36, SD = 1.06). Less agreement was found with the statements that SEN students form social connections with more difficulty (mean = 3.13, SD = 1.04) or that they may pose a danger to themselves (mean = 2.92, SD = 1.00). Perceptions related to excessive fearlessness showed similar scores (mean = 2.76, SD = 1.09), while the lowest level of agreement was associated with fear of water (mean = 2.71, SD = 1.22) (Table 1).

Recommendations for Teaching Swimming to Children with Special Educational Needs

In the swimming instruction of students with special educational needs (SEN), several key factors and methodological tools were identified as important, based on assessments using a 5-point scale.

The highest-rated elements were ensuring physical safety (mean = 4.55, SD = 0.75), maintaining student motivation (mean = 4.43, SD = 0.82), the use of playful activities (mean = 4.25, SD = 0.89), providing individualized attention (mean = 4.25, SD = 0.76), and incorporating varied, non-monotonous exercises (mean = 4.23, SD = 0.90).

Table 1. Differences in the Instruction of Students with Special Educational Needs Compared (Source: Own research)

The instruction provided to students with special educational needs differs from that of their typically developing peers in that...	Rank	Mean	SD
Teaching SEN students requires greater flexibility from the instructor	1	4,21	0,82
Progress is slower	2	4,05	0,95
They require much more discipline	3	3,57	1,11
They have motor coordination problems	4	3,56	0,94
They are more difficult to manage	5	3,52	0,99
Communication difficulties may arise	6	3,39	0,93
They disturb the work of others	7	3,36	1,06
They find it difficult to establish social relationships	8	3,13	1,04
They may pose a danger to themselves	9	2,92	1
They tend to be overly brave, putting themselves at risk	10	2,76	1,09
They are more afraid of water	11	2,71	1,22

Although the mean score for inclusive teaching in small-group settings was slightly lower (mean = 3.97, SD = 0.90), it still ranked high, reflecting the respondents' appreciation of inclusive education. By contrast, segregated group instruction received the lowest average score (mean = 3.26, SD = 1.34), accompanied by the highest standard deviation, indicating considerable divergence of opinion on this approach (Table 2.).

Conclusion

Learning to swim presents challenges for all children; however, for those with special educational needs (SEN), these challenges manifest in more individualized forms. The diverse characteristics of SEN—whether musculoskeletal or sensory impairments, autism spectrum disorder, or learning difficulties—require differentiated treatment, methodological approaches, and individualized instruction from swimming educators.

The effectiveness of swimming instruction largely depends on the instructor's ability to recognize and appropriately address the child's condition and needs, as well as to adapt to the child's individual requirements. For SEN students, differentiation represents a particularly significant challenge, demanding heightened attention, empathy, and professional preparedness from instructors.

Differentiation is essential to ensure that every child can learn at their own pace within a safe environment. The inclusive approach in swimming instruction offers an opportunity for personalized, experience-oriented development tailored to each child.

Swimming instructors face a wide range of difficulties in their work, with the most prominent being maintaining student attention and managing frequent distractibility. Teaching SEN students requires greater flexibility on the part of the instructor and typically results in slower progress. For effective instruction, it is vital to consistently ensure physical safety, sustain motivation throughout the lesson, employ playful tasks, provide individualized attention, and introduce varied exercises that avoid monotony.

Overall, our findings indicate that the integration of SEN students is widely implemented, though separate sessions are also pre-sent in pedagogical practice.

Instructors considered integrated but small-group teaching to be particularly beneficial. We believe that these results provide valuable insights and feedback for enhancing the support of SEN students and may serve as useful guidance not only in swimming instruction but also in the planning of other physical activity programs.

Table 2. Importance of Specific Factors in the Swimming Instruction of Children with Special Educational Needs (Source: Own research)

I consider the ... important.	Rank	Mean	SD
Ensuring physical safety	1	4,55	0,75
Maintaining motivation	2	4,43	0,82
Providing individualized attention	3	4,25	0,76
Use of playful tasks	3	4,25	0,89
Applying varied, non-monotonous exercises	5	4,23	0,9
Use of short, simple instructions	6	4,17	0,87
Personalization of exercises	7	4,1	0,93
Incorporation of additional playful elements	7	4,1	0,93
Inclusive teaching in small groups	9	3,97	0,9
Teaching in separate groups	10	3,26	1,34

References

- Arold, I. (1979). *Az úszás oktatása*. Sport, Budapest.
- Bárány, I. (1964). *A gyermekek úszásoktatása*. Sport Lap és Könyvkiadó, Budapest. 76–78.
- Bíró, M. (2007). Az úszásoktatásban alkalmazott módszerek fejlődése. *Neveléstörténet*, (3-4.), 3–9.
- Bíró, M., Révész, L., & Hidvégi, P. (2015). *Swimming*. EKC Líceum Press.
- Erdei, N. (2015). Sajátos nevelési igényű (SNI) és többségi tanulók testalkati mutatóinak és motoros képességeinek összehasonlító vizsgálata a netfit rendszerben. *Különleges Bánásmód*, 1(3), 57-66. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2015.3.57>
- Erdei, N. (2016). Sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók kohéziós index vizsgálata egy általános iskolában. *Taylor*, 8(4), 95–104.
- Fótiné Hoffmann, É., Berencsi, A., Lénárt, Z., Tóthné Kálbli, K., & Vámos, T. (2015). Nemzetközi kitekintés az inkluzív testneveléssel kapcsolatos kutatásokra a sajátos nevelési igényű tanulók szemszögéből. In Révész L., & Csányi T. (szerk.). *Tudományos alapok a testnevelés tanításához*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2), 228–246. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Kiricsi, J. (1993). *Gyakorlatsorok és ellenőrzési rendszer a kisiskolások úszásoktatásához*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Kiss, M. (2005). *A versenyúszás alapjainak oktatása*. Jedlik Oktatási Stúdió, Budapest.
- Kovács, Zs., & Prisztóka, Gy. (2020). Az úszás oktatásának megjelenése és fejlődése. *Scientia Pannonica*, 8 (1), 90–119.
- KSH 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint. ([Link](#))
- Laoues-Czimbalmos, N., Mercsné Konyári, A., Bíró, M., Müller, A. (2020). Korai intervenció egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód*, 6. (3). 17-32. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2020.3.17>
- Mező, K., Mező, F. (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 19-29. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19>
- Mező, K., Mező, F., Kelemen, L. (2015). Az együttnevelés elmélete és gyakorlata, In Szilágyi, B., Mező, K., Mező, F. (szerk.). *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 7-22.
- Rajki, B. (1978). *Úszástanítás – úszástanulás*. Sport, Budapest.
- Székely, É. (1963). *Az én módszerem*. Sport Lap és Könyvkiadó, Budapest.
- Tóth, Á. (2008). *Az úszás tankönyve*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- Tóvári, F., Prisztóka, G. (2015). *Az úszómozgások oktatásának gyakorlati lehetőségei és módszertana*. PTE TTK STI, Pécs.

PARENTAL INVOLVEMENT IN THE SCHOOLING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Katinka Bacskai (PhD)¹

University of Debrecen (Hungary)

Anikó Varga Nagy (PhD)²

University of Debrecen (Hungary)

**Cite:
Idézés:**

Bacskai, Katinka, & Varga Nagy, Anikó (2025). Parental Involvement in the Schooling of Children with Special Educational Needs. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 17–27. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.17>



EP / EE:

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0039

**Reviewers:
Lektorok:**

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Zsuzsanna Demeter Karászi (PhD), University of Debrecen (Hungary)
2. Zsófia Kocsis (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 explores the association between special educational needs (SEN) and the level, mode, and intensity of parental involvement in Hungarian schools. Anchored in the principles of child-centered education and inclusive collaboration, the research investigates whether families of SEN students engage differently compared to their non-SEN counterparts, particularly when additional socio-economic disadvantages are present. A literature review revealed limited comparative analysis between SEN and non-SEN groups, prompting a focus on existing studies that examine parent-school relationships, primarily from the adult perspective. The empirical component utilizes a secondary analysis of the National Assessment of Basic Competences (NABC) database, drawing on longitudinal student-level data from the 2015 (Grade 6), 2017 (Grade 8), and 2019 (Grade 10) cohorts. A refined dataset tracks students on an uninterrupted educational path, allowing analysis of parental involvement indicators derived from five items in the background questionnaire. Findings suggest that while parental involvement generally

¹ Katinka Bacskai (PhD), University of Debrecen (Hungary). E-mail: bacskai.katinka@arts.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3090-5818>

² Anikó Varga Nagy (PhD), University of Debrecen (Hungary). E-mail: vnaniko@ped.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5868-3156>

declines over time, the decline is steeper among students with multiple disadvantages than those with SEN alone. Support with homework stands out as the most sustained form of involvement, although it remains limited for families with lower educational capital. Contrary to assumptions, SEN students receive substantial parental attention through secondary school, highlighting the potential for constructive alliances between teachers and families. However, PTA meeting attendance is markedly lower among parents of disadvantaged learners. The data also emphasize that students classified as both SEN and socioeconomically disadvantaged (LOW SES) exhibit the highest dropout risk, stressing the need for targeted interventions.

Keywords: SEN, parental involvement, disadvantage

Discipline: education

Absztrakt

Tanulmányunk a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek és a szülők magyarországi iskolákban való részvételének szintje, módja és intenzitása közötti összefüggéseket vizsgálja. A gyermekközpontú oktatás és az inkluzív együttműködés elveire épülő kutatás azt vizsgálja, hogy a SNI gyermekek családjai eltérő módon vesznek-e részt az iskolai életben, mint a nem SNI gyermekek családjai, különösen akkor, ha további társadalmi-gazdasági hátrányok is fennállnak. A szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy az SNI és a nem SNI csoportok közötti összehasonlító elemzések száma korlátozott, ezért a kutatás elsősorban a szülők és az iskola közötti kapcsolatokat vizsgáló, elsősorban felnőttek szemszögéből készült tanulmányokra összpontosít. Az empirikus rész az Országos kompetenциamérés (OKM) adatbázis másodlagos elemzését használja, a 2015-ös (6. osztály), 2017-es (8. osztály) és 2019-es (10. osztály) kohorszokból származó longitudinális tanulói szintű adatokra támaszkodva. Az összekapcsolat adatbázisban nyomonkövethető a töretlen tanulási úttal rendelkező diákok tanulmányi pályája, lehetővé téve a háttérkérdőív öt eleméből származó szülői részvétel mutatóinak idősoros elemzését. Az eredmények arra utalnak, hogy míg a szülői részvétel általában csökken az idő múlásával, a csökkenés a többszörösen hátrányos helyzetű diákok körében meredekebb, mint a kizárólag SNI diákok körében. A házi feladatokban való segítségnyújtás tűnik a leginkább tartós részvételi formának, bár az alacsonyabb oktatási tőkével rendelkező családok esetében továbbra is korlátozott. A feltételezésekkel ellentétben a SNI diákok jelentős szülői figyelmet kapnak a középiskolában, ami rámutat a tanárok és a családok közötti konstruktív együttműködés lehetőségére. A szülői értekezleteken való részvétel azonban jelentősen alacsonyabb a hátrányos helyzetű tanulók. Az adatok azt is hangsúlyozzák, hogy az SNI és a hátrányos helyzetű diákok mutatják a legmagasabb lemorzsolódási kockázatot, ami célzott beavatkozások szükségességét hangsúlyozza.

Kulcsszavak: SNI, szülői bevonódás, hátrányos helyzet

Disciplines: neveléstudomány

One of the main questions of our study is whether the need for special education is associated with a different level of parental involvement or a different mode or amplitude of involvement. Educational institutions must place the interests of the

child at the centre of their practices while maintaining realistic expectations of parents and taking into account their initial circumstances in order to foster meaningful collaboration. Although challenges may arise throughout the process, the long-

term benefits for all stakeholders make this a valuable and future-oriented investment (Varga Nagy et al., 2022).

At the beginning of our study, we review the literature to ground our empirical work. We found not much research in the literature review specifically comparing the two groups. We therefore examine studies that focus mainly on the relationship between parents of children with special educational needs and their schools. These studies approach parental involvement from different perspectives. Most studies focus on the adult perspective, looking at parents or teachers, fewer examine the child/student perspective.

However, research on parental involvement of children with disabilities often takes a surprisingly different approach to parental involvement than that of mainstream students. Some of the literature we have reviewed suggests that the zero step in parental involvement is for the parent to allow their child to attend school or contribute to their child's schooling. For students with neurotypical development, schooling is no longer an issue or is becoming less of a problem in most education systems worldwide. However, for students with disabilities, particularly those with multiple disabilities, it is still not entirely clear in many countries around the world that they can attend school. In Cambodia, unfortunately, the participation of children with disabilities in school is a significant challenge, due to several factors, one of which is the harassment experienced in the integrated education system. Students with disabilities often face negative attitudes from their peers, which can discourage them from attending school, causing severe psychological trauma and preventing them from learning and developing. There is also a widespread belief, particularly in rural communities, that children with disabilities are not able to understand, which can seriously stigmatise students. However, in an interview study with parents of students with disabilities in Bhutan, parental

responsibilities included transporting the student to and from school, highlighting the importance of schooling (Ravet & Mtika, 2024). So the first distinction is that parental involvement in school, if we take Larocque's definition of parental involvement as investing in the student's education (Larocque et al., 2011), then the starting point of parental involvement is much "earlier" than for typically developing children, because schooling itself can be interpreted as parental involvement. Of course, it cannot be generalised to all children whose parents do not want them to attend school. It is more common in the Global South and especially in the case of severe disabilities. However, this problem may also arise in Hungary, where parents (often out of necessity) choose to have their children study in an individualised curriculum (Bodonyi & Pazonyi, 2022). Of course, it is important to remember that there may be significant differences between countries, as the structure of systems and the attitudes of parents and professionals may differ (Murray et al., 2018).

It is not easy for parents to raise a child with a learning disability, even if he or she does not have a blatant disability. In most cases, SEN status will be apparent before school, while SILBD status will only become apparent in the first few years of schooling or even later. The diagnostic process is often experienced positively by parents because the particularities they perceive in their child are given a name. However, it also leads to confusion about the diagnosis (Pentyliuk, 2002).

Just as the type and extent of a child's disability is very much a factor in the situation of families, it is also important for parents' school inclusion. However, it is important to note that families of children without special educational needs are also linked by characteristics that in some respects predict similar problems and joys (e.g. type of settlement, parents' world view, or social status, nationality), and that in the case of families of children with special educational needs, this can be compounded

by one more factor, namely the type of problem. In interviews with parents of children with autism, Casillas and colleagues found that although they studied Hispanic and non-Hispanic American families, who had many differences, yet reported very similar problems, all reported a belief in their self-efficacy, challenges, stress and coping (cooping), and goals and expectations (Casillas et al., 2017).

Some of the factors affecting the intensity of involvement are amplified. Families from low socioeconomic backgrounds do not have sufficient resources to access the full range of support for their child or to provide them with specific support. Similarly, other contextual variables affect children's access to school and development. One of the most significant of these is the type of settlement, because access to remedial education and appropriate schooling is much weaker in rural areas (Brussino, 2020). It is also clear from Jigyel et al.'s research that parent-to-parent interaction is more common in urban regions, even though these opportunities are important because they strengthen parents' social capital and reduce stress (Jigyel et al., 2019).

Stanley emphasises the importance of parental advocacy, which stresses that parents were already seeking strong advocacy opportunities in the first half of the 20th century to ensure that their children with special educational needs had appropriate opportunities. In this context, parents are among the founding members of many associations, and it is more natural for them to represent their children's interests in the health, education or social welfare systems. Therefore, they can be more involved in school, often advocating for the child's interests (Stanley, 2015). In a qualitative study of low-status African American mothers whose children had various disabilities, she finds that from the moment the child is born, or the moment parents perceive that something is wrong, a process begins that encourages the parent to make a strong effort to advocate for the child's interests in the health

and education systems. This advocacy can be individual or group, with peer parents (Stanley, 2015).

Involvement is not only about representing the child's interests, but also positively impacts parents. Parents who have a child with special needs often experience greater stress because they are often confronted with the fact that their child does not fit into the education system. However, parental involvement can reduce this stress because parents involved in their child's school activities have reduced anxiety about their child's future (Reio Jr. & Fornes, 2011).

However, the level of inclusion is influenced not only by social status, place of residence or other parent characteristics, but also by the child's level of disability. Parents of children with disabilities who have children with severe developmental disabilities are less likely to be involved in supporting their children at home with homework and other educational tasks because parents do not have high expectations of their child (Jigyel et al., 2019).

Choice of school can also be an important predictor of engagement, as it can be seen as an indicator of commitment to school. In cases where a child is born with a disability, or it becomes clear later that something is not normal in the child's development, this can create difficulties for parents, which stigmatising attitudes in the environment can also compound. This can be helped if the child is placed in a majority school (Pető, 2003).

If the student was already diagnosed at the start of school, the parents decide to choose an inclusive/inclusive institution for their child when choosing a school. Making this decision is not an easy task, and in most cases, the decision is supported by a specialist service or other professional. A systematic literature review of the school choice of parents of children with autism by Gabriella Koltai and colleagues found that parents feel abandoned and stressed by this process, and would need more support from a professional (Koltai et al., 2021).

In other words, the purpose and impact of parental involvement are different and more intense for the families of the children concerned. As the students have special needs, for the institution to deal with them appropriately, the parents' advocacy and help may be needed, increasing the parents' sense of competence, thus reducing stress. At the same time, the teacher's information from the parent may be more valuable to the teacher. Cooperation between teachers and parents is an important factor for all students, but it is imperative in cases where the student is experiencing difficulties in learning or schoolwork. Teachers can benefit from gathering information about students from parents, as in their case, developing an individual development plan is most useful (Adams et al., 2016). In the interviews with parents, the lack of information shows how important this topic is for parents (Varga Nagy et al., 2022).

In many cases, parental involvement does not mean equal involvement of parents. For typically developing children, maternal involvement is more common (Kim & Hill, 2015). For parents of affected children, it is even more typical that the burden of parenting is not equally shared between parents in many cases. In rural areas, the burden of caring for the child falls much more on the mother, while in urban areas it is more evenly distributed (Jigyel et al., 2019). This is a big problem because mothers are left to cope with the task independently, so their stress levels are higher. At the same time, fathers cannot participate in care and school-related tasks due to their work commitments.

Although the role of fathers in children's lives is undisputed, research shows that fathers tend to be absent from parental involvement. This is even more the case for children with special educational needs, despite growing evidence that actively involved fathers positively influence their children's academic achievement and mental and emotional well-being. Research shows that although fathers spend much less time with their disabled children,

they need to be as involved in their education and are just as anxious about the future as mothers.

Linder and Chitwood (1984) conducted a pioneering study on fathers' involvement with disabled children. They found that the majority of fathers spend less than 20 hours a week with their disabled child. Regarding the division of parental responsibilities, mothers bore the brunt of dealing with parenting issues and problems. However, 80% of fathers believed that the child's upbringing and support were a shared responsibility between parents and school. The study results suggest that fathers with children with disabilities are committed to their children's education, and 85.7% would like to participate in training and support programmes (Linder & Chitwood, 1984).

Socio-economic background is a very important factor. Research shows that parental educational attainment and socio-economic status play a key role in parental involvement: parents with lower levels of education and less financial stability tend to be less active in their children's education. The results of Tan (2017) and Jæger and Karlson (2018) show that although financial status is not a negligible factor, the cultural capital of the family, which is also related to educational attainment, plays an even more important role in involvement (Jæger & Karlson, 2018; Tan et al, 2020) Li and Fischer also highlight the importance of socioeconomic status when examining home-based parental involvement, as they have found a strong relationship between socioeconomic background and the level of parental involvement (Jæger & Karlson, 2018; Li & Fischer, 2017).

Material and methods

Our empirical work is based on the national competency measurement databases. Our analyses used a constructed National Assessment of Basic Competencies (NABC) and created a Longitudinal Database (NABCLL). In Hungary, between 2008

and 2019, the NABC assessment was conducted every year in grades 6, 8, and 10 using the same methodology. Data were collected through a full-population survey of all eligible participants. The Hungarian Educational Authority (Oktatási Hivatal - OH) is the data controller and organizer of the assessment. Students have individual assessment IDs so that we can link their data across successive assessments. In 2020, the assessment was canceled due to the COVID lockdown, and in 2021, OH released a research database without individual IDs. In 2022, the OH switched to an online measurement system and expanded the areas of competence measured: in addition to reading and mathematics, foreign language, history, and science measurements were also included. The set of questions in the parental background questionnaires also changed, which altered the structure of the entire research database. It means that it could no longer be linked to data from previous years. For this reason, we chose the last year for which a time series for grades 6-10 could be followed, i.e., 2015, as the base year for our research.

The longitudinal database is more favourable for our research because it allows us to examine the same student population through three measurements, allowing us to filter out anomalies that could arise from cross-sectional studies (e.g., the change in the proportion of SEN students in our database is not due to there being more or fewer diagnosed students in another grade, but instead to the fact that some of the same students received new diagnoses or dropped out).

The database used for this research was created by merging student-level data. Our baseline year was the 2015 NABC measurement in Year 6, where Year 6 students were the base. As a first step, we merged the student, site and institution databases, and then repeated this step for the 2017 grade 8 and 2019 grade 10 databases. We then compiled a database using the individual identifiers of Year 6 students to track students' achievements and back-

grounds over four years in the case of an unbroken learning pathway.

Sample

Our initial database contains 91956 students, and the final merged data from three different years contains 104110 rows, i.e., the number of students with measurement IDs. The discrepancy between the two numbers indicates that our response gap will be high for many questions. The construction of the database is based on the fact that students who appear in one of the three years with their identifiers are included, i.e. they may have dropped out, repeated a class, and thus dropped out or entered our database. This is a problem that we cannot address. However, for this study, we have designed a database that includes only students who have followed an unbroken learning path, i.e. only those who have measurement data in all three years (non-response may still occur in this case, of course, as the data in the background questionnaire may still be incomplete). The NABC uses a population sample, i.e. all students have measurement identifiers for their year groups. In this period, the survey was still paper-based and took place on a single measurement day, meaning that if a student were absent on that day, his/her data would be missing. Since we are talking about students with SEN, it is important to note that in special schools, no NABC is written, and only those students with integrated education are for whom the principal does not request an exemption (Technical description).

It is important to note that the classification of a student as SEN or as having multiple disadvantages is not voluntary but centrally recorded, so this data is reliable, and there should be no non-response from respondents for this question. National statistics usually record a pupil in a single category, the one with the most characteristic symptoms, while in the NABC category system, it is common for a pupil to be recorded in more than one category. In

the case of SEN, it is well below one per cent that someone is recorded in more than one category.

Tools

In this study, we used a scale based on the NABC background questionnaire and conducted a secondary analysis of this data. The background questionnaire includes five questions that can be interpreted as indicators of parental involvement (Epstein, 2018). These include helping with homework, talking about what has happened at school, discussing what you have read, helping with homework, and attending a parent-teacher conference. The NABC measures all five variables on a four-point frequency scale. Parents complete the background questionnaire on paper with their students.

Procedure

In this study, we used descriptive statistics. First, we examined the distribution of students and their responses to the background questionnaire. Then, we used the SPSS 22 statistical program for the analysis.

Results

The socio-cultural background of the students is relevant to our research topic. The Table 1 shows the proportion of SEN, students with integration, learning and behavioural difficulties (SILBD) and low SES students in the given year groups. We can observe that their proportion is steadily decreasing.

Table 1. Number and proportion of pupils with SEN, SILBD and low SES students in the NABCLL 1 database. Source: NABCLL

Diagnosis	Vol.6., 2015		Vol. 8., 2017		Vol.10, 2019	
	Main	%	Main	%	Main	%
Any SEN	5427	5,9	5275	6	3757	4,5
Any SILBD	8568	9,3	7729	8,8	4284	5,1
Low SES	9282	10,1	6761	7,7	3045	5,6

Of course, there is also the question of the overlap between the two categories. The data in the

Table 2 shows that SEN pupils are overrepresented among disadvantaged pupils.

Table 2. Proportion of SEN pupils in non-severely disadvantaged and severely disadvantaged groups (%).

Source: NABCLL

Diagnosis	Vol. 6., 2015		Vol. 8., 2017		Vol. 10, 2019	
	No		No		No	
	LOW SES	LOW SES	LOW SES	LOW SES	LOW SES	LOW SES
Any SEN	5,4	10,4	5,6	11,1	4,4	6,2

*** Significant difference: chi-square sign. $p < 0.001$.

Based on the data in the table, the percentage of pupils with SEN in grade 6 in the total population is 5.9 (see previous table), if we calculate the percentage based on social background, it is distributed in a ratio of 1:2, i.e. the percentage of pupils with SEN in the group of pupils with multiple deprivation is twice as high as the percentage of pupils without deprivation. At higher grades, however, the proportion of non-disadvantaged SEN pupils does not decrease to the same extent, i.e. it is more likely that pupils from deprived groups are crumbling and disappearing from the database. The proportion of SEN pupils who are not severely disadvantaged is 4.2%, while the figure for the severely disadvantaged group is 11%.

In this analysis, we do not consider the student's disability or other learning difficulties affecting his or her performance. Our results show that there is a significant difference between NABC scores. In mathematics, there is a minor difference, with a three-year average difference of 190 points, while in reading literacy, there is a difference of 212 points between the two groups (SEN and non-SEN). The difference in reading literacy is relatively stable (217 points in grade 6, 207 in grade 8 and 214 in grade 10). However, the score difference in mathematics is steadily increasing (180 points in grade 6, 194 in grade 8 and 201 in grade 10). This means that the gap is greater in reading literacy,

which is the basis for further learning. There is also a difference in academic averages, which means a deficit of about half a mark for children with SEN.

The variables available measure parents' support for learning at home, discussion of what happened at school, discussion of reading experiences, homework sharing and attendance at parent-teacher conferences on a four-point scale. These responses were aggregated into a parent involvement index. Index values (counted separately by grade) range from 1 to 20, with a standard deviation of three, and the mean decreases from 15 to 13 as the grade increases. Thus, on the one hand, it appears that parental involvement is lower for larger students, and on the other hand, the standard deviation is relatively stable. Hence, the decline is uniform across the whole database and for students with unbroken school paths. In general, the correlation between parental involvement and social background is strongest in the sixth grade ($\beta=0.238$), with the correlation decreasing in later grades ($\beta=0.195$).

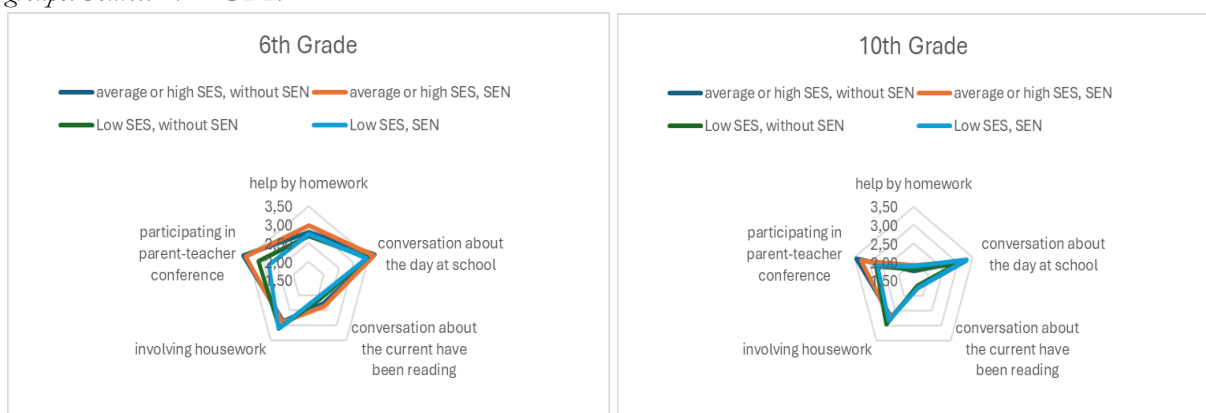
The index treats the different types of involvement at the same time. If we look at the difference between the different types of involvement, we can see that the higher value of the index is due to one

factor, namely, support for home learning. Not yet in grade 6, but in grades 8 and 10, the data clearly show that the attendance rate at parent-teacher conferences is lower for the pupils concerned. Figure 3 illustrates the differences between the groups and how they vary by grade. For the sake of simplicity, all respondents who were classified in this category in any year group were labelled as having a cumulative disadvantage; similarly, those who were classified as having an SEN in any year group were now classified as having a learning disability.

Discussion

The literature demonstrates, through some empirical analyses and meta-analyses, that the degree of parental involvement is strongly influenced by the socio-cultural background of the family (Bauch, 2001; Dearing et al, 2006; Erdener, 2016; Jæger & Karlson, 2018; Lavenda, 2011; Li & Fischer, 2017). When comparing this association for students with neurotypical and non-neurotypical development, we find a minimally weaker co-occurrence for students from non-neurotypical backgrounds.

Figure 1. In the mixed disadvantaged and non-disadvantaged, SEN and non-SEN groups per 6 6th and 10th year groups. Source: NABCLL.



Although this co-morbidity is not very high, we still have to conclude that the involvement of parents in the group with diagnosed learning problems is not as sensitive to social background and is higher. If we look at the PI index in the cumulatively disadvantaged groups, we obtain significantly lower values, but the difference decreases with age.

The results of the two groups, one group of students with multiple disadvantages and the other group of students with special educational needs, are significant in our study. The parental involvement index is higher in all grades and groups of affected students. The most significant difference between the two groups is observed in grade 10, when it is almost 0.4. This is important because it shows that the PI for affected students does not decrease as much as in the neurotypical student population. As expected, parents are more likely to remain involved in their children's educational journey because they need more support. This is a significant difference that teachers should be aware of. Parental involvement for SEN children is a positive resource that supports children. If we look at students with an unbroken learning path, the difference remains, i.e. the same higher rate of parental involvement, but it is not the 10th grade that stands out, but the 8th grade, and here the difference is most significant in the 8th grade. The NABC measurements are taken in May each year, so in eighth grade, we can highlight parental investment before further education based on our results in cases where students consistently meet the academic requirements expected of them, i.e. they continue to study successfully.

Figure 1 shows that the involvement of parents of SEN children is not uniform. On the one hand, parents are engaged in their child's education, as they help them with home learning, at a higher rate than students who presumably do not need it as much. However, as the grades progress, their

engagement with the school decreases, and attendance at parent-teacher conferences, a measure of school engagement, becomes lower among them. The same trend is observed for students with an unbroken learning pathway, with the difference that in all grades, home learning support is higher. However, already in sixth grade, the proportion of parents attending a PTA meeting is lower. When analysing the values of the parental involvement index, it was found that in the eighth grade, this group has a higher value of parental involvement. This is mainly driven by the much stronger support for learning at home (2.2 in the neurotypical group and 2.4 in the study group) and the level of discussion read by the student at home (e.g. because the level of discussion about what happened at school lags behind the group without learning problems). Previous research has shown that attendance at parent-teacher conferences is most strongly associated with student achievement (Bacskaï et al., 2024).

In Year 6, the most extensive and dynamically shrinking part of the chart is the discussion of what is being read and support with homework and homework support. A relatively stable part is discussing what is happening at school and attending parent-teacher conferences. The orange and blue lines show the responses of non-disadvantaged students (parents) (orange indicates the responses of mature students), and the grey and yellow lines show the responses of disadvantaged students (parents) (yellow is the colour of those with learning difficulties). It can be observed that the social background is a fundamental determinant of the co-movement of the lines. So, for example, the responses of non-disadvantaged students are closer to each other than the two groups with learning difficulties. We can observe that all forms of involvement are lower for students with multiple disadvantages, except for involvement in homework.

Involvement in housework does not seem to be part of the support for learning and attachment to school. Nevertheless, we include it as a factor of parental involvement because it can be a means of education for work and can support later well-being and, indirectly, school work.

The difference between the grey and blue lines is mainly in attendance at PTA meetings in sixth and eighth grade. The parents of the students concerned are the least likely of the four groups to attend this event. The school attendance of parents of non-disadvantaged pupils is evenly balanced in this respect, with no significant difference. However, it should be added that by grade 10, this activity of parents of pupils with learning difficulties also decreases.

Let us look at the striking differences between the two groups with learning difficulties. The most significant difference is in the support for learning at home, especially in the eighth grade. As we have pointed out earlier, there is a surge in parental energy to support students before admission, especially in the case of learning difficulties. However, this correlation is not evident for students with cumulative disadvantages. It is important to note that for disadvantaged students, there is limited scope for parents to support learning at home. Since our study starts at a higher grade (grade 6), independent learning is established chiefly by this age, and assistance may be needed only in problematic cases. In the sixth and even more so in the secondary school curriculum, a parent with little education cannot provide practical help.

Restrictions

The study's limitations include analysing data from a self-completion questionnaire, which relies on the responses reported. It also only includes data from students with SEN who are integrated into the education system. Even among these data, only the data of those students who completed the competency survey are included.

Conclusions

When examining parental involvement, we found less difference in the intensity of involvement between SEN and non-SEN parent groups than between the SMI and non-SEN parent groups. In this paper, we would like to highlight two factors as suggestions. First, students with multiple disadvantages are considered a more vulnerable group than students with SEN, since they have a higher drop-out rate, as can be seen from the difference between the data from the whole database and the unbroken learning path (NABCLL) databases. Therefore, particular attention should be paid to students who fall into both categories (LOW SES and SEN), as their drop-out rates are several times higher than their Tarean counterparts.

Teachers should also be aware that parental involvement remains high for SEN pupils even in secondary school, which can help teachers to provide more support at home if they can build good alliances with parents.

Reference

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(3), 58-71.
- Bauch, P. A. (2001). School-Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal, and a Sense of Place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204-221.
- Bodonyi E., & Pazonyi J. (2022). Választás és kényszer. Az otthontanulás változatai. *Eruditio-Educatio*, 17.(1), 002-018. DOI <https://doi.org/10.36007/eruedu.2022.1.002-018>
- Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Publishing. DOI <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>
- Casillas, N., Vigil, D., & Wang, H.-T. (2017). Latino and Non-Latino White Parents' Experiences Raising their Child with ASD: An Exploratory Study. *The Qualitative Report*, 22(8), 2173-2195. DOI <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3261>

- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. D., & Weiss, H. B. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology*. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Erdener, M. A. (2016). Principals' and Teachers' Practices about Parent Involvement in Schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 151–159. ERIC.
- Jäger, M. M., & Karlson, K. (2018). Cultural Capital and Educational Inequality: A Counterfactual Analysis. *Sociological Science*, 5, 775–795. DOI <https://doi.org/10.15195/v5.a33>
- Jiguel, K., Miller, J., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2019). Parental Involvement in Supporting Their Children with Special Educational Needs at School and Home in Bhutan. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 43, 1–15. DOI <https://doi.org/10.1017/jsi.2019.3>
- Kim, S. won, & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919–934. DOI <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Koltai B. G., Stefanik K., & Győri M. (2021). Integráció vagy különnevelés? Szülői döntést befolyásoló tényezők autizmussal élő gyermekek oktatási formájának kiválasztásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(4.), Article 4. DOI <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.4.1>
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. DOI <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927–935. DOI <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>
- Li, A., & Fischer, M. J. (2017). Advantaged/Disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School. *Sociology of Education*, 90(4), 355–377. DOI <https://doi.org/10.1177/0038040717732332>
- Linder, T. W., & Garnett Chitwood, D. (1984). The Needs of Fathers of Young Handicapped Children. *Journal of the Division for Early Childhood*, 8(2), 133–139. DOI <https://doi.org/10.1177/105381518400800206>
- Murray, J., Teszenyi, E., Varga, A. N., Pálfi, S., Tajiyeva, M., & Iskakova, A. (2018). Parent-practitioner partnerships in early childhood provision in England, Hungary and Kazakhstan: Similarities and differences in discourses. *Early Child Development and Care*, 188(5), 594–612. DOI <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1438422>
- Pentyliuk, M. A. (2002). Parental Perceptions of the Affects of Learning Disabilities Assessment on Family Adaptation. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 15–29.
- Pető, I. (2003). Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 13(10), 3–12.
- Ravet, J., & Mtika, P. (2024). Educational inclusion in resource-constrained contexts: A study of rural primary schools in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 16–37. DOI <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916104>
- Reio Jr., T. G., & Fornes, S. L. (2011). Learning and adaptation after diagnosis: The role of parent education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(132), 53–61. DOI <https://doi.org/10.1002/ace.431>
- Stanley, S. L. G. (2015). The Advocacy Efforts of African American Mothers of Children with Disabilities in Rural Special Education: Considerations for School Professionals. *Rural Special Education Quarterly*, 34(4), 3–17. DOI <https://doi.org/10.1177/875687051503400402>
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241–287. DOI <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Varga Nagy, A., Pálfi, S.; Teszenyi, E. (2022). From institutional dominance to parental involvement: Models of working with families in Hungarian Kindergartens. In Garvis, S.; Sivanen, P.; Harju-Luukkainen, H.; Sadownik, A. R. (Eds). *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World*. Abingdon, Egyesült Királyság / Anglia : Routledge. 136-150.

A STUDY EXAMINING THE HEALTH BEHAVIOR AND SPORTS HISTORY OF
STUDENTS PARTICIPATING IN SPORTS SCIENCE TRAINING
AT THE UNIVERSITY OF NYÍREGYHÁZA

Antonia Kinczel¹

University of Nyíregyháza (Hungary)

Réka Pálincás²

University of Nyíregyháza (Hungary)

Ildikó Vajda³

University of Nyíregyháza (Hungary)

Attila Lengyel (PhD, Habil.)⁴

University of Debrecen (Hungary)

Anetta Müller (Prof., PhD, Habil.)⁵

University of Debrecen (Hungary)

Cite: Kinczel, Antonia, Pálincás, Réka, Vajda, Ildikó, Lengyel, Attila, & Müller, Anetta (2025). A Study Examining the Health Behavior and Sports History of Students Participating in Sports Science Training at the University of Nyíregyháza. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 29–36.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.29>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0040

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Péter Židek (PhD), Selye János University (Slovakia)
 2. Melinda Bíró (PhD, Habil.), University of Debrecen (Hungary)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

¹ Antonia Kinczel, University of Nyíregyháza (Hungary). E-mail: antokincz@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3861-8047>

² Réka Pálincás, University of Nyíregyháza (Hungary). E-mail: rekapalincas9@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1468-9158>

³ Ildikó Vajda, University of Nyíregyháza (Hungary). E-mail: vajda.ildiko@nye.hu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1771-9241>

⁴ Attila Lengyel (PhD, Habil.), University of Debrecen (Hungary). E-mail: lengyel.attila@econ.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3108-6188>

⁵ Anetta Müller (Prof., Habil, PhD), University of Debrecen (Hungary). E-mail: muller.anetta@econ.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9164-8050>

Abstract

The aim of the study is to explore the health behavior, sports history, and relationship to sports and future professional values of sports science students at the University of Nyíregyháza, with particular emphasis on gender differences and the role of sports history in the development of career motivations and value orientations. During the study, we analyzed 118 self-completed questionnaires in SPSS format, processing the data in an R environment using basic statistical indicators, chi-square tests, and independent sample t-tests. Our results show that students lead health-conscious and active lifestyles, and risky health behaviors (e.g., smoking, excessive alcohol consumption) are rare. Gender differences are minimal, with the only significant difference being in sports activity, which was higher among men. Sports background did not directly influence career choice motivations or future sports goals, but it had a significant impact on value orientation: competitive sports experience resulted in stronger perseverance and discipline orientation, which is key in sports education, coaching, and recreation careers. The research shows that sports background represents not only physical but also psychological, motivational, and value capital, contributing to the development of sports training and the shaping of future generations' attitudes toward sports.

Keywords: health behavior, sports background, sports science students, value orientation, career choice motivation, gender differences, active lifestyle

Discipline: Sport Science

Absztrakt

TANULMÁNY A NYÍREGYHÁZI EGYETEMEN SPORTTUDOMÁNYI KÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSÁNAK ÉS SPORTOLÁSI ELŐÉLETÉNEK VIZSGÁLATÁRÓL

A tanulmány célja a Nyíregyházi Egyetem sporttudományi hallgatóinak egészségmagatartásának, sportmúltjának, valamint a sporthoz és a jövőbeli szakmai értékrendhez való viszonyának feltárása, különös tekintettel a nemi különbségekre és a sportmúlt szerepére a pályaválasztási motivációk és értékorientációk alakulásában. A vizsgálat során 118 hallgató önkitöltéses kérdőívét elemeztük SPSS formátumban, az adatok feldolgozását R környezetben végeztük, alapstatisztikai mutatók, chi-négyzet próbák és független mintás t-próbák alkalmazásával. Eredményeink szerint a hallgatók egészségtudatos és aktív életmódot folytatnak, a kockázatos egészségmagatartások (pl. dohányzás, túlzott alkoholfogyasztás) ritkák. A nemek közötti különbségek minimálisak, szignifikáns eltérés csupán a sportolási aktivitásban mutatkozott, a férfiak javára. A sportmúlt közvetlenül nem befolyásolta a pályaválasztási motivációkat vagy a jövőbeli sportcélakat, ugyanakkor jelentős hatása volt az értékorientációra: a versenyszerű sportolás tapasztalata erősebb kitartás- és fegyelemorientációt eredményezett, ami kulcsfontosságú a sportpedagógiai, edzői és rekreációs pályákon. A kutatás rámutat, hogy a sportmúlt nemcsak fizikai, hanem pszichológiai, motivációs és értékrendi tőkét is képvisel, hozzájárulva a sportképzések fejlesztéséhez és a jövő generációk sportos attitűdjének formálásához.

Kulcsszavak: egészségmagatartás, sportmúlt, sporttudományi hallgatók, értékorientáció, pályaválasztási motiváció, nemi különbségek, aktív életmód

Diszciplína: Sporttudomány

Introduction

Numerous domestic and international studies highlight the positive effects of sport (Szabó et al., 2021; Hőnyi et al., 2021; Gombás and Vári, 2025; Borbély et al., 2025; Kovacs et al., 2025; Bácsné et al., 2025; Ábel and Szabó, 2025), but there is less research on how to instill a love of sport in children and who, besides parents, plays a major role in this (Sánchez-Miguel et al., 2013; Danioni et al., 2017; Rodríguez et al., 2021, Uvacsek and Wágner, 2025). From an early age, children's development is greatly influenced by their community and appropriate role models (Molnár et al., 2021; Molnár, 2021; Dallos and Hógye-Nagy, 2023; Mező and Mező, 2024; 2025). This is no different in the areas of health education and sports, as developing a love of sports at an early age is essential for these activities to become part of everyday life and an integral part of a healthy lifestyle.

Parents and teachers play a key role in this, as it is their responsibility to provide children with appropriate guidance and values (Meleg, 2006; Bíró, 2007; Bíró et al., 2011; Christodoulou, 2011; Bognár, 2020; Molnár, 2021; Molnár et al., 2021; Simkó and Uvacsek, 2021, Mező, 2024). There is a lot of research on the characteristics of an effective teacher and successful pedagogical work, but all of them agree that the basis of successful educational work is the personality of the teacher (Blatt Péterné, 2019; 2022). An important part of this is the teacher's health awareness and lifestyle, as they have the greatest influence on their students through their example.

In the rush of everyday life, we often just try to survive the days, even though it would be just as important to live them. To do this, it is essential that we recognize what can help us maintain our physical and mental balance. Sport and regular physical activity provide support in this, as they have numerous positive effects on human life. This is particularly important in the case of young people, as this is the stage of life when long-term

health behaviors and lifestyle patterns are formed. This is when risk factors and challenges arise, against which sport can serve as a kind of protective shield (Szilágyi et al., 2016; Nábrádi and Fehér, 2018; Nábrádi, 2019; Nábrádi and Szakály, 2021a,b; Molnár, 2022; Derzsi-Horváth et al., 2021; Holbné Nábrádi, 2024).

However, if the first conscious steps are missing, young people find it more difficult to recognize that sport can really help and support them. That is why health education in childhood, the presence of well-trained professionals, the provision of an appropriate educational background, and the maintenance of continuous motivation are particularly important. Professionals working in the field of sports science play a key role in making exercise and a healthy lifestyle valuable to young people (Moravec, 2019; Kovács and Moravec, 2019; Bíró et al., 2020; Moravec, 2022; Simonné et al., 2024; Molnár, 2024; Molnár et al., 2024; Moravec et al., 2024; Simonné et al., 2024; Molnár, 2025).

Materials and methods

The aim of the research is to explore the health behaviors, sports background, and attitudes toward sports and future professional values of students studying sports science at the University of Nyíregyháza. The study placed particular emphasis on gender differences, the impact of sporting history on career choice motivations, and value orientations. The analysis was based on a self-completed questionnaire completed by the students, which was processed in SPSS format ($n = 118$). Data analysis was performed in an R environment, and in addition to basic statistical indicators, we used chi-square tests and independent sample t-tests to detect differences between genders and in relation to sporting background.

Results

The sample consisted of 41 male (35%) and 77 female (65%) students. Both genders were

characterized by an active lifestyle and health-conscious attitudes. The average self-rated attention to healthy eating was around 4.5 points (on a scale of 1–5), and sleep time typically ranged from 5 to 8 hours. Smoking was not significant in either group (0%), which indicates a health-conscious sample. Men gave an average score of 4.59 for healthy eating, women 4.42, while in terms of sleep time, men scored 2.66 and women 2.73. Table 1 summarizes the main descriptive statistics by gender.

Gender differences in health behavior

We examined gender differences using chi-square and t-tests. Based on the results, a significant difference was found in only one area: frequency of sports participation ($\chi^2 = 9.97$, $p = 0.0068$). This indicates that there is a difference between men and women in terms of sports activity, i.e., men participate significantly more often in extra-

curricular sports activities. We found no significant differences in terms of healthy eating, sleep time, smoking, and alcohol consumption. Table 2 shows the results of all gender differences examined.

The relationship between sporting history and career choice motivations

We examined the impact of sporting history on motivations for choosing a career in sports science using chi-square tests. The results showed no statistically significant correlation in terms of motivations related to healthy lifestyles, value transfer, community building, or knowledge sharing ($p > 0.24$ in all cases). This suggests that previous competitive sports experience did not significantly influence the choice of sports science as a career path; rather, general interest and lifestyle-related attitudes may have played a role. Table 3 shows the results related to motivations.

Table 1. Basic descriptive indicators among male and female students. Source: Authors.

Gender	n	currently do sports	did competitive sports	Healthy diet (average)	Sleep (average)	Smoking (%)
Men	41	41	0	4.59	2.66	0
Women	77	77	0	4.42	2.73	0

Table 2. Gender differences in health behavior (χ^2 and t-tests). Source: Authors.

Test	χ^2	t	p-value	Significant
Frequency of sport ~ No	9.97	—	0.0068	Yes
Competitive sports history ~ No	0.85	—	0.3569	No
Smoking ~ No	0.09	—	0.7695	No
Alcohol consumption ~ No	1.82	—	0.1770	No
Healthy diet (t-test)	—	0.96	0.3428	No
Sleep time (t-test)	—	0.58	0.5668	No

Table 3. The relationship between sporting background and career choice motivations. Source: Authors.

Test	χ^2	p-value	Significant
Healthy lifestyle motivation ~ Sports background	1.34	0.2469	No
Value transfer motivation ~ Sports background	0.84	0.3575	No
Sports career choice motivation ~ Sports background	0.00	1.0000	No
Community building motivation ~ Sports background	0.00	1.0000	No
Knowledge sharing motivation ~ Sports background	0.10	0.7482	No
Type of role model ~ Sports background	0.07	0.7918	No

Sports history and sports-related values

The examination of the relationship between sports-related value variables (perseverance, discipline, fair play, community building, self-control, etc.) and sports history yielded two significant results. Students who had previously competed in sports attach greater importance to perseverance ($p = 0.0139$) and discipline ($p = 0.0186$) as values in sports. This indicates that sporting background has an impact on personal values, particularly in dimensions related to performance, self-discipline, and consistency. No statistical differences were found based on sporting

background for the other values (fair play, community building, respect, self-control, performance orientation) (Table 4).

"What are their future goals?" – analysis results

The relationship between sports background (competitive sports) and future sporting activities is not significant ($\chi^2 = 2.469$, $df = 2$, $p = 0.291$). This indicates that previous competitive sports experience does not significantly influence students' plans to consider sports as part of their future lives (either professionally or as a hobby).

Table 4. Correlations between sports-related values and sports background. Source: Authors.

Test	t	p-value	Significant
Perseverance ~ Sports background	2.52	0.0139	Yes
Discipline ~ Sports background	2.39	0.0186	Yes
Health awareness ~ Sports background	0.14	0.8928	No
Fair play ~ Sports background	1.27	0.2067	No
Community building ~ Sports background	1.65	0.0999	No
Respect ~ Sports background	0.74	0.4591	No
Self-control ~ Sports background	0.08	0.9395	No
Performance-oriented ~ Sports background	0.89	0.3755	No

Summary and conclusions

Based on the results of the study, sports science students at the University of Nyíregyháza generally lead healthy and active lifestyles and do not exhibit risky health behaviors (e.g., smoking, excessive alcohol consumption). The differences between the genders are minimal, with the only significant difference being in sports activity, where men are more active.

Although sports background does not directly influence career choice motivations or future sports goals, it plays a decisive role in value orientation. Experience in competitive sports results in stronger perseverance and discipline, which can be considered key personality traits in sports education, coaching, and recreation careers.

Overall, the results confirm that sporting history represents not only physical capital but also psychological, motivational, and value-based capital for sports science students. Research of this kind can contribute to the development of sports education, particularly in the areas of value-based education, role modeling, and shaping the sporting attitudes of future generations.

Acknowledgements

This work was prepared with the professional support of the University Research Fellowship Program of the Ministry of Culture and Innovation, funded by the National Research, Development and Innovation Fund.

References

- Ábel K., Szabó A. (2025). Szubjektív Boldogság Skála (Subjective Happiness Scale - SHS-HU). In Kovács K., Gyömbér N.; Bálint E. (szerk.) *Kérdőíves módszerek a testedzés- és sportpszichológia gyakorlatában*. Regnum Press, Budapest. 257–263.
- Bácsné Bába, É., Lengyel, A., Pfau, C., Müller, A., Bartha, ÉJ., Balogh, R., Szabados, G., Bács, Z., Ráthonyi, G. (2025). Physical activity: the key to life satisfaction - correlations between physical activity, sedentary lifestyle, and life satisfaction among young adults before and after the COVID-19 pandemic. *Front Public Health*, 131486785. DOI <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1486785>
- Bíró, M. (2007). *Tanítási-tanulási stratégiák az általános iskolai úszásoktatásban, különös hangsúllyal az interakciós helyzetekre*. Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem.
- Bíró, M., Müller, A., Lenténé Puskás, A., Márton Pucsok, M. J., Móri, K., & Czeglédi H. O. (2020): The role of swimming in preserving health. *Slovak Journal Of Sport Science* 7(2) 30–40. DOI <https://doi.org/10.24040/sjss.2022.8.2.27-38>
- Bíró, N., E., Bognár J. et al. (2011). *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Campus Kiadó-Nordex Kft., Budapest-Pécs.
- Bognár, J., (2020). *A testnevelőtánár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén*. Líceum Kiadó, Eger
- Borbély, Sz., Hideg, G., & Kovács, K. (2025). Egyetemi oktatók jóllétét meghatározó tényezők – fókuszban a fizikai aktivitás. *Magyar Sporttudományi Szemle* 26 (113). 3–10.
- Christodoulou, D. (2011). *Végzett testnevelő tanárok társadalmi státusza Cipruson*. Semmelweis Egyetem Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest. Doktori tézisek.
- Dallos A., & Hőgye-Nagy Á. (2023). Példamutatás, következtetesség. In Malét-Szabó, E.; Münnich, Á.; & et al. (szerk.) *A rendvédelmi szervek irányítói feladataira történő kompetencia alapú kiválasztás*. Belügyminisztérium, Budapest. 75–88.
- Danioni F, Barni D, & Rosnati R. (2017). Transmitting Sport Values: The Importance of Parental Involvement in Children's Sport Activity. *Eur J Psychol*. 3;13(1):75-92. DOI <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i1.1265>
- Derzsi-Horváth M, Szabó A, Bánfai-Csonka H, Bánfai B, & Deutsch K (2021): Szubjektív és objektív egészségi állapot, egészségvédő és kockázati magatartásformák előfordulása serdülőkorban. In: Fodor-Mazzag, K; Derdák, M; Varga, G; & Morvay-Sey, K (szerk.) *IV. Sporttudományi Konferencia : Absztrakt füzet*. PTE EKT, Pécs.17–18.
- Gombás, S., & Vári, B. (2025). A rendszeres fizikai aktivitás mentális és fizikai egészségre gyakorolt hatásának vizsgálata 10-18 éves diákok körében. In Alattyányi, I; Katona, Z.; Petrovskzi, Z; & Györi, F.(szerk.) *Fókuszban a fizikai aktivitás és az egészség*.

- Sporttudományi tanulmányok és kutatási beszámoló.* Szeged, DAI Életmód és Szabadidő Alapítvány. 10–26.
- Holbné Nábrádi Zs. I. (2024). Genetikai alapú személyre szabott táplálkozás és az étrend-kiegészítő fogyasztás kapcsolata a magyar lakosság körében. *Táplálkozás-marketing*, 11(1). 61–71.
DOI <https://doi.org/10.20494/TM/11/1/5>
- Hőnyi, D., Kinczel, A., Váczi, P. ., & Müller, A. (2021). Fiatalok rekreációs tevékenységeinek vizsgálata. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 105–110. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.105>
- Kovács, K., Moravec, M., Nagy, Zs., Rábai, D., Szabó, D. (2020). The institutional effect on leisure time and competitive sports at higher education colleges and universities in the Carpathian Basin. *Baltic Journal Of Health and Physical Activity* 12: Special issue 1. 46–59.
- Meleg, Cs. (2006). Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei. In Bárdossy-Forray-Kéri (szerk). *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Mező K. (2024). A tanuláshoz szükséges alapvető kognitív képességek rendszere. In Jávorka, Gabriella (szerk.). *Óvónők kincsestára : módszertani kézikönyv*. Raabe Klett Kiadó, Budapest. B 4.19 1–13.
- Mező K., & Mező F. (2024): Tanuló-központú tanítást/tanulást támogató tanári kompetenciák. In Törteli Telek, M.; Vukov Raffai, É.; Pintér Krekić, V. (szerk.) 13. Međunarodna metodička konferencija = 13. Nemzetközi Módszertani Konferencia = 13. Međunarodna metodička konferencija = 13th International Methodological Conference Szabadka, Szerbia: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 112–121
- Mező K., & Mező F. (2025). A tehetséggondozás, mint roma szakkollégiumi feladat. In Andl, H.; Borbándi, B. (szerk.) XIII. Romológia Konferencia : PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, PTE BTK Romológiai Kutatóközpont.. 38.
- Molnár A.(2021): Testnevelő tanári példamutatás és az egészségmagatartás közvetítése a bemutatás módszerén keresztül. In Medovarszki, I. (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 - Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Békéscsaba, Magyarország: Magánkiadás (nemzetközi). 129-146.
- Molnár, A (2024). Célok szerepe az iskolai testnevelésben: fókuszban a testnevelőtanár szakos hallgatók. In Juhász, Erika; Gyányi, István (szerk.) *Az oktatás időszerei narratívumai: absztraktkötet*: Hungarian Conference on Educational Research HuCER 2024
- Molnár, A. (2025). A testnevelés tantárgy szabályozása a Nemzeti Alaptantervekben. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata* 35(4), 51–67. DOI <https://doi.org/10.14232/iskult.2025.4.51>
- Molnár A., Vajda I., & Bognár J. (2021): Testnevelő tanári példamutatás és az egészségmagatartás közvetítése a bemutatás módszerén keresztül. In Juhász, E.; Kattein-Pornói, R. (szerk.) *HuCER 2021: Tanuló társadalom. Oktatókutatás járvány idején = Learning society. Educational research during an epidemic*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 121
- Molnár, A., Vajda, I., & Bognár, J. (2024): A célok szerepe az iskolai testnevelésben: fókuszban a testnevelő tanár szakos hallgatók. *Pedagógusképzés* 22(50): 2, 5–20. DOI <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.2.01>
- Molnár I. J. (2022). Sport, mint drogprevenció eszköz. *Magyar Drogfigyelő* 2 (6). 15-26.
- Moravec, M. (2019). Levels of Public and Higher Education in Health Promotion in the Light of Focus Group Studies. *Geosport For Society* 11(2). 76–85.
- Moravec, M. (2022). *Diákok sportja - hallgatók egészségtőkéje?: a mindennapos testnevelés jéghegy-modellje a hallgatói egészségtudatosság és eredményesség tükrében*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Moravec, M., Kovács, K. E., & Kozma, B. (2024): Socialisation scenes in the health behaviour of teacher students at different levels of teacher training. *Frontiers In Sports And Active Living* 6 Paper: 1504214 (2024)
- Nábrádi Zs. (2019). Motivation for physical activity and dietary supplement usage among Hungarian adults who engaged in sports. In Nábrádi, A.; Gál, K. (szerk.). *1st Partium International Conference on Management. Trends in 21st Century: Book of Abstracts*. Partium Press. 35–36.
- Nábrádi Zs., & Fehér A. (2018): Az aktív sportfogyasztók attitűdjei és motivációi a futással kapcsolatos tömegsportrendezvények esetében. In András, K. (szerk.) *Sikertényezők a globális sportgazdaságban –*

- Absztraktkötet.* Budapesti Corvinus Egyetem, Sportgazdaságtani Kutatóközpont, Budapest. 34–36.
- Nábrádi Zs., & Szakály Z. (2021a): Egészségvédő élelmiszerek iránti attitűdök a táplálkozás és a fizikai aktivitás vonatkozásában. *Élelmiszervizsgálati Közlemények* 67 (3). 3507–3524. DOI <https://doi.org/10.52091/EVIK-2021/3-1-HUN>
- Nábrádi Zs., Szakály Z. (2021b): Attitudes towards health foods in terms of diet and physical activity. *Élelmiszervizsgálati Közlemények* 67 (3). 3525–3541. DOI <https://doi.org/10.52091/EVIK-2021/3-1-ENG>
- Rodríguez Macías M, Abad Robles MT, & Giménez Fuentes-Guerra FJ. (2021): Effects of Sport Teaching on Students' *Enjoyment and Fun: A Systematic Review and Meta-Analysis.* *Front Psychol.*;12:708155. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708155>
- Sánchez-Miguel PA, Leo FM, Sánchez-Oliva D, Amado D, & García-Calvo T. (2013): The Importance of Parents' Behavior in their Children's Enjoyment and Amotivation in Sports. *J Hum Kinet.* 36, 169–177. DOI <https://doi.org/10.2478/hukin-2013-0017>
- Simkó G., & Uvacsek M. (2021). Fizikai aktivitás és táplálkozás vizsgálata női egyetemi hallgatók körében szorgalmi és vizsgaidőszakban. *Magyar Sporttudományi Szemle.* 22. 44–49.
- Simonné, K. G., Reiner, D., & Simon, I. Á. (2024): A rekreációs- és gyógyúszás edzéseken alkalmazott innovatív oktatási módszerek hatása a tanulók úszással kapcsolatos belső motivációjára és motoros képességeire. In Bocsi, V.; & Csók, C-(szerk.) XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia: *Absztraktkötet: Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában:* Debreceni Egyetem, Debrecen. 208
- Szabó, K., Kinczel, A., Molnár, A., & Müller, A. (2021): A táplálkozás és testmozgás kiemelkedő szerepe az egészséges életmódban. *Táplálkozásmarketing* 8 (2). 49–60.
- Szilágyi B, Járomi M, & Makai A (2016). Sportterápia alkalmazása és hatékonyságának felmérése II. típusú diabetes mellitusban szenvedő pácienseknél. *Magyar Sporttudományi Szemle* 17 : 2(66).64–64.
- Uvacsek M., & Wágner B. (2025): Hogyan befolyásolja a szülők iskolai végzettsége a gyermekek fizikai aktivitását? *Magyar Sporttudományi Szemle* 26 (2), 111.

**„MEG KELLENE PRÓBÁLNI ÚGY ÉLNI, HOGY MAGUNKNAK PARANC SOLUNK” –
FELNŐTTKORÚ FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK AUTONÓMIÁJA ÉS
ÖNRENDELKEZÉSE I.**

Kompár Bernadett¹

Balázs-Földi Emese (PhD)²
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Cite: Kompár Bernadett, & Balázs-Földi Emese (2025). „Meg kellene próbálni úgy élni, hogy magunknak parancsolunk” – felnőttkori fogyatékos sággal élő személyek autonómiája és önrendelkezése I. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 37–53.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.37>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0041

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Gortka-Rákó Eszébet (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
 2. Bócsi Veronika (Prof., Habil, PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A tanulmány a fogyatékos sággal élő felnőtt emberek autonómiáját és önrendelkezési lehetőségeit feltáró kutatás részeredményeit mutatja be. Jelen tanulmányunk az identifikációra, és ezzel összefüggésben a felelősségvállalás és döntéshozatal lehetőségére (gondnokság), valamint a mindennapi élettel összefüggő tevékenységekben mutatott önállóságra, úgy, mint az öltözködésre, a közlekedésre és az infokommunikációs eszközök használatára irányuló kérdésblokk eredményeit ismerteti. Kutatásunk egyedisége, hogy az autonómia érvényesülését két eltérő nézőpontból vizsgáljuk, egyrészt a fogyatékos sággal élő személy, másrészt a gondozó családtag, legfőképpen az édesanya szemszögéből. Kvalitatív módszerrel, félig strukturált interjú segítségével tárjuk fel fogyatékos sággal élő emberek autonómiájának és önrendelkezésének érvényesülési lehetőségeit. Célunk annak megismerése, hogy a fogyatékos sággal élő személyek felnőttként

¹ Kompár Bernadett. E-mail: komparbernadett@gmail.com

² Balázs-Földi Emese (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar. E-mail: balazs.foldi.emese@ped.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0883-2747>

tekintenek-e önmagukra, lehetőségük van-e az önálló döntéshozatalra, és felelősségvállalásra, illetve milyennek ítélik önmaguk készségeit, képességeit különböző, mindennapi élettel összefüggő tevékenységekben? További célunk annak feltárása, hogy a családok felnőttként identifikálják-e fogyatékossgal élő hozzátartozójukat, hogyan viszonyulnak azok autonómiatörekvéseihez, illetve segítik-e autonómiájukat, ha igen, hogyan, és milyen módon támogatják annak érvényesülését? Kutatási eredményeink szerint a fogyatékossgal élő személyek korlátozottan élhetik meg autonómiájukat. Nagyobb önrendelkezési szabadságot a mindennapi élettel összefüggő önkiszolgálási és önellátási tevékenységek területén tapasztalhatnak meg. A fogyatékossgal élő emberek válaszaiban megjelenik az autonómia igénye, illetve a függetlenségre törekvés és az önrendelkezés vágya. A családtagok viszonyulása fogyatékossgal élő hozzátartozójuk autonómiájához több területen ellentmondásos, és jellemző rájuk a kontrollra való törekvés. A fogyatékossgal kapcsolatos látásmódot továbbra is a képességcentrikus és deficitorientált szemléletmód jellemzi.

Kulcsszavak: család, társadalmi szerepek, önálló életvitel, identitás

Diszciplína: szociológia

Abstract

„WE SHOULD TRY TO LIVE IN A WAY THAT WE ARE IN CONTROL OF OUR OWN LIVES” – AUTONOMY AND SELF-DETERMINATION OF ADULTS WITH DISABILITIES I.

This study presents the partial results of research exploring the autonomy and self-determination opportunities of adults with disabilities. Our present study presents the results of a set of questions concerning identification and, in connection with this, the possibility of taking responsibility and making decisions (guardianship), as well as independence in activities related to everyday life, such as dressing, transportation, and the use of information and communication tools. The uniqueness of our research lies in the fact that we examine the realization of autonomy from two different perspectives: that of the person with a disability and that of the family caregiver, primarily the mother. We use a qualitative method, semi-structured interviews, to explore the possibilities for people with disabilities to exercise autonomy and self-determination. Our goal is to find out whether persons with disabilities consider themselves adults, whether they have the opportunity to make independent decisions and take responsibility, and how they assess their own skills and abilities in various activities related to everyday life. A further aim is to explore whether families identify their relatives with disabilities as adults, how they relate to their efforts to achieve autonomy, and whether they help them to achieve autonomy; if so, how, and in what ways do they support the realization of autonomy? According to our research findings, people with disabilities have limited autonomy. They experience greater freedom of self-determination in the areas of self-service and self-care activities related to everyday life. The responses of people with disabilities reveal a need for autonomy, a desire for independence, and a desire for self-determination. The attitude of family members towards the autonomy of their relatives with disabilities is contradictory in many areas, and they tend to strive for control. The view of disability continues to be characterized by an ability-centered and deficit-oriented approach.

Keywords: family, social roles, independent living, identity

Disciplines: sociology

Tanulmányunkban fogyatékossgal élő felnőtt emberek autonómiáját és önrendelkezését vizsgáló kutatás részeredményeit összegezzük. Kutatásunk egyedisége, hogy az autonómia érvényesülését két eltérő nézőpontból vizsgáljuk, egyrészt a fogyatékossgal élő személy, másrészt a gondozó családtag, legfőképpen az édesanya szemszögéből. Kutatásunk kiindulópontja az, hogy a 2007. évi XCII. számú törvény ENSZ 14. cikke értelmében a fogyatékossgal élő személyeket megilleti a független élethez, és az élet valamennyi területén történő teljes körű részvételhez való jog. 1186/2024. (VI. 28.) Korm. határozat Az Országos Fogyatékossgügyi Program végrehajtásának 2024-2025. évekre vonatkozó Intézkedési Terve szerint növelni szükséges a fogyatékossgal élő személyek befogadását az érintettek önálló életvitelének és önrendelkezési jogának érvényesülése érdekében. Az intézkedési terv szellemében olyan attitűdformáló képzéseket és programokat javasolt indítani a fogyatékos személyek, illetve hozzátartozóik, valamint a velük foglalkozó szakemberek és a munkáltatók számára, amelyek elősegítik az érintettek befogadását, önrendelkezésének és autonómiájának érvényesülését. Az intézkedési tervben megfogalmazott cél rávilágít arra, hogy a fogyatékossgal élő személyek társadalmi részvételéhez és függetlenedéséhez nélkülözhetetlen a társadalom befogadó szemlélete mellett maga az érintett, illetve az őt körbevevő szűkebb környezet (pl. család, munkahely) tagjainak szándéka is. Az autonómia és önrendelkezés jelentősége nem csak a társadalmi részvétel szempontjából lényeges, hanem támogatja a fogyatékossgal élő személy önálló életvitelének és „empowerment”-jének érvényesülését. Az önálló életvitel „lényege, hogy a fogyatékossgal élő személy önmaga rendelkezessen életével, jogaival és szabadságával, maga irányíthassa életét, hozhassa meg döntéseit, képes legyen függetlenül élni és cselekedni más emberektől” (Balázs-Földi, 2024: 143).

Az autonómia és önrendelkezés kiterjed az élet minden területére, magába foglalja a döntés szabad-

ságát, illetve a mindennapi életbe való bekapcsolódás lehetőségét. Azért, mert valaki támogatást igényel képességei bizonyos mértékű korlátozottsága, és ezzel összefüggésben szocializációs hiányosságai miatt, nem jelentheti azt, hogy megfosztják élete irányítói- és döntéshozatali lehetőségétől, tehát a független és autonóm felnőtt élet nem köthető az önállósághoz (Horváth és Sándor, 2019). Sándor (2017: 34) korábbi kutatási eredmények alapján úgy vélekedik, hogy az értelmi fogyatékossgal élő embereket állapotukkal összefüggésben automatikusan kizárják az önrendelkező személyek köréből, gyermekként kezdenek el velük viselkedni, míg azonban a gyermekek függetlenségi törekvéseit pozitív megerősítésekkel jutalmazták, addig az értelmi fogyatékossgal élő személyeket megkérdőjelezték és korlátozták. A fogyatékossgal élő, különösen az értelmi fogyatékossgal élő személyek gyakran élnék át érettségüket, felelősség tudatukat, és döntéshozatali képességüket korlátozó, illetve kétségbevonó viszonyulással.

A fogyatékossgügyi diskurzusban jelen van annak a kérdésnek a vizsgálata is, hogy a fogyatékossg a társadalommal kölcsönhatásban hogyan hat az érintett személy énképére, identitására (Svastics et.al, 2023). A szülők nevelési stílusa, érzelmi támogatása és elvárása alapvetően befolyásolják a fogyatékossgal élő gyermek önbizalmát és fejlődését, a túlvédő vagy büntető hozzáállás visszavetheti a gyermek motivációját és önállóságát (Kis, 2016). A fogyatékossgal élő gyermekek esetében a szülői kontroll gyakran fokozottabb, ami a biztonságérzetet növeli, ugyanakkor a függetlenségre és az önállóságra mutatott törekvések csökkenéséhez vezethet. A fogyatékossgal élő ember önmagáról kialakított képéhez nagyban hozzájárul, hogy a szocializációját biztosító család milyennek látja őt, milyen tevékenységekbe vonja be, mennyire támogatja önálló kezdeményezéseit, függetlenedését, illetve milyen visszajelzéseket ad képességeire és készségeire vonatkozóan. „Az önmeghatározás, a személyiség-központú támogatás növeli a személyi

függetlenséget, a döntéshozó képességet és a pozitív életminőséget” (Taylor et.al, 2005 id: Hatos, 2009:17). Radványi (2007) rámutat, hogy különösen az értelmi fogyatékossgal élő személyek leválása problematikus amennyiben a családhoz, különösen az édesanyához fűződő kötődésük túl erős még serdülőkort követően is. A családi rendszer-szemlélet szerint a családtagok és a fogyatékossgal élő gyermek egymásra oda-vissza irányuló hatással vannak, ezért a családon belüli kapcsolatok meghatározzák az érintett gyermek viselkedését és személyiségfejlődését (Seligman, 1999; Radványi, 2013; Hodapp et.al, 2019). Ha a családi szocializáció azt sugallja, hogy a fogyatékossgal élő személy önálló döntéshozatalra és cselekvésre képtelen, azaz az élet minden területén mások irányítására, segítségére, támogatására szorul, akkor ez nagyban hozzájárul ahhoz, hogy azonosuljon a „fogyatékos ember” szerepével, amely élete végéig fenntartja és erősíti alárendeltségét. Rozsos – Krémer (2009) tanulmánya alapján megfogalmazható, hogy a szülők fogyatékossgal élő gyermekük gondozása jogán biztosított szociális ellátásoktól való függősége és munkaerőpiacról való kiszorulása, a gyermek túlvdését és túlgondozását eredményezheti, ami akadályozhatja annak leválását. Így míg a gyermek a „fogyatékos ember”, addig a szülő a „fogyatékos gyermeket nevelő szülő” szereppel azonosítja magát. Az anyák munkaerőpiacról való kiszorulása fokozza a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok életére jellemző izolációt és elmagányosodást, különösen, ha a tanulmányok befejeződnek, és a fogyatékossgal élő emberek számára kínált szociális szolgáltatásokat sem veszik igénybe. Mindez akadályozhatja a fogyatékossgal élő személyek felnőtt identitásának és önrendelkezési képességének, illetve függetlenedésének kialakulását.

Összességében megfogalmazható, hogy a társadalmi szemlélet mellett, a családi és az intézményes szocializáció együttesen határozzák meg a fogyatékossgal élő emberek függetlenedési és önrendel-

kezési lehetőségeit, ezért lényeges a fogyatékossgal élő emberekről gondoskodó családok ezzel kapcsolatos attitűdjeinek megismerése.

A kutatás anyaga és módszere

Vizsgálat módszere félig strukturált interjú. Az interjú saját összeállítású kérdéssora 55 kérdést tartalmazott. Az interjú kérdéssora 5 fő kérdés-blokkra, a közlekedés, a társas kapcsolatok, a munkavállalás, a lakhatás és az önállóság témakörére osztható. Az interjúk felvételére 2024 február és március közötti időszakban került sor. Az interjúkat személyesen vettük fel két vizsgálati mintát kialakítva, egyrészt fogyatékossgal élő személyeket, másrészt az őket ellátó családtagjaikat bevonva. Az interjúk alanyait elemzésünkben monogramjokkal jelöljük. Az interjúk felvétele 30 és 60 perc közötti időtartamot vett igénybe. Az interjúalanyokat két szociális nappali intézmény ellátottjai közül toboroztuk önkéntes alapon. A kutatás során az etikai normákat betartva az anonimitást biztosítottuk. A gondnokság által érintett fogyatékossgal élő személyek esetében a törvényes képviselők hozzájárulásukat adták a kutatásban való részvételhez. Ezek a személyek lényegében azok a szülők, akik maguk is a kutatás interjúalanyai. A résztvevőkkel való beszélgetések előtt megismertük személyiségüket, sajátos szükségleteiket, kommunikációs képességüket.

A kutatás kihívásaként nevezhető meg, hogy az értelmi fogyatékossgal élő emberek egyes kérdések esetén többletmagyarázatot igényeltek, ezt úgy próbáltuk megtenni, hogy az ne befolyásolja válaszaikat. Főként az értelmileg akadályozott személyeknél volt jellemző, hogy az eldöntendő kérdésekre gyorsan választ adtak, azonban a nyitott kérdésekre nehezen, vagy nem tudtak válaszolni, ezért segíteni kellett a kérdések értelmezésében. A kommunikációs képességeikből adódó fogalmazási nehézségek miatt néhány személynél az idézett interjúrészleteket részben stilizálva közöljük.

A kutatásban 25 fő fogyatékossgal élő személy vett részt, közülük 13 fő nő és 12 fő férfi. A fogyatékossg típusát tekintve a válaszadóknak sokszínű diagnózisa van, mivel a nappali intézmények nincsenek fogyatékossgai típusra specializálódva. A válaszadók többsége (16 fő) értelmi fogyatékossgal élő személy. Hét fő autizmus spektrum zavarral élő, hat fő mozgássérült, tíz fő súlyosan halmozottan fogyatékos. A résztvevők 18-39 év közöttiek. Minden fogyatékossgal élő személy a szüleivel lakik. A megkérdezettek közül tíz főnek korlátozták a cselekvőképességét, közülük két sze-

mély részlegesen korlátozó gondnokság, míg nyolc fő teljesen korlátozó gondnokság alatt áll (1. táblázat). A kutatás másik válaszadói csoportjának többsége azokból a szülőkből áll, akiknek felnőtt gyermekeit bevontuk a kutatásba. A 25 fő szülő közül 23 fő anya és két fő apa. A megkérdezett szülők többsége (15 fő) 50-59, három fő 40-49, három fő 60-69, míg négy fő 70 és 79 év közötti korosztályba tartozik. A szülők közül tizenketten fizetett munkát végeznek, kilencen gyermekek otthon gondozási díjban részesülnek és nem dolgoznak, illetve négyen nyugdíjasok (2. táblázat).

1. táblázat. Fogyatékossgal élő válaszadói minta. Forrás: saját kutatás, 2025

Ssz.	Minta	Cselekvőképesség	Fogyatékossg típusa*	Nem	Életkor/év
1.	V. A.	Cselekvőképes	M+H	Nő	30-39
2.	L. B.	Teljesen korlátozott	L+É	Nő	30-39
3.	K. Sz. L.	Teljesen korlátozott	A+É	Férfi	18-24
4.	Sz. I.	Teljesen korlátozott	É+M	Férfi	40-49
5.	F. R.	Teljesen korlátozott	A	Férfi	18-24
6.	M. K.	Cselekvőképes	É	Nő	25-29
7.	D. R. D.	Cselekvőképes	É	Férfi	25-29
8.	B. G.	Cselekvőképes	É	Nő	30-39
9.	M. G.	Cselekvőképes	B	Férfi	40-49
10.	K. E.	Cselekvőképes	É	Nő	30-39
11.	D. M.	Teljesen korlátozott	A+É	Férfi	30-39
12.	D. M. D.	Cselekvőképes	A+É+M	Férfi	18-24
13.	S. M.	Részlegesen korlátozott	É	Nő	25-29
14.	N. Cs.	Cselekvőképes	M	Férfi	25-29
15.	D. G.	Teljesen korlátozott	É	Férfi	30-39
16.	P. F.	Cselekvőképes	É+M	Nő	30-39
17.	B. O.	Cselekvőképes	L+A	Nő	30-39
18.	D. E.	Cselekvőképes	M	Nő	30-39
19.	T. S.	Cselekvőképes	É	Férfi	25-29
20.	T. A. S.	Cselekvőképes	É	Férfi	50-59
21.	G. K.	Cselekvőképes	M	Férfi	18-24
22.	Cs. P.	Teljesen korlátozott	É	Nő	25-29
23.	N. N.	Teljesen korlátozott	É	Nő	25-29
24.	B. V. Zs.	Cselekvőképes	A	Nő	30-39
25.	M. D.	Részlegesen korlátozott	A+É	Nő	30-39

*M=Mozgássérült, H= Hallássérült, A=Autizmus spektrum zavarral élő, É=Értelmi fogyatékos, L=Látássérült, B= Beszéd fogyatékos

2. táblázat. Szülői válaszadói minta Forrás: saját kutatás, 2025

Ssz.	Minta	Családi állapot	Jövedelmi forrás	Nem	Életkor/év
1.	N. F. J.	Özvegy	GYOD	Nő	70-79
2.	V. Z.	Házass	Nyugdíjas	Nő	50-59
3.	L. P. I.	Elvált, újraházassodott	GYOD	Nő	50-59
4.	S. É. M.	Özvegy	Foglalkoztatott	Nő	60-69
5.	K. L. F.	Házass	GYOD	Férfi	60-69
6.	B. Gy.	Házass	Nyugdíjas	Férfi	60-69
7.	M. B. M.	Házass	Foglalkoztatott	Nő	50-59
8.	D. J. M.	Házass	Foglalkoztatott	Nő	40-49
9.	B. F.	Házass	Foglalkoztatott	Nő	50-59
10.	M. J.	Özvegy	Foglalkoztatott	Nő	50-59
11.	D. M. M. Zs.	Házass	Nyugdíjas	Nő	50-59
12.	D. K. M.	Házass	GYOD	Nő	40-49
13.	H. V. G.	Elvált, egyedülálló	Foglalkoztatott	Nő	50-59
14.	K. A. K.	Elvált, újraházassodott	GYOD	Nő	50-59
15.	M. A.	Özvegy	Foglalkoztatott	Nő	50-59
16.	K. Sz.	Elvált, újraházassodott	Foglalkoztatott	Nő	50-59
17.	K. A.	Özvegy	GYOD	Nő	70-79
18.	P. S. K.	Házass	Foglalkoztatott	Nő	50-59
19.	B. P. A.	Házass	GYOD	Férfi	70-79
20.	K. M.	Elvált	Foglalkoztatott	Nő	50-59
21.	T. S. A.	Házass	Foglalkoztatott	Nő	50-59
22.	T. S.	Özvegy	Nyugdíjas	Nő	70-79
23.	G. K. M.	Házass	GYOD	Nő	50-59
24.	Cs. B. P.	Házass	GYOD	Nő	50-59
25.	N. G. A.	Elvált	Foglalkoztatott	Nő	40-49

A szülők családi állapotát tekintve tizenhárom fő házass, hat fő özvegy és három-három fő elvált, illetve elvált, de újraházassodott. A foglalkoztatott szülők közül 7 fő elvált, vagy özvegy, míg 5 fő házass. Az általunk megkérdezett szülők családi állapotával összefüggésben megállapítható, hogy az a feltételezés, miszerint a fogyatékos-sággal élő gyermek nevelése és gondozása növelné a válás esélyének kockázatát, nem igazolódik. Ugyanakkor jelen minta esetében az anyák munkaerőpiaci szerepvállalását erősíti a párkapcsolat felbomlása, illetve az özvegy-ség, mely következtében családfenntartói szerepbe kerülnek.

Jelen tanulmány öt tematikus egység eredményeit foglalja össze, összehasonlítva és kiemelve a két

kutatási minta látásmódja és szemléletmódja közötti különbségeket. Az interjúk szövegeit írásban rögzítettük, és a rögzített szövegeket többször átolvas-tuk annak érdekében, hogy a tematikus részekhez tudjuk illeszteni. Az eredmények bemutatása és elemzése során, alátámasztásul az interjúk szövegei-ből idézünk be.

Célunk annak megismerése, hogy a fogyatékos-sággal élő személyek felnőttként tekintenek-e önmagukra, lehetőségük van-e az önálló döntéshoza-talra, és felelősségvállalásra, illetve milyennek ítélik önmaguk készségeit, képességeit különböző, min-dennapi élettel összefüggő tevékenységekben? To-vábbi célunk annak feltárása, hogy a családok fel-nőttként identifikálják-e fogyatékos-sággal élő

hozzátartozójukat, hogyan viszonyulnak azok autonómiatörekvéseihez, illetve segítik-e autonómiájukat, ha igen, hogyan, és milyen módon támogatják annak érvényesülését?

Kutatási eredmények

Kutatásunk során a következő az autonómia megélésére lehetőséget kínáló területeket vizsgáltuk. Elsőként az identifikációt, és ezzel összefüggésben a felelősségvállalás és döntéshozatal lehetőségét (gondnokság), másodsorban a mindennapi élettel kapcsolatos tevékenységekben, úgy, mint az öltözködés, a háztartási tevékenység, a közlekedés és az infokommunikációs eszközök használatában mutatott önállóságot.

Felnőtttség identifikációja

A normalizációs elv szerint a fogyatékossgal élő személyek egzisztenciájának, életvitelének a nem fogyatékossgal élő személyek egzisztenciájához és életviteléhez kell igazodnia. Ennek szellemében a fogyatékossgal élő személyek számára is lehetőséget kell biztosítani, hogy megélhessék életkoruknak megfelelő különböző életszakaszokat, így a csecsemő-, gyermek-, serdülő-, felnőtt- és öregkort. A 18. életév, azaz a felnőttkor elérésével a személy érette válik az egyéni felelősségvállalásra és döntéshozatalra.

Kutatásunk során vizsgáltuk, hogy a megkérdezett fogyatékossgal élő személyek felnőttként tekintenek-e önmagukra, illetve hogyan értékelik őket a szülői válaszadók. Vizsgálati eredményeink alapján megállapítható, hogy a két válaszadói csoport eltérően ítéli meg ezt a kérdést, míg a megkérdezett fogyatékossgal élő személyek többsége, 20 fő felnőttként identifikálja magát, addig a szülők közül csupán 6 fő tekinti felnőttnek gyermekét. A fogyatékossgal élő válaszadók egy része a 18. életév elérését, míg mások a tanulmányaik befejezését vagy bizonyos jellemvonásokat, mint pl. becstelenség, megbízhatóság, vagy bizonyos képességek meglétét nevezték meg a felnőtttség

kritériumaként. A válaszadásokból megállapítható, hogy a szülők látásmódja és befolyása is meghatározza önmaguk felnőttként való identifikálását.

„Ezt Anyáék is erősítették mindig bennem, hogy mikor betöltöttem a 18-at nem vagyok gyerek, akárki akármit is mond. Nem szabad azt hinni másnak sem, hogy gyerek vagyok, és álljak ki magamért.” (B.G., értelmi fogyatékossgal élő nő) „Csak félig próbálok felnőtt lenni, de a betegségem akadályoz. Én próbálok előre fele, a betegségem azt akarja visszafejlődjek.” (K.Sz.L., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő férfi)

Két mozgásfogyatékossgal élő személy a szülőktől való elköltöztetéshez és önálló lakhatásukhoz, azaz a másoktól való függetlenedésükhöz kötötték felnőtté érésüket. Megítélésük szerint, azért nem felnőttek még, mivel mindketten szüleikkel élnek, bár tudatosan törekednek a minél nagyobb fokú önállóság elérésére. Mindketten támogatott lakhatásba szeretnének költözni, amelyben a szüleik is támogatják őket. „Nem, mert oké, hogy elmúltam 18 éves, mert 22 vagyok, de nagyon sok mindenben segítség kell. Most vegyük azt, hogy otthon lakom, vagy például nem dolgozom, nincs pénzem. A papír munkákban is segíteni kellene, csekket fizetni stb. Ezeket anya csinálja, de majd megtanulom, ha végre ott tartunk.” (G.K., mozgáskorlátozott férfi)

A szülők többségének (19 fő) véleménye szerint gyermeke nem felnőtt, a felnőttiséget főként az érett gondolkodáshoz, döntések meghozatalához, felelősségvállaláshoz, következetességhez, a megfelelő pénzhasználathoz, a munkavállaláshoz és az önellátáshoz, illetve az önállósághoz kötötték. Tehát itt is megjelenik az a szemlélet, hogy az autonómia a másoktól való függetlenséghez köthető. „Mondhatnám, hogyha betöltötte a 18-at, de ez nem igaz. Talán, amikor eljut oda, hogy ellátja saját magát, és önálló életet él, mikor nincs már mellette anya meg apa, vagy netalántán már elmentek.” (M.B.M., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) „Szerintem nem felnőtt. A felelősségvállalás, azt tudjam mi után mi következik, és hogyha azt a döntést meghozom annak a felelősségvállalása is

meglegyen. Ez nincs meg. Nyilván akarjon dolgozni, ezt ő teljesen átlátja, hogy abból élünk, amit megkeresünk és ő élvezi is, hogy dolgozhat.” (S.É.M., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) „M. egy 5 éves gyerek szintjén van, és marad is. Felelősségvállalás, előre gondolkodás, dolgok átlátása, önállóság, elköteleződés. De ezen sokaknak mélyebben el lehetne gondolkodni, mivel sok felnőtt nem felnőtt.” (D.M.M.Zs., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

Csupán hat szülő nem kötötte gyermeke felnőtt-ségét a teljes függetlenség eléréséhez, jellemzően az életkort, az illető önmagáról kialakított képét, illetve, hogy mások hogyan tekintenek rájuk, említették a felnőtt-ség kritériumaként. „Attól lesz valaki felnőtt, hogy nem tekintünk rá gyermekként. Így ő felnőtt. Dönthet, nézzük csak az alap dolgot, reggel hogyan öltözködik fel? Nem teszem felülre, hogy rávezessem, úgy öltözhöz, ahogy akar, azt reggelizik, amit akar. A döntés joga az övé. Ez a szavamjárása, beszéljük meg 'hogy lesz, mint lesz', és ilyenkor hogyan szeretné, hogy legyenek a dolgok, az események.” (B.K.I., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) „Felnőtt, remélem ő is ezt mondta neked. Ha már ő úgy áll magához, hogy felnőtt, akkor az is. Kinek mit jelent a felnőtt-ség, nekem jelent valamit, de neki megint mást. Különbözőek vagyunk, különböző szintet érünk el felnőtt életünkben, az egy szint, amit ő elért, az egy másik szint, amit te elértél. Őt önbizalommal tölti el, hogy az, aki, nem pedig lehúzza, hogy más, mint a többi. Mindig ezt akartuk elérni az apjával, csak remélni tudom, hogy többnyire így gondolja a kudarcai ellenére.” (B.Gy., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) „Igen, ő felnőttként gondol magára, ami a legfontosabb szerintem. Úgy viszonyuljon magához, és így én is úgy viszonyulok hozzá. Nem tud sok mindent önállóan megcsinálni, mivel fogyatékos, nem azért, mert gyerek. Nem lesz sose képes rá, sajnos, de ettől függetlenül egy felnőtt ember”. (P.S.K., mozgássérült személy szülője)

Kutatásunk során kitértünk a cselekvőképességet érintő gondnokság, illetve az önrendelkezést elősegítő támogatott döntéshozatal kérdéskörére. Arra

kerestük a választ, hogy hogyan értékelik a gondnokság intézményét, illetve a gondnokság alá helyezés során hogyan alakul a gondnokolt és a gondnok közötti kapcsolat? Ismerik-e a támogatott döntéshozatal intézményét, illetve mennyire tájékozottak a lehetőségekről? Jogi szempontból a nagykorúság a cselekvőképesség szabadságát és lehetőségét jelenti, amennyiben azonban ez valamilyen okból megkérdőjelezhető, a bíróság igazságügyi orvosszakértő véleménye alapján döntést hozhat a cselekvőképességet teljesen, vagy részlegesen korlátozó gondnokság alá helyezésről (Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény). Ezek mellett a Polgári Törvénykönyv 2013-as módosítása lehetőséget biztosít a támogatott döntéshozatal igénybevitelére (A támogatott döntéshozatalról szóló 2013. évi CLV. törvény). A támogatott döntéshozatal jogintézménye a személy cselekvőképességét és önrendelkezését nem érinti, döntési szabadságát csak arányos mértékben és esetben korlátozza, a támogató személyét az érintett is megválaszthatja. A támogatott döntéshozatal tiszteletben tartja és segíti a támogatott személy autonómiáját és függetlenségét.

A 25 fő fogyatékossgal élő válaszadó közül 18-an vélték úgy, hogy tudják, mit jelent a gondnokság. Többségük szerint az aláírásban való korlátozást, ha valaki nem tud írni vagy olvasni. Voltak néhányan, akik tájékozottabbak voltak a gondnokságot illetően, meg tudták nevezni annak előnyeit és hátrányait. „Ha valaki olyan állapotban van, mert nem betegség, hogy részlegesen cselekvőképes vagy egyáltalán nem cselekvőképes. Én nem szeretnék az alatt lenni, de például azoknak nagyszerű dolog, akik nagyobb mértékben szorulnak segítségre, mint például én, annak érdekében, hogy ne csapják be vagy ne csináljon valamit butaságot. Azt is tudom, hogy erről a bíróság dönt, azt is eldöntik, hogy most csak bizonyos tevékenységekben kell e gondnokság alá helyezni, mint például a magánélete, hogy elköltözhöz e otthonról. De ha teljes mértékben, akkor mindenben ő döntenek, nincs beleszólas. Most már van olyan is, hogy családon belül van gondnok, vagy ha a családon belül senki

nem tudja vállalni, akkor kiad neki valakit a bíróság, akinek ez a foglalkozása, Anyától tudom ezeket egyébként.” (B.G., enyhe értelmi fogyatékossgal élő nő) *„A hozzátartozó vállalja érte a felelősséget. Így korlátozva vagyok a családhoz. (És mit gondolsz erről?) Van benne rossz is, van benne jó. Így nincs elvárás, nincs veszekedés, de az a rossz, hogy kérdeznem kell merre vagyok, el kell számolni Anyának”* (K.Sz.L., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő férfi)

A szülők többnyire jó véleménynel vannak a gondnokság intézményéről. Úgy vélik, hogy ezzel védelmet biztosítanak gyermekük számára, egyedüli hátrányként az elszámolási kötelezettségeiket említik. A gondnokságtól függetlenül minden szülő megbeszéli fogyatékossgal élő gyermekükkel az őket érintő kérdéseket, majd közösen hozzák meg a döntéseket. Nincs olyan szülő, aki a gondnokságot úgy értelmezné, hogy a gondnok döntést hozhat a gondnokoltja véleményének tekintetbe vétele nélkül. Azok, akik nem állnak gondnokság alatt, nagyobb horderejű kérdéseket érintő témakörök kapcsán a döntéshozatal előtt tanácsot kérnek szüleiktől. A válaszok alapján megállapítható, mindazok ellenére, hogy a szülők gyermekeik képessége miatt elengedhetetlennek vélték a gondnokság alá helyezést, és egyfajta védelemként tekintenek rá, többségük mégis úgy gondolja, bárcsak ne kellett volna gondnokság alá helyezni gyermeküket. *„Én nem akartam gondnokságot, mert én úgy érzem, hogy azzal én még lentebb nyomom, mert akkor elismerem, hogy nem tud önállóan semmiben döntést hozni, pedig vannak olyan dolgok. Alá tud írni, bízik bennem, kikéri mindig a véleményem, tudja, hogy amit mondok az a helyes, nem kell velem vitába szállni, mivel tudja, hogy jót akarok neki.”* (N.F.J., mozgáskorlátozott személy szülője) *„Nekem mindig változnom kell az életútjával, most ebben a dilemmában vagyunk. Ezért is nem jelentkezünk támogatott lakhatásba, nem támogatásra, gondozásra van szüksége. Mi kizárólagos gondnokok vagyunk, mi döntünk mindenben, mivel ő nem képes rá. Én ezzel teljesen elégedett vagyok.”* (D.M.M.Zs., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) *„Ő*

nincs gondnokság alatt, de 700.000 forint tartozás után nem szeretnék gondolkodni a gondnokság fontosságáról. Két telefon, csomó SIM kártya, megbát használták is azt a telefont, amíg ki nem derült a csalás. Be lehetne mérni, utána menni, de én már nem akarom K.-t meghúzgálni.” (M.B.M., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) *„Megbeszéljük, úgy döntünk közösen, ahogy szeretné, hogy legyen, de meghallgatja az én véleményemet is. Ha valaki így értelmezi a gondnokságot ez egy jó dolog, ami védi a gyermekem, nem hátráltatja.”* (M.A., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

A támogatott döntéshozatal fogalmáról már nem volt ilyen tiszta ismeretük a fogyatékossgal élő személyeknek, igaz, a támogatott döntéshozatal nem túl gyakran alkalmazott jogintézmény hazánkban. Ezt olyan személyek számára biztosítják, akiknek a belátási képessége még nem csökkent olyan mértékben, hogy szükséges volna a cselekvőképességüket korlátozni, azonban tanácsokra, a döntések meghozatalát megelőzően igényelhetnek. Lényeges különbség a gondnokság alá helyezéshez képest, hogy a támogatott és a támogató közötti kapcsolat alapja az egyenrangúság, a partnerség és a bizalom. 21 fő fogyatékossgal élő személy saját megítélése szerint nem, míg négy fő úgy véli tudja, mit jelent a támogatott döntéshozatal. *„Igen, szerintem, ha én ki-gondolok valamit abban tanácsot adnak és segítenek megvalósítani, ha kell”* (Cs.P., értelmi fogyatékossgal élő nő). *„Ha valaki mondjuk bizonytalan egy új dolog elkezdésében, a szülő abban a döntésében segít neki. Vagyis támogatják meghozni a nehezebb döntéseket.”* (B.G., értelmi fogyatékossgal élő nő)

A szülők közül csak az ÉFOÉSZ tagok (a megkérdezett szülők közül 5 fő) ismerték a támogatott döntéshozatal fogalmát, de számukra sem körvonalazódott, hogy hol kell kérvényezni és valóban mit jelent. *„Nagyon jó, hogy van a támogatott döntéshozatal, mindenkit efelé kellene terelni. Nem elvenni a jogokat különböző dolgokra. De nem ismerik, és hiába elmondod többször nem értik meg. És ugyanez van, ah, az én gyerekem nem önálló, az én gyerekem fordítva veszi fel a pólót, kit érdekel? Megbeszéljük, jól néz ki? Igen? Akkor*

bord így, de nézegeti és megfordítja, mégse kényelmes. De az ő döntése.” (B. K. I., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a felnőttiség megítélése tekintetében a két válaszadói csoport között jelentős eltérések mutatkoznak. A fogyatékossgal élő személyek többsége felnőttként identifikálja magát, míg a megkérdezett szülők nagy többsége nem felnőttként tekintenek rájuk. Azok a fogyatékossgal élő személyek, akik nem felnőttként tekintenek magukra, a szüleikhez hasonlóan támogatási igényük és önállóságuk alapján értékelik magukat, azaz a képességcentrikus megközelítés mutatkozik meg a válaszaikban. A gondnokság kérdésköre kapcsán megállapítható, hogy a védelem és biztonság aspektusából pozitívan értékelik a gondnokság intézményét, ugyanakkor megfigyelhető az a disszonancia is a szülői válaszadói csoport körében, hogy a gyámhivatal a gondnok irányába megnyilvánuló kontrollját az autonómiájukat sértő viszonyulásnak látják. A támogatott döntéshozatal lehetőségét, illetve, hogy mit is jelent, sem a fogyatékossgal élő válaszadók, sem a hozzátartozói minta tagjai nem ismerik, tehát ezen a téren tájékozottságuk nagyon alacsony szintű.

Önálló életviteli tevékenységek

Az önálló életvitellel összefüggő tevékenységek, illetve képességek megítélése tekintetében nem jelentkezik különbség a fogyatékossgal élő személyek és a szülők válasza között. A mindennapi élettel összefüggő tevékenységek (öltözködés, ruhakiválasztás, gondozási szükségletek, háztartási feladatok és ételkészítés) kapcsán a fogyatékossgal élő személyek többsége szerint (17 fő) nincs szükségük segítségre. Megfigyeléseink alapján azok is így válaszoltak, akiknek cipőkötésben, mosdóhasználatban, öltözködésben segítségre van szükségük. Feltehetően már teljesen hozzá vannak szokva a segítségnyújtáshoz, beépült az életükbe.

Öltözködés tekintetében a fogyatékossgal élő emberek felének (13 fő) lehetősége van önállóan kiválasztani a felvenni kívánt ruhadarabokat, néhányan (2 fő) szüleikkel közösen döntenek el mit viseljenek aznap, azonban többeket (10 fő) nem vonnak be a szülők a kiválasztás és a döntés folyamatába. Ezek a szülők feltehetően úgy vélik, hogy gyermekük nem tud megfelelő döntést hozni az öltözködésről, ezért nem tudja kiválasztani az időjárásnak, vagy az alkalomnak megfelelő öltözetet, illetve feltűnő vagy nem összeillő ruházatot választ. Ilyenkor a döntés feletti kontroll célja a társadalmi normák követése és a beilleszkedés elősegítése, még ha ez az önállóság rovására is megy. Emellett a szűkös időkeret befolyásolhatja a szülőket, mivel a reggeli készülődés sok családban stresszes időszak, és az önálló döntés meghozatala több időt vesz igénybe. Ruhadarabjaik kiválasztása és megvásárlása többségüknél szüleikkel közösen történik, szüleik kikérik véleményüket, lehetőségük van az ízlésüknek megfelelő ruhadarabokat viselni, csupán néhányuknak nincs erre módja.

A megkérdezett fogyatékossgal élő személyek többsége, 16 fő, besegít az otthoni háztartási munkákba, például lehetőségük van önállóan bevásárolni, vagy takarítani, maguk tartják rendben és tisztán szobájukat. Néhányuknak a közös családi étellel összefüggésben, egyéb feladataik is vannak pl. szemét összegyűjtése és kiürítése, vagy a lakás helységeinek takarítása és porszívózása. *„Például, ami rám vár a szobám kitakarítása, meg a fürdőben a WC és a kád. Ez mindig az én feladatom. Meg most karácsonyra kértem a tesómtól egy könyvet, az a címe, hogy Háztartásban mindenkinek. Már régebben is tanultam, de ez a könyv most segíteni fog.”* (M.D., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő nő)

Többen szoktak otthon ételt készíteni maguknak, többnyire szendvicset, kevés személy készít főtt ételt, itt is inkább az egyszerűbb ételek szerepeltek, mint a tükörtojás, tojásrántotta, makaróni. Mind a megkérdezett fogyatékossgal élő személyek, mind a szülők egy része fél a sütésből, főzésből fakadó

konyhai balesetektől. „Igen, most még csak a szendvicsnél tartok, meg a melegszendvicsnél. De baladunk, de eddig még ennyi se volt. Most már szeretnék majd egy rántottát is megcsinálni, de az már veszélyesebb. Mondtam Anyának, hogy én félek, azt mondta, hogy akkor féljünk együtt.” (D.E., mozgáskorlátozott nő)

A közlekedést az 1998. évi XXVI. számú a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségéről szóló törvény (továbbiakban Fot.) a fogyatékos-sággal élő személyeket megillető jogok között említi. A jogszabály értelmében a közlekedési rendszereknek, a tömegközlekedési eszközöknek és az utasforgalmi létesítményeknek alkalmasnak kell lenniük arra, hogy a fogyatékos-sággal élő személyek azokat használni tudják (8. §). A 2007. évi XCII. számú a Fogyatékos-sággal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény értelmében a fogyatékos-sággal élő személyeknek joguk van a szabad mozgáshoz, és egyenlő esélyű hozzáférési lehetőséget kell biztosítani a közlekedéshez. Az akadálymentesített környezet és közlekedés feltétele a szabad mozgásnak, mivel elősegíti a fogyatékos-sággal élő személyek társadalmi részvételét az oktatás vagy a munka világába. Mindezek mellett szükséges az is, hogy a fogyatékos-sággal élő személy másoktól függetlenül merjen, illetve tudjon szabadon közlekedni.

A 25 fő megkérdezett fogyatékos-sággal élő válaszadó közül 15 fő vélekedése szerint képesek szűkebb környezetükben önálló közlekedésre, közülük ketten hosszabb utazások egyedüli megtételére is. A válaszadók negyede szülői segítséget igényel, míg három személyt napi rendszerességgel támogató szolgálat szállít. A nem önállóan közlekedő személyek a koordinációs képességük gyengeségét, és a nem megfelelő közlekedési infrastruktúrát említik korlátozó tényezőként. Elhangzott az is, hogy a közösségi közlekedésben többször érte már őket atrocitás a többi utas, vagy a sofőrök részéről. „Félek magam menni a villamoson, mert annyi ember van, és ha állok, elesek. Volt már ilyen, gyűlölöm, ha a régi villamos jön, mert nincs hely. Az a jobb, ha ott van

Apa. Meg tudod itt nem jó leszállni, olyan közel vannak a kocsik.” (B.G., értelmi fogyatékos-sággal élő nő) „Én nem közlekedek önállóan, hanem kísérővel, Anya, Apa vagy E. néni kísér, vagy változó, mindig valaki. (Szerinted, miért van ez így?) Mert így biztonságosabb is, meg a forgalomban nagyon sok, aki nem figyel egymásra, főleg az autósok, biciklisek meg az emberek” (D.M., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékos-sággal élő nő)

Mindössze három fogyatékos-sággal élő személy nyilatkozott úgy, hogy nem tudna átkelni biztonságosan, önállóan egy gyalogos átkelőhelyen, illetve ketten vélték úgy, hogy nem ismerik a gyalogos KRESZ-t.

A szülők véleménye az önálló közlekedésről általában megegyezett a fogyatékos-sággal élő válaszadók vélekedésével. A szülők több mint két harmada gondolja úgy, hogy gyermeke képes az önálló közlekedésre, közülük többen említették, hogy ez sokat segít a mindennapokban. „Vidékre is elmegy, de Pestre azért nem engedném el. A városban belül bárhova, meg 50-60 km-en belül bárhova. K. második korától önállóan járt iskolába, és én állandóan hallgattam, hogy szegény beteg gyerek, milyen anya az ilyen. És csak pislogtam, mivel, ha megtudja csinálni, miért ne bízzak meg benne, hogy meg is fogja. Egyszer nem jött haza időben, ezért kísértem 1 hónapig. Annyiszor elmondtam, hogy soha többet nem csinállok ilyet, mivel büszke volt magára, hogy az osztálytársai látják, hogy egyedül jár. Soha nem volt belőle probléma, mindig tudom, hogy hol van, és mit csinál.” (M.B.M., értelmi fogyatékos-sággal élő személy szülője)

A szülői válaszadók kevesebb mint egy harmada véli úgy, hogy gyermeke képtelen az önálló közlekedésre, ezért képességeikből adódóan segítséget igényelnek. „Mindig kísérővel közlekedik, még ő sose volt egyedül. Nem azért, mert nem képes rá, mindent ismer, a fejében GPS van. Hanem a mindennapi szituációktól tartok, ha az út közepén megsörren az órája, akkor megáll az út közepén, és felveszi. Nem mérlegeli az eseményeket, pánikba esik. A mindennapos váratlan szituációkban nem képes működni.” (D.M.M.Zs., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékos-sággal élő személy szülője)

Az önállóan közlekedő fogyatékossgal élő személyektől érdeklődtünk a közlekedés kapcsán megélt tapasztalataikról, az esetleg felmerülő nehézségekre vagy atrocitásokra vonatkozóan. Azonban mindannyian csupán néhány alkalmat említettek, amikor kellemetlenségük volt a tömegközlekedésen, főként az akadálymentesítés hiányát említették, néhányan a többi utassal történő incidenseket, valamint a buszvezetők hozzáállást kifogásolták. „Olyan volt, hogy elírtam a bérletemen a számot. Hívtam anyát mit csináljak, mondta, hogy mutassam meg a többi bérletet, hogy csak elírtam. Hát, de azszal a nővel nem lehetett beszélni, leszállított.” (K.SZ.L., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő férfi) „Inkább csak kisebb bosszúságok, hogy napi szinten egyik-másik sofőr nem úgy viszonyul hozzá. Vagy volt már olyan, aki nem hagyta, hogy felszálljon, mert nem hajtja le a rámpát, mert neki fáj a dereka. De van amehyik kedves, előzékeny, segítőkész.” (Cs.B.P., mozgáskorlátozott személy szülője) „Volt olyan, hogy olyan messze állt meg a padkától a busz, hogy nem tudott leszállni. De ezek ritkák.” (N.F.J., mozgáskorlátozott személy szülője)

A válaszadókat megkérdeztük a vezetői engedély megszerzésével kapcsolatos véleményükről. A fogyatékossgal élő személyek közül 3 fő nem szeretett volna véleményt alkotni ezzel kapcsolatosan, 12 fő személy pedig nem szeretne jogosítványt. Közülük többségében nem tudták megfogalmazni, hogy miért nem, de páran említették, hogy félnek tőle és veszélyesnek ítélik. „Isten ments! Maradok a kerékpárnál, az biztonságosabb, meg olvasni se tudok, a vezetéshez olvasni is kell.” (K.E., közép súlyos értelmi fogyatékossgal élő nő) „Tudom, hogy van, aki bénán is tud vezetni, de én szerintem nem tudnék. Nehéz lenne, ha jön valami hirtelen, nem tudnék rá reagálni, hamarabb történe meg a baj minthogy, észreveszem, hogy baj lehet.” (Sz.I., mozgáskorlátozott férfi)

Voltak, akik nem tartják magukat alkalmasnak rá, illetve úgy vélik, a jogosítvány megszerzése hosszú folyamat és költséges. Tízen szeretnék jogosítványt, közülük ketten el tudták mondani, hogy milyen feltételei vannak, illetve milyen vizsgákat

szükséges teljesíteniük. „Régebben neki indultunk, akkor nagyon akartam. De most már nem, annyira drága lett, hogy most már nem tehetem meg, sajnos az állapotom is sokat romlott és nem is fog javulni. Nem érzem biztonságban magam, de másokra nézve sem lenne jó.” (V.A., mozgáskorlátozott nő)

A fogyatékossgal élő emberek viszonyulásához képest a szülői válaszok jelentős eltérést mutatnak a vezetői engedély megszerzésére vonatkozóan. „Soha, ez nekünk évtizedekbe telt, hogy ő kimondja, hogy akkor nekem soha nem lesz jogosítványom. Ő pici kora óta buszvezető akar lenni, de akkor valahogy elért, hogy nem képes erre. Akkor elmagyaráztam neki, hogy nem az a gond, hogy te nem tudod a KRESZ-t, hanem a többi ember veszélyes lehet rád. Mert éléd kanyarodik, és te biába tudod mi a dolgod, nem tudsz jól reagálni.” (M.D.M., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő) „Gyalog is fél közlekedni sokszor, nemhogy kocsival” (M.J., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) Egyik szülő kifejtette, hogy a mozgáskorlátozottak tekintetében az is akadályt jelent, hogy alig van olyan autósiskola, ahol vállalják képzésüket, mivel nincsenek megfelelően átalakított gépjárművek.

A pénzkezeléssel kapcsolatos kérdéskör kapcsán a fogyatékossgal élő interjúalanyok közel fele nyilatkozott úgy, hogy van saját pénze, amelyet általában a hobbijukra, CD lemezre, számítógépes játékokra, édességekre, vagy könyvekre költenek. Többen említették, hogy kapnak fogyatékossgai támogatást, emelt összegű családi pótlékot, vagy fizetést azonban ez „beolvad a közösbe”, időszakosan kapnak zsebpénzt, de többnyire nem ők gazdálkodnak a kapott pénzzel. Több szülő bevallotta, hogy nem ad gyermekének pénzt, akik adnak, kifejtik, hogy támogatás szükséges a pénzügyi döntések meghozatalában, mivel hozzátartozóik nehezen tudják beosztani pénzüket, nincs megfelelő pénzügyi ismeretük, nem ismerik a pénz értékét, emiatt nem bíznak nagyobb összeget rájuk. Emellett több interjúban megjelenik, hogy a szülők szerint hozzátartozóik nem hasznos vagy értelmes dolgokra

költik a zsebpénzüket, illetve hamar elköltik azt. „*Van napi zsebpénze, de amit a fizetés címszó alatt megkap azt három nap alatt elkölti. Pizzza, gyros, játékok, tippmix, sorsjegy. A világ összes pénzét elköltené. Egyszerre! Nyolcadika van, csodálom, hogy még most van pénze.*” (K. A. K., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékos-sággal élő személy szülője) Három szülő említette, hogy gondot jelent gyermekeik tárgyakhoz való túlzott ragaszkodása, illetve a szükségtelen tárgyak gyűjtögetése. „*A hobbjá a vásárlás, a szobájába már nem fér semmi, lehetne abba a kis szobában nyitni egy üzletet. Felhalmoz mindent, szórja a pénzt. Maga rendezi a dolgokat, nem logikusan rendez, ide-oda mindent, de ő tudja, hogy hol van, csak én nem látom át. Meghát a turkáló, annyi cipő, ha 100 pár nincs, egy se, és nem hord csak egyet.*” (M. J., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékos-sággal élő személy szülője)

Az infokommunikációs eszközök és a digitális alkalmazások térhódítása hozzájárulhat az egyenlő esélyű és akadálymentes hozzáférés, és az önálló, független életvitel elvének gyakorlati megvalósulásához (Balázs-Földi, 2024). Az infokommunikációs eszközök használata kapcsán 19 fő személy nyilatkozott úgy, hogy van saját mobiltelefonja. Az eszközön legtöbbször interneteznek, Facebook-oznak, videókat és filmeket néznek, zenét hallgatnak, fotókat szerkesztenek, illetve játszanak rajta. „*Van rajta sok játék, össze szoktam kötni a joystick-kal és játszom. De sok mindenre használom, szoktam sorozatot nézni, zenét hallgatni rajta, vagy szól, ha be kell venni a gyógyszert.*” (K.Sz.L., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékos-sággal élő férfi)

Többen egyéb ügyeik intézésére is igénybe veszik, pl. ezzel rendelnek maguknak ételt, illetve vásárolnak, de olyan is akadt, aki lottófogadásra használta. Öt személy említette, hogy a mobiltelefonjukon csupán telefonálnak, nekik többnyire nyomógombos telefonjuk van. Hat személynek nincs saját mobilja, közülük két személynek még nem is volt, ők úgy gondolják, hogy nem tudnák kezelni. Néhányuknak volt, de elhagyták vagy összetörték. „*Most nincs. Mert Anya vett egy másodikat azt is*

összetörtém, mert felidegelt.” (M.K., értelmi fogyatékos-sággal élő nő)

18 személynek van Facebook profilja, közülük négy főnek több is, ennek oka, többnyire, hogy elfelejtették korábbi fiókjuk jelszavát, ezért újat hoztak létre. Főként az üzenőfal görgetésével és az ismerőseikkel való beszélgetéssel töltik az időt. Hét személynek van más közösségi platformon is profilja, itt főként a TikTok, Instagram és Pinterest oldalakat említették. A szülők is ezeket a tevékenységeket emelték ki. „*Van vagy nyolc fiókom, mert régen nem tudtam Facebook-ozni. És hát elfelejtettem a jelszavam és akkor mindig csináltam egy újat. De csak egyet használok, de vagy kétfőnek tudom még a jelszavát.*” (G.K., mozgáskorlátozott férfi)

A fogyatékos-sággal élő személyek többsége szerint nem, míg néhányan úgy ítélik meg, hogy túl sok időt töltenek a mobiltelefonjukkal és a számítógéppel. A képernyő előtt eltöltött idő mennyiségéről ugyanúgy vélekedett a két megkérdezett csoport. „*Amikor hazá megyek gépezek vagy PS-ezek nyolcig, kilencig. (Szerinted ez nem túl sok idő? - kutató) Nem, mivel hétvégén egész nap ezt csinálom.*” (F.R., autizmus spektrum zavarral élő férfi)

A szülők a fogyatékos-sággal élő hozzátartozóikhoz hasonlóan vélekedtek, néhányan úgy vélték, hogy gyermekük sok időt tölt ezzel a tevékenységgel, közülük többen kiemelték, hogy ennek oka barátok hiányával magyarázható. A kényszerű tartalmak tekintetében a szülők véleménye két közel egyenlő csoportra osztható, vannak, akik ellenőrzik gyermekük internetezési szokásait és vannak, akik nem védekeznek a kényszerű tartalmak ellen. Ez utóbbi csoport tagjai egyfajta kompenzációs szemlélettel közelítik meg ezt a kérdéskört, és azért nem korlátozzák fogyatékos-sággal élő hozzátartozóik internetezését, mivel az élet egyéb területein jelentős akadályok nehezítik mindennapjaikat. „*Figyelem, régen volt vele gond. Eljutott olyan oldalakra, ami nem jó. Mivel az előzményekben éreztem, hogy valami nem stimmel és a viselkedése is megváltozott. Gyakorlatilag pornó oldalakra jutott el, és megbeszéltük,*

hogy ez neki nem jó. Én nem csak a gondnoka vagyok, hanem a szőcsöve is, mivel anya tudja.” (D.M.M.Zs., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékos-sággal élő személy szülője) *„Ellenőrzöm, kihallik minden, amit ő néz és hallgat. A fiúk (testvérek) tettek fel neki ilyen pucér nőseket, mert érted na... De azt mondta nekik nem kell ez a csúnyaság. Azt mondta, hogy szerinte nem ilyen a szerelem, neki ez nem kell. Szóval nem titkoljuk előre ez az élet rendje.”* (K.A., mozgáskorlátozott, értelmi fogyatékos-sággal élő szülője) *„Nem ellenőrzöm, úgyis megtalálja, amit megakar, csak híváskorlátozás van neki. Nézni nézheti, miért ne? Csak ne fizessen érte.”* (H.V.G., értelmi fogyatékos-sággal élő személy szülője) *„Felnőtt ember, jó igen vannak dolgok amire nem képes, mégis lebénult a lába. Az élet sok mindentől fosztotta már meg, nem fogom megfosztani attól, hogy az interneten azt nézzem, amit akar.”* (D.K.M., mozgáskorlátozott, értelmi fogyatékos-sággal élő személy szülője)

Az önálló életvitellel összefüggő tevékenységek kapcsán megállapítható, hogy a fogyatékos-sággal élő személyeket igyekeznek bevonni és segíteni az önkiszolgáló tevékenységek elvégzésébe, így az öltözködésbe, házimunkába és a közlekedésbe. A fogyatékos-sággal élő válaszadók nagyobb hányada vállalja az önálló közlekedést, de Vissi és Papp (2021) vizsgálati eredményeihez hasonlóan olyan fizikai és szociálpszichológiai (előítéletek, diszkrimináció) akadályokkal is szembesülnek, melyek hatást gyakorolnak mind énképükre, mind önértékelésükre, valamint gátolhatja függetlenségre irányuló törekvéseiket. Legjelentősebb véleménykülönbség a vezetői engedély megszerzésében mutatkozott a két válaszadói csoport között, mivel a fogyatékos-sággal élő emberek közül 10 fő szeretne jogosítványt, míg a szülők egyike sem szeretné, hogy gyermekének legyen valaha is vezetői engedélye.

Az infokommunikációs eszközök használata tekintetében elmondható, hogy a két csoportnak közel azonos a véleménye az eszközök használatával kapcsolatban. A megkérdezett fogyatékos-sággal élő

személyek korosztályukhoz hasonlóan sokszínűen kihasználják az eszközök adta lehetőségeket, a játéktevékenység, a streamingelés mellett többen ügyeik intézésére is mobiltelefonjukat veszik igénybe, ugyanakkor a digitális térben kiszolgáltatottak, és hozzátartozóik sem biztosítanak kellő védelmet az esetlegesen felmerülő veszélyekkel vagy csalásokkal szemben, egyfajta kompenzációs szemlélet jellemzi ehhez való viszonyulásukat.

Konklúziók

Tanulmányunkban a fogyatékos-sággal élő személyek autonómiájának érvényesülésére vonatkozó kutatás eredményeit mutattuk be, melyet egyrészt az érintett fogyatékos-sággal élő személyek perspektívájából, másrészt az őket gondozó szülők szemszögéből vizsgáltunk. A kutatás során 25 fő fogyatékos-sággal élő felnőtt és 25 fő szülő véleményét tártuk fel félig strukturált interjú segítségével. A vizsgálat folyamán az önálló életvitel területeire, így a felnőtt identitás megélésének lehetőségére, a mindennapi élettel összefüggő (pl. öltözködés, közlekedés, pénzkezelés) tevékenységekben megnyilvánuló függetlenségre, a döntési és önrendelkezési lehetőségekre fókuszáltunk.

Arra a kérdésre, hogy a fogyatékos-sággal élő személyek felnőttként tekintenek-e önmagukra, lehetőségük van-e az önálló döntéshozatalra, és felelősségvállalásra, illetve milyennek ítélik önmaguk készségeit, képességeit különböző, mindennapi élettel összefüggő tevékenységekben, a kutatási eredmények alapján a következő megállapítások fogalmazhatók meg. Önmagukkal kapcsolatos képük vizsgálatára irányuló eredmények alapján megállapítható, hogy magukat a fogyatékos-sággal élő személyek többségében felnőttként identifikálják, nem hiányaikra, korlátozottságaikra, a mindennapi élet folyamán felmerülő akadályokra fókuszáltak, hanem az elért eredményeken, a tanulási képességükön, a megszerzett élettapasztalatukon és a számukra kínált lehetőségeken keresztül értékelik saját magukat.

Felnőttidentitásukban való bizonytalanságot mutatják, hogy a válaszaikban megjelenik a szüleik által mondottakra való hivatkozás, ami felhívja a figyelmet szűkebb környezetük tagjaihoz fűződő erős kötődésükre és függőségükre. Legnagyobb szabadságot az önkiszolgálás területén, így az öltözködés, háztartási tevékenységek során kapnak. Míg a pénzkezelés és a közlekedés kapcsán önrendelkezésük már korlátok között érvényesül, ennek hátterében a képességek mellett a lehetőségek is szerepet játszanak, míg előbbinél a forráshiányok, utóbbinál a fizikai és a szociálpszichológiai akadálymentesség merülnek fel gátló tényezőként. Legnagyobb szabadságot az infokommunikációs eszközök kapcsán élnek meg, szüleik viszonyulása ezen a téren a leginkább megengedő, és nem fordítanak kellő figyelmet a digitális térben felmerülő veszélyekkel szembeni védelemre. Megállapítható az is, hogy nincs lehetőségük minden társadalmi helyzetben és szituációban tapasztalatokat szerezni, ez azonban nem képességeik hiányaként, hanem szocializációjukban mutatkozó hiátusként értelmezendő, illetve a környezetük féltő és korlátozó viszonyulására vezethető vissza. A szülő és fogyatékossgal élő hozzátartozója alá-fölé rendeltségét és függőségi viszonyát erősíti a gondnokság alá helyezés is, mivel azt sugallja, hogy mások nélkül nem dönthet és cselekedhet, illetve nincs képessége döntések meghozatalára és önálló cselekedetre, tehát mások segítsége nélkül nem boldogul a fogyatékossgal élő ember. Ez a viszonyulás és a „felnőttek világától” eltérő teljesítményük azonban negatív énképet és nehezen korrigálható személyiségfejlődést eredményezhet a fogyatékossgal élő embereknél, ami függőségük szükségességét erősítheti (Radványi, 2007). A függetlenség és autonómia terén a fogyatékossgal élő válaszadók kifejezték az önellátási és életviteli készségeikben megmutatkozó korlátokat. Ez az önmaguk képességeire való reflektálás ugyanakkor éppen az érintettek érettségére, belátási képességére és realitásérzékére hívja fel a figyelmet, ami

lényegében a felnőtt élettel járó önismeretet és képességhatáraink elfogadását jelenti. Ez utóbbiról szerzett tapasztalatokat azonban meghatározza a fogyatékossgal élő személy és a környezete közötti kapcsolódás lehetősége, azaz a fogyatékossgal élő személyek társadalmi részvétele. A válaszadók képességeik korlátozottságát fogyatékossgukra vezetik vissza, ily módon azonosulnak azzal, azaz identitásuk részévé teszik azt. A fogyatékossgal élő emberek válaszaiban megjelenik a függetlenségre és az önállóságra törekvés, illetve annak elérésének vágya is, melyet különösen a háztartási tevékenységekkel összefüggésben fogalmaznak meg.

Arra a kérdésre, hogy a családok felnőttként identifikálják-e fogyatékossgal élő hozzátartozójukat, hogyan viszonyulnak azok autonómiatörekvéseihez, illetve segítik-e autonómiájukat, ha igen, hogyan, és milyen módon támogatják annak érvényesülését a következő megállapítások fogalmazhatók meg. Kutatási eredményeink szerint a szülők viszonyulásában megjelenik a fogyatékossgal élő személyek felnőttiségét, képességeit, és ezzel együtt autonómiáját megkérdőjelező látásmód. A képességekre fókuszáló viszonyulás a fogyatékossgal értelmezésének orvosi modelljére jellemző. A modell alapja az a megközelítés, amely azt vizsgálja, mi a baj az egyénnel, ami miatt nehézségekkel éli életét. A mindennapi élet során megtapasztalt nehézségek, hátrányokat okoznak a fogyatékossgal élő emberek életében, aminek terhére a családtagoknak és a társadalomnak kell viselnie. Ez a látásmód lényegében kijelöli, illetve meghatározza a fogyatékossgal élő személy helyét, szerepét és életútját a társadalomban, ez pedig a velük kapcsolatos leértékelő viszonyulást, és a gyermeki szerepben tartást erősíti (Kálmán és Könczei, 2002; Csillag et.al, 2021). A képességcentrikus megközelítés szerint a fizikai függetlenség határozza meg a személy autonómiáját és önrendelkezési jogát (Könczei és Hernádi, 2015). A megkérdőjelezett szülők bizonyos tulajdonságokat, viselkedési mintázatokat gyermekük fogyatékossgára vezetnek vissza pl. a

túlköltekezést vagy az ismeretlen helyzetben való leblokkolást, pedig azok más emberekre is jellemzőek lehetnek. Ezt a látásmódot erősíti a szülők felnőtttség értelmezése is, amit jellemzően felelősségvállaláshoz, döntések meghozatalához, következtetéshez, a megfelelő pénzhasználatához, a munkavállaláshoz és az önellátáshoz, illetve az önállósághoz kötöttek. Jól példázza ezt az egyik szülő megfogalmazása „...ha már valakinek segítség kell, akkor nem önálló és nem felnőtt.” Szülői vizsgálati minta esetében megállapítható, hogy azok az édesanyák vállalnak munkát, akik válás vagy özvegyesség miatt, kénytelenek egyedül nevelni gyermeküket, míg a párban élők esetében az apa látja el a családfenntartói szerepet, az édesanyák pedig fogyatékossgal élő hozzátartozójuk gondozása alapján jogosultságot szereznek pénzbeli támogatásokra. Kutatási eredményeink megerősítik Rozsos és Krémer (2009) megállapítását, mely szerint a gondozó családtagok számára biztosított szociálpolitikai ellátások fontos szerepet töltenek be a családok anyagi biztonságának megteremtésében, ugyanakkor a függőségi viszony állandósulását eredményezheti, amely korlátozhatja a fogyatékossgal élő felnőttek leválását, függetlenedését és felnőtt identitásának kialakulását, illetve autonómiáját. A szülők többségének fogyatékossgal élő gyermekéhez való viszonyulását a túlféltő-túlóvó szemlélet jellemzi (Kis, 2016; Kopasz et.al, 2016; Sándor, 2017), és csak bizonyos területeken támogatják családtagjuk autonómiáját. Összességében a megkérdezett fogyatékossgal élő személyeknek korlátozottan van lehetősége megélni autonómiájukat, szüleik ambivalensen viszonyulnak autonómiatörekvéseikhez. A családok az önellátási és önkiszolgálási tevékenységek (öltözködés, házimunka) kapcsán támogatják leginkább fogyatékossgal élő hozzátartozójuk önállóságát és függetlenedését. Ezek olyan napi tevékenységek, melyeket a fogyatékossgal élő személyek otthoni keretek között a legnagyobb biztonsággal végezhetnek, a szülőket is tehermentesítve ezzel.

A kutatás eredményei alapján megfogalmazható, hogy a fogyatékossgal élő személyek autonómiájának és önrendelkezésének érvényesüléséhez szükséges felnőttidentitásuk erősítése. A családok számára a fizikai, anyagi és mentális terhek csökkentése érdekében életúttámogató szolgáltatások kiépítése szükségesek. Az oktatási és a szociális intézmények szakemberei, illetve az érdekvédelmi szövetségek szakértői jelentős munkát végeznek az információnyújtás, tájékoztatás és közösségszervezés szempontjából, ugyanakkor szolgáltatásaikat szegregálva biztosítják, mely tovább erősíti az érintett családok izolációját, illetve akadályozza az érintettek társadalmi életbe történő bekapcsolódását. A fogyatékossgal élő gyermek családi és intézményes nevelése kezdetektől törekedni kell önmagukkal kapcsolatos képük formálására, önértékelésük, önbecsülésük javítására, illetve önérvényesítő képességük erősítésére. Ennek megvalósulásához a fogyatékossgal kapcsolatosan kialakult képességcentrikus és deficitorientált társadalmi látásmódot, szemléletet, illetve viszonyulást formálni szükséges mind a szülők, mind a szakemberek, mind a tágabb környezet körében. Szükséges a túlvédő-túlóvó és túlgondozó nevelési szemlélet helyett a felnőtt identitás kiépülését erősítő nevelési megközelítés alkalmazása, amely lehetőséget biztosít arra, hogy a fogyatékossgal élő emberek saját tapasztalataikon keresztül megismerjék önmagukat, önmaguk egyéni készségeit és képességeit. Az erre való vágy és törekvés jelen van a fogyatékossgal élő emberek életében, melyet jól kifejez a tanulmány címében is szereplő idézet, ennek megvalósulásában mind a szakemberek, mind a családtagok meghatározó szerepet játszanak.

Irodalom

- Balázs-Földi, E. (2024). Digitalizáció az önálló életvitel szolgálatában. *Szociálpedagógia*. 23, 141-159.
- Csillag, S., Svastics, C., Győri, Z., & Hidegh, A. L. (2021). A tökéletes test mítosza: Az épségizmus mint a fogyatékossgal élő emberek munkaerőpiaci

- marginalizációját erősítő ideológia. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 11(3), 1–19.
- Hodapp, R. M., Casale, E. G., & Sanderson, K. A. (2019). Parenting children with intellectual disabilities. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting*. (565–596.) Routledge/Taylor & Francis Group.
DOI <https://doi.org/10.4324/9780429440847-17>
- Horváth, P., Sándor, A. (2019). „Tehát ez abszolút vállalható, élhető, örömteli dolog...” Különleges ellátási igényű gyermekek örökbefogadása Magyarországon. In Könczei, Gy., Hernádi, I., Sándor, A. (szerk.) *Esély? Egyenlőség? Taigetosz? Egy fogyatékoságtudományi kutatás tapasztalatai*. (103–143.) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Kálmán Zs., Könczei Gy. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó.
- Kis, N. (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermekevelés*. 4(3) 1–15.
- Kopasz, M., Simonovits, B., Kozma, Á., Bernát, A., Verdes, T. & Bugarszki, Zs. (2016). *Fogyatékosággal élő emberek életminősége és ellátási költségei különböző lakhatási formákban*. Zárótanulmány a „VP/2013/013/0057 azonosítószerű „New dimension in social protection towards community based living” című projekthez kapcsolódó társadalomtudományi kutatáshoz. TÁRKI.
- Könczei, Gy., Hernádi, I. (2015). A fogyatékoságtudomány „térképei”. In Hernádi, I., Könczei, Gy. (szerk.) *A felelet kérdései között. Fogyatékoságtudomány Magyarországon*. (pp. 9–31) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Meskó, N. (2015): *A gyermekek megismerésének lehetőségei és új módszerei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Seligman, M. (1999). Childhood Disability and the Family. In Schwean, V.L., Saklofske, D.H. (eds) *Handbook of Psychosocial Characteristics of Exceptional Children*. Springer Series on Human Exceptionality. (pp 111–131) Springer, Boston, MA. DOI https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5375-2_5
- Radványi, K. (2007). Személyiségfejlődést nehezítő tényezők fogyatékosággal élő személyeknél. Egy vizsgálat bemutatása. *Erdélyi Pszichológiai Szemle* 7(1), 1–30.
- Hatos, Gy. (2009). Értelmi akadályozottság és a változás. In Radványi, K. (szerk.) (2009) *Másképp? Intellektuális fogyatékosággal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve*. (pp. 11–29.) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Radványi, K. (2013). *Legbelső kör: a család. Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban*. ELTE Eötvös Kiadó Budapest
- Rozsos, K., & Krémer, B. (2009). Fogyatékos gyermeket nevelni: szerep vagy csapda. *Gyógypedagógiai Szemle*. (4), 230–238.
- Sándor, A. (2017). „Úgy kell kezelni őket, mintha tényleg igazi felnőttek lennének...” Magas támogatási szükségletű személyek önrendelkezésének lehetőségei és korlátai. *Esély* (2) 29–54.
- Svastics, C., Hidegh, A. L., Csillagh, S., & Győri, Zs. (2023). A fogyatékoság és a vállalkozói identitás kapcsolata az interszekcionalitás lencséjén keresztül = The relationship between disability and entrepreneurial identity through the lens of intersectionality *Vezetéstudomány*. (54)10. 29–39. DOI <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2023.10.03>
- Szabó, L. (2003). A boldogság relatív – Fogyatékoság és szubjektív életminőség. *Szociológiai Szemle*. (3) 86–105.
- Vissi, T., Papp, G. (2021). Hozzáférés és részvétel megvalósulása felnőttkorú, fogyatékosággal élő személyek körében. *Esély* 32(4) 46–76. DOI <https://doi.org/10.48007/esely.2021.4.4>
- Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény 2007. évi XCII. törvény
- A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény
- A Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény
- A támogatott döntéshozatalról szóló 2013. évi CLV. törvény
- 1186/2024. (VI. 28.) Korm. határozat Az Országos Fogyatékosügyi Program végrehajtásának 2024–2025. évekre vonatkozó Intézkedési Terve

A NYELVTUDÁS MINTÁZATAI ÉS MAGYARÁZÓ TÉNYEZŐI KÖZÉPISKOLÁS MINTÁBAN – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ANGOL NYELVRE

Markovics Katalin¹

DE Neveléstudományi Doktori Program (Magyarország)

Bocsi Veronika (Prof., Habil., PhD)²

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Cite: Markovics Katalin, & Bocsi Veronika (2025). A nyelvtudás mintázatai és magyarázó tényezői középiskolás mintában – különös tekintettel az angol nyelvre. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 55–71. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.55>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0042

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Sebestyén Krisztina (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
 2. Nemes Magdolna (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

Az idegennyelv-tudásának mintázatait és szintjét meghatározó tényezők komplex rendszert alkotnak, amelyek együttesen formálják az eredményességet. Napjaink célnyelv használata ugyanakkor teljesen más környezetben és formában valósul meg – részben a digitalizációnak köszönhetően. Tanulmányunk fókuszában középiskolás diákok nyelvismeretének mintázatai (beszélt nyelvek, beszélt nyelvek típusa, nyelvtudás önbevalláson alapuló szintje angolból, nyelvvizsgák száma angolból), illetve a célnyelv használatának hétköznapi formái állnak. A kutatás mintáját egy országos magyar vizsgálat (Magyar Ifjúság Kutatás 2016, N=1548; Magyar Ifjúság 2020, N=1587) két hulláma adja, amely lehetővé teszi az adatok összehasonlítását. A 2020-as adatbázis esetében két regressziós modellt is futtattunk, amely az angol nyelv

¹ Markovics Katalin, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program (Magyarország). E-mail: markovics.kata820810@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4292-1704>

² Bocsi Veronika (Prof., Habil., PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország). E-mail: bocsiv@ped.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6211-3284>

Az adatbázis használati jogát a Társadalomkutató Kft. bocsátotta rendelkezésünkre. Az adatok forrása a Magyar Ifjúság 2020 és a Magyar Ifjúság Kutatás 2016.

legalább középfokú ismeretének szintjét, illetve az angol nyelvvizsgák meglétét magyarázzák. A kapott eredmények az angol nyelv dominanciáját, illetve annak erősödését mutatják 2016 és 2020 között, miközben a beszélt nyelvek száma némileg csökkent. A beszélt nyelvek esetében kedvező változás tapasztalható ugyanakkor a nyelvismeret szintjében. Az angol nyelv legalább középfokú ismerete a magyarázó változók széles körébe beágyazott, amelyek között megjelenik a szülők iskolázottsága, az anyagi helyzet vagy a nyelv használatának típusai is (pl. sorozatok és filmek nézése). A nyelvvizsgákkal való rendelkezés alakító tényezői eltérnek a nyelvismeret magyarázó változóitól.

Kulcsszavak: idegennyelv-tudás, nyelvi eredményesség, szabadidős tevékenységek, egyenlőtlenségek

Tudományterület: oktatásszociológia

Abstract

PATTERNS AND EXPLANATORY FACTORS OF LANGUAGE PROFICIENCY IN A SAMPLE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS – WITH SPECIAL FOCUS ON THE ENGLISH LANGUAGE

The individual patterns and levels of foreign language proficiency are shaped by a complex system of interrelated factors that influence outcomes. In today's world, the target language use takes place in entirely different contexts and forms – partly due to digitalization. This study explores the language proficiency patterns of secondary school students, including the language they speak, the types of these languages, their self-reported level of English proficiency, and the number of English language exams taken. It also examines the everyday forms of target language use. The analysis draws on two waves of a national Hungarian survey (Hungarian Youth 2016, N=1548, Hungarian Youth 2020, N=1587), enabling a comparison of data. In the case of the 2020 dataset, two regression models were run to explain, respectively, the level of English proficiency at or above the intermediate level and the possession of English language certificates. The result indicates the dominance of the English language and its increasing prevalence between 2016 and 2020, while the number of spoken languages showed a slight decline. At the same time, a positive change was observed in the level of language proficiency regarding the languages spoken. Proficiency in English at or above the intermediate level is embedded in a broad set of explanatory variables, including parental education, financial situation, and various forms of language use (e.g. watching films or movies). The factors influencing the possession of language certificates differ from those explaining general language proficiency.

Keywords: foreign language skills, language proficiency, leisure activities, inequalities

Discipline: sociology of education

Bevezetés

A nyelvismeret a munkaerő-piaci eredményesség kulcstényezője (John et al., 2021, Mavisakalyan, 2017, Beblavy, 2016), ugyanakkor annak szintje több háttértényezőbe is beágyazott (DeKeyser, 2013, Duff, 2019, Darwin és Norton, 2016), nem csak az egyéni teljesítmény és készségek függvénye.

Tanulmányunk újdonsága, hogy a beszélt nyelvek számát megmagyarázó változókat egy regressziós modellbe beemelve vizsgálja (szociodemográfiai háttérváltozók, középiskola típusa, célnyelv használatának módjai, földrajzi mutatók stb). Elemzésünk oktatásszociológiai fókuszú, ami a felhasznált háttérváltozók körében is megmutatkozik. Munkánk

során a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 és Magyar Ifjúság 2020 adatbázisokat használtuk fel, amelyből leválasztottuk a középiskolás korosztályt. A két adatbázis felhasználásával lehetőségünk nyílt a nyelvtudás olyan elemeinek vizsgálatára, mint a beszélt nyelvek, a nyelvvizsgák száma és a nyelvtudás önbevalláson alapuló jellemzése, illetve ezek változásának feltárására, valamint a célnyelv használatának átalakulására. Vizsgálatunk relevanciáját nemcsak az alkalmazott modell összetettsége adja, hanem a magyarországi nyelvismeret erős egyenlőtlenségekbe ágyazott volta is, illetve az a kedvezőtlen mintázat, amelyet a más európai országokkal történő összehasonlítás mutat.

A nyelvtanulást befolyásoló tényezők

A demográfiai tényezők szerepe a nyelvtanulásban

A nyelvtanulásban elért sikereket, a nyelvtanuló ezen a téren elért eredményeit számos tényező befolyásolhatja. A befolyásoló tényezők egyik csoportja szociológiai megközelítéssel írható le (Norton és Toohey 2011), míg más megközelítések inkább a pszichológiai alapokat hangsúlyozzák (Dörnyei és Ryan 2015). Tanulmányunk elméleti részében az általunk használt háttérváltozók lefedését céloztuk meg.

A vizsgálatok egy csoportja a nemek közötti eltérésekre fókuszál. A nemek közti eltérések az idegennyelv-tanulásban olyan tényezőkre vezethetők vissza, mint a társadalmi-kulturális interakciók szerepe a kommunikációs szorongás és hajlandóság terén (MacIntyre et al. 2003), az integratív és instrumentális célnyelvi motiváció (Baker és MacIntyre, 2000, Kheder et al., 2023; MacIntyre et al., 2003), valamint a tanulási stílusok, nyelvtanulási stratégiák közötti különbségek (Ehrman és Oxford, 1989; Kheder és Rouabhia, 2023). A férfiak gyakrabban fókuszálnak a nyelvtudás gyakorlati hasznára, nyelvtudásuk fejlesztését szakmai előnyök, gazdasági célok vezérik. A nők inkább a célnyelvi közösséggel való azonosulásra törekkenek, erőseb-

ben érdeklődnek a célnyelv kultúrája iránt (Baker és MacIntyre, 2000; Kheder és Rouabhia, 2023; MacIntyre et al., 2003). A nők általában jobban teljesítenek a szóbeli készségek területén, a férfiak pedig sikeresebbek az íráskészséget mérő feladatokban és a technológia-alapú tanulásban (Kheder és Rouabhia, 2023).

A család szociokulturális és gazdasági háttere szintén meghatározó szerepet játszik a tanulók idegennyelv-tanulási lehetőségeiben és motivációjában (Nieścioruk, 2024; Zou et al., 2007; Butler és Le, 2018). Egy Shanghai-ban végzett kutatás eredményei szerint a tehetősebb szülők gyermekei nagyobb eséllyel vesznek részt olyan iskolán kívüli angol nyelvű programokon, tanfolyamokon, amelyek hozzájárulnak a magasabb szintű nyelvtudás eléréséhez, míg az alacsonyabb jövedelmű családok számára ezek a tevékenységek gyakran elérhetetlenek maradnak, így azok a gyerekek a nyelvtanulást kevésbé érzik fontosnak (Zou et al., 2011). Hasonló összefüggést mutatott ki egy iráni kutatás is, amely szerint a magasabb szülői iskolázottság és a kedvezőbb anyagi helyzet egyértelműen javítja a tanulók olvasás- és hallásértési teljesítményét (Abbasian et al., 2020). Bár a családi háttér jelentős hatást gyakorol a nyelvtanulás sikerességére, nem tekinthető kizárólagos tényezőnek, mivel minden társadalmi rétegben találhatók kiemelkedő és gyengébben teljesítő diákok (Zou et al., 2011). Ezért elengedhetetlen a hátrányos helyzetű tanulók számára biztosított célzott támogatás, például ösztöndíjak vagy speciális oktatási programok formájában, amelyek csökkenthetik a társadalmi-gazdasági különbségek negatív hatásait (Abbasian et al., 2020). Az otthonról hozott hátrányok leküzdésében pedig szintén sokat segíthet a támogató, biztató tanulási környezet megteremtése, a bizalomteljes tanár-diák kapcsolat kiépítése (Ma et al., 2022; Ariani et al., 2016).

Az idegennyelv-tanulás sikerességében az életkor is jelentős szerepet játszik, különösen a pragmatikai kompetenciák elsajátítása terén: a fiatalabb tanulók

rugalmasabban alkalmazkodnak a célnyelv társas normáihoz, míg az idősebbek inkább a korábban rögzült nyelvi mintákat követik (Derakhshan, 2024). Habár az életkori sajátosságok befolyásolják a nyelvelsajátítás folyamatát, a megfelelő oktatási módszerek alkalmazásával a különbségek nagymértékben mérsékelhetők (Ozfidan és Burlbaw, 2019). Az Európai uniós statisztikák alapján a fiatalabb felnőttek (18-24) nyelvtudása szinte mindenhol jobb, mint a felnőtt populációé (25-64), a különbségek azonban országonként eltérnek. Azokban az országokban, ahol az idegen nyelvet beszélők aránya alacsony (Spanyolország, Románia, Magyarország és Bulgária), a generációs eltérések különösen magasak, tehát a fiatalabb kohorszok 'lemaradása' is mérsékeltebb (Eurostat, 2025a).

A szabadidős tevékenységek és a tanulási környezet nyelvtanulásra gyakorolt hatása

A formális oktatáson túlmutató, informális tanulási lehetőségek szintén fontos szerepet játszanak a nyelvelsajátításban. A COVID-19 járvány ideje alatt megnövekedett az angol nyelvű tartalmakkal való találkozások száma (például könyvek és filmek formájában), amely különösen a vidéki diákok számára eredményezett pozitív változásokat (Canrius, 2024). Webb és Chang (2015) kutatása igazolja, hogy az idegen nyelvű szövegek olvasása és hallgatása hosszú távon jelentősen hozzájárulhat a szókincs fejlődéséhez, míg Pigoda és Schmidt (2006) azt állapították meg, hogy az intenzív olvasás nemcsak az új szavak jelentésének elsajátítását segíti elő, de kulcsszerepet játszik a helyesírás rögzítésében is, illetve a helyes nyelvhasználatot is előmozdítja. A nyelvtanulási applikációk szintén hasznos programok, mivel ezek a felhasználók nyelvi szintjéhez igazított tananyagot kínálnak, és azonnali visszajelzést biztosítanak az egyén fejlődéséről. Ez arra ösztönzi a tanulókat, hogy aktív szereplői legyenek a saját tanulási folyamatuknak. A szabadidős tevékenységek így az osztálytermi tanulás kiegészítéseként értelmezhetők, és lehetőséget adnak a nyelv-

tanulóknak arra, hogy mélyebb kapcsolatot alakítsanak ki az általuk tanult idegen nyelvvel. A nyelvtanároknak érdemes az ilyen típusú feladatokat beépíteni a tanítási-tanulási folyamatba, mivel ezek segítenek a tanulási környezet gazdagításában, valamint a nyelvtanulás hatékonyságának növelésében (Marszalek et al., 2022). A mobiltelefonos alkalmazások és az online platformok nyelvtanulásban betöltött szerepe egyre hangsúlyosabbá válik (Godwin-Jones, 2018). Peters és Webb (2018) kutatása azt is igazolta, hogy a televíziós műsorok nézése szintén elősegíti az új szavak elsajátítását, különösen akkor, ha a nyelvhasználó már rendelkezik bizonyos előzetes szókincsbeli tudással. Viberg és Grönlund (2012) már rámutatott arra, hogy a technológia az idegennyelv-elsajátítás terén is jelentős lehetőségeket rejt magában. Ezt erősíti meg Peters (2018) is, aki szerint az iskola falain kívüli nyelvhasználat és a nyelvi készségek fejlődése között pozitív kapcsolat áll fenn. Az elméletet Fajt (2022) kérdőíves vizsgálata is alátámasztja, amely 325 magyar középiskolás tanuló iskolán kívüli angol nyelvi tevékenységeinek a gyakoriságát térképezte fel. A leggyakrabban említett tevékenységek között szerepelt egy ötfokú Likert-skálán az angol nyelvű zenehallgatás (M=4,83), Instagram-posztok olvasása (M=4,23) és weboldalak böngészése (M=3,98). Bár a kutatás nem vizsgálta közvetlenül ezek nyelvi hatását, a szerző több nemzetközi empirikus vizsgálatra hivatkozva hangsúlyozza, hogy az ilyen típusú input – különösen a zenehallgatás, olvasás és videójátékok használata – elősegítheti a szókincs, valamint az olvasott és hallott szövegértés fejlődését (Fajt, 2022).

A European Commission (2023) adatai alapján az idegen nyelvek használata szinte minden kategóriában gyakoribbá vált az elmúlt tíz évben. A 2023-as vizsgálatban a rendszeres használat leginkább a külföldi nyaralások során (50%), vagy az interneten történik (44%), illetve jelentős a filmek-sorozatok nézése és hallgatása (39%), a barátokkal való kommunikáció (35%) és hírolvasás (29%) (Euro-

barometer, 2023). A magyarországi adatok átlag alattiak, de a nyelvtudás Európai uniós összehasonlításának eredményeitől kedvezőbbek.

Idegennyelv-tudás Magyarországon az Európai Unió kontextusában

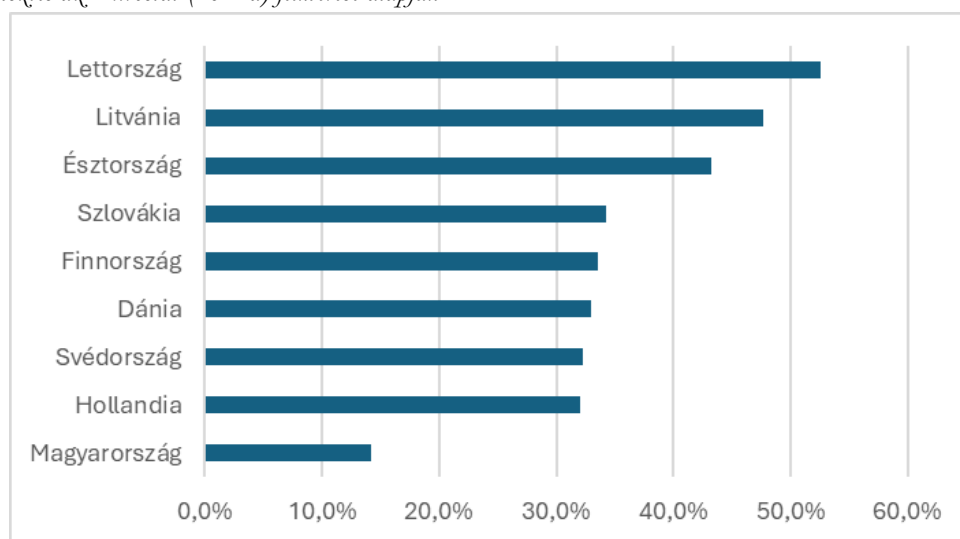
Az Európai Tanács az idegen nyelvi kommunikációt az egyik olyan kulcskompetenciának tekinti, amely globalizált világunkban elengedhetetlen ahhoz, hogy megtaláljuk a „közös hangot” nemcsak az Európai Unió országainak lakosaival, de más nemzetekkel is. Az Európai Unió – amelynek Magyarország 2004 óta tagja – egyértelműen a többnyelvűség mellett érvel, mert álláspontja szerint ez az, amely az európai gazdaság érdekeit szolgálja és az egyes nemzetek közötti kommunikációt és megértést támogatja (Európai Unió Tanácsa, 2019).

Az Európai Bizottság cselekvési terve tehát azzal a céllal készült, hogy a nyelvtanulás előnyeit, mint egy élethosszig tartó tevékenység pozitívumait min-

den európai állampolgár számára kiterjessze és a nyelvoktatáshoz kedvező környezetet biztosítson. Az európai országok sorát tekintve azonban megállapítható, hogy a hosszútávú tervek ellenére még csekély azoknak az államoknak a sora, amelynek lakosai élen járnak ebben a tekintetben, és – saját bevallásuk szerint – az anyanyelvük mellett legalább két idegen nyelvet beszélnek (European Commission, 2012).

Az 1. ábra jól illusztrálja, hogy az Európai Unió országai közül a balti államok (Lettország, Litvánia és Észtország) lakosai kiemelkedően magas arányban nyilatkoztak az önbevalláson alapuló felmérés során úgy, hogy legalább két idegen nyelven beszélnek, a magyar válaszadók esetében ez az arányszám 2022-ben mindössze 14,2% volt. A 2016-os statisztikai eredményekkel összehasonlítva azonban megállapítható, hogy az utóbbi években 3,1%-kal javultak a 25-64 év közötti magyarok nyelvi kompetenciái (Eurostat 2024a).

1. ábra. A legalább két nyelven beszélők aránya egyes Európai uniós országokban (25-64 éves mintában). Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat (2024a) felmérése alapján



A magyarok nyelvtudására vonatkozó adatok azt mutatják, hogy nyelvtudásunk még az első idegen nyelvet tekintve is az európai átlag alatt (54%) van. Az Eurobarometer 2012-es adatai szerint hazánkban a megkérdezettek 35%-a nyilatkozott úgy, hogy társalgási szinten beszél egy idegen nyelven. A felmérésben olyan nemzetek szerepelnek az első pozíciókban, mint Luxemburg (98%), Litvánia (95%) vagy Hollandia (94%) (European Commission, 2012). Az Európai Unió statisztikai hivatala által 2016-ban végzett felmérése szerint ez az arány némileg változott. A statisztikai adatok ekkor azt mutatták, hogy a 25-64 év közötti magyarok 42%-a beszélt egy idegen nyelvet – de Magyarország még mindig az utolsók között szerepel ebben a tekintetben, és csupán Nagy-Britannia és Románia áll mögöttünk (Eurostat, 2018). Az Eurostat 2022-es adatai szintén hasonló arányszámokat közölnek: három évvel ezelőtt a 18-24 év közötti magyarok 41,1%-a nyilatkozott úgy, hogy beszél egy idegen nyelven (Eurostat, 2024).

Amint a fent említett számokból is kitűnik, Magyarország a beszélt idegen nyelvek tekintetében a legalacsonyabb rátával bíró országok közé sorolható az Európai Unióban. Einhorn tanulmánya (2012) nemzetközi összehasonlításban vizsgálja a magyar nyelvoktatás eredményességét rávilágítva a rendszerváltás óta végbement fejlődésre és a fennálló kihívásokra, érzékelhető problémákra. Az elmúlt évtizedekben a magyar oktatáspolitikai célul tűzte ki a nyelvtanulás támogatását. Az óraszámok növelése, az intenzív nyelvi programok megjelenése jelentős előre lépésnek tekinthető, az intézkedések nem minden esetben hozták meg a kívánt eredményeket. Az egyik fő probléma az, hogy a rendszer vizsgaközpontúságából fakadóan a nyelvtanulók többsége az elérhető nyelvtudást a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésében látja, nem pedig a személyes és szakmai fejlődés és a kommunikáció eszközeként tekint a célnyelvre. A tanult idegen nyelvek aktív gyakorlásának hiánya miatt pedig sok tanuló passzív tudással rendelkezik.

A kutató szerint a sikeres nyelvtanulás titka a támogató környezet kialakításában, a többnyelvűség előnyeinek a tudatosításában és a nyelvtudás presztízsének növelésében rejlik. A magyar nyelvoktatás bár strukturálisan fejlődik, az attitűdváltás és a gyakorlati alkalmazhatóság elősegítése szükségszerű lenne az eredményesség és hatékonyság növeléséhez (Einhorn, 2012). Medgyes (2012) a rendszerváltást követő időszak idegennyelv-oktatási folyamatait mutatja be, amelyet a magyar nyelvoktatás „aranykoraként” értelmez. Elemzésében kiemeli, hogy az 1989 utáni időszakban jelentősen kiszélesedtek a nyelvtanulás intézményi keretei: megjelentek a magánnyelviskolák, elindult az orosz tanárok átképzése, létrejöttek a kéttannyelvű intézmények, és új típusú tanárképzési programok indultak. A statisztikai adatok alapján – minden európai lemaradás ellenére – az idegennyelvet beszélők aránya Magyarországon érezhető növekedést mutatott.

Ugyanakkor a kezdeti előrelépések ellenére már a 2010-es évek elején megtorpant a fejlődés lendülete: az állami támogatások csökkentek, egyes nyelvpolitikai programok fokozatosan háttérbe szorultak, és a statisztikai mutatók is inkább stagnálást jeleztek, ami bizonytalanabbá tette a nyelvoktatás további irányait.

A magyar közoktatásban az idegennyelv-tanulás sikerességét az egyéni tényezőkön túl iskolai és társadalmi tényezők is meghatározzák (Vajnai et al., 2022; Sebestyén, 2023). Az angol nyelv dominanciája egyértelmű, a legtöbb kutatás ennek az idegen nyelvnek a tanulására, tanítására fókuszál, míg más nyelvek – például a német vagy a francia – kevésbé hangsúlyosak, ami torzíthatja a nyelvtanulás eredményességéről alkotott képet (Józsa és Nikolov, 2005). Az iskolatípus és az idegen nyelvi teljesítmény közötti kapcsolatot empirikus kutatások erősítik meg (Vigh, 2013; Novák és Fónai, 2020). Vigh (2013) kvalitatív vizsgálata a középszintű angol és német érettségi eredmények alapján szignifikáns eltérést mutatott ki a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók teljesítményében. Sebestyén

(2017) a német nyelv érettségi-eredményei kapcsán az oktatáspolitikai döntéseket hangsúlyozza (felső-oktatásba való bekerülés menete, előrehozott érettségi). Novák és Fónai (2020) kérdőíves kutatásukban ugyanezt az összefüggést az önértékelés és a nyelvvizsga-bizonyítvány megléte mentén azonosították. A nyelvtudás elérésében a társadalmi státusz is kulcsszerepet játszik, a magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók jellemzően nagyobb mértékben jutnak hozzá a minőségi nyelvvoktatáshoz, az iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségekhez (Bors et al., 1999; Sebestyén és Hegedűs, 2017). A szülők iskolai végzettsége és a regionális elhelyezkedés szintén összefügg a nyelvi teljesítménnyel: a fejlettebb térségekben élő tanulók jobb eredményeket érnek el, míg a hátrányos helyzetű régiókban az idegennyelv-tanulás kevésbé sikeres (Sebestyén és Hegedűs, 2017). Csizér (2003) kutatása során arra az eredményre jutott, hogy a tantervek berendezése és a rendelkezésre álló iskolai infrastruktúra nem kedvez a modern, interaktív nyelvvoktatási módszereknek és a kommunikatív nyelvtanítás feltételeinek. Nóbik (2024) a tömegoktatás innovációkkal szembeni ellenállása kapcsán az angolszász eredetű „iskoláztatás nyelvtana” koncepciót ismerteti, ami mind időbeli, mind térbeli komponenseket magába foglal, és a nyelvtanítás esetében is alkalmazható. A tanulási stratégiák és az idegen nyelvi teljesítmény közötti összefüggéseket hazai empirikus kutatások is vizsgálták (Habók, 2016; Nikolov, 2003). Habók (2016) eredményei szerint a középiskolás diákok – különösen a 9-10. évfolyamon – tudatosabban alkalmaznak tanulási stratégiákat, mint az általános iskola felső tagozatának tanulói. Ugyanakkor Nikolov (2003) korábbi kutatása arra hívja fel a figyelmet, hogy a stratégiahasználat és a nyelvi teljesítmény közötti kapcsolat nem minden esetben egyértelmű.

Elemzésünk során az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

K1 Milyen eltérések mutathatók ki a kutatás két hulláma között a nyelvtudás mintázataiban (beszért

nyelvek, beszért nyelvek száma, nyelvvizsgák száma)?

K2 Milyen tényezők magyarázzák a legalább középfokú angol nyelvtudást a 2020-as vizsgálatban?

K3 Milyen tényezők magyarázzák a legalább alacsony fokú angol nyelvvizsga megszerzését 2020-ban?

A kutatás módszertani háttere

Elemzésünk során a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 és a Magyar Ifjúság 2020 adatbázisokat használtuk fel, amelyekből leválasztottuk a nappali tanrendben középiskolában tanulók almintáit (N=1619, N=1587).

A mintavétel többlépcsős és rétegzett volt, az első lépcsőt a magyarországi települések rétegzett mintája alkotta, a másodlagos keretet pedig az adott települések élő fiatalok képezték. A mintát nemre, korcsoportra, régióra, településtípusra és iskolai végzettségre súlyozták (Domokos et al., 2021). Vizsgálatunkban a következő változókat használtuk fel a nyelvtudás felmérésére mindkét adatbázisban: a beszért nyelvek típusa (elemzésünkben az angol, német, francia, spanyol, olasz, román és orosz nyelvek legalább alapszinten beszért százalékos arányát vizsgáljuk), száma, önbevalláson alapuló szintje, illetve a nyelvvizsgák (legalább alapszintű) megléte.

Az idegennyelv használatának módját a 2020-as kérdőív négy kategóriával mérte fel, ezek a tanulás, a könyvek és cikkek papíralapú vagy online olvasása, a filmek vagy sorozatok nézése, illetve a barátokkal való kapcsolattartás voltak. A tevékenységek esetében a kitöltők a soha, ritkán, gyakran és a mindig kategóriák közül választhattak. A 2016-os vizsgálat csak a tanulás válaszlehetőséget tartalmazta, így csak ennek az egy változónak a longitudinális összevetésére volt lehetőségünk. Elemzésünk első lépésében az előbb említett változók százalékos megoszlásait vetettük össze a két adatbázis segítségével, hogy megvizsgáljuk, milyen elmozdulások tapasztalhatók a nyelvtudás területén. A következő

lépésben két regressziós modellt futtattunk le a 2020-as adatbázison, amelynek a függő változója a legalább középfokú angol nyelvismeret, illetve az angol nyelvvizsga megléte voltak. Az angol nyelv kiválasztását egyrészt kutatásunk eredményei indokolták, másrészt pedig az élő nyelvhasználatot (hírek olvasása, sorozatok nézése) az angol nyelv dominálja (Sundqvist, 2024; Leppänen et al., 2009). A független változók a következők voltak: nem (dichotóm változó, 0=nő, 1=férfi), a szubjektív anyagi helyzet három kategóriája (negatív, közepes, jó, dummy kódolással, ahol a referencia kategória a negatív pólus volt), az anya és az apa diplomája (dichotóm változó, 0=nincsen, 1=van), a településtípus (falu, kisebb város és megyeszékhely/főváros, dummy kódolással, ahol a referencia a főváros volt), a régió gazdasági helyzete (0=kedvezőbb helyzetű, 1=hátrányosabb helyzetű; a két kategória

az Eurostat (2022) régiós vásárlóerő paritásán alapul, ahol az Európai uniós átlag 60%-át el nem érő régiókat soroltuk a hátrányosabb helyzetű csoportba), illetve a nyelvhasználat típusainak gyakorisága (tanulás, olvasás, sorozat- és filmnézés, kapcsolattartás dichotóm változóként, ahol az egyes a gyakran vagy mindig, a nulla a soha vagy ritkán válasz jelölte.

A regressziós modellekben használt változók megoszlásait az 1. táblázat tartalmazza. Kezdetben az iskola típusát is szeretnénk volna beemlíteni a modellekbe (szakképzés érettségi nélkül, szakképzés gimnázium). Ugyanakkor az érettségi nélküli szakképzésben megszerzett nyelvvizsgák nagyon alacsony száma (összesen egy darab volt a kutatás mintájában) ezt az elképzelést nem tette lehetővé. Így jelen tanulmányunkban az iskolatípus hatásának vizsgálatától eltekintettünk.

1. táblázat. A minta jellemzői a regressziós modellekben használt változók alapján (Magyar Ifjúság 2020)

	Változók	fő	%
nem	férfi	848	53,4
	nő	739	46,6
szubjektív anyagi helyzet	jó	1081	70,7
	közepes	387	25,3
	kedvezőtlen	61	4
apa végzettsége	diplomás	1223	80,5
	nem diplomás	297	19,6
anya végzettsége	diplomás	1245	80,4
	nem diplomás	304	19,6
idegen nyelven tanul	nem beszél idegen nyelven, soha vagy ritkán	794	50,1
	gyakran vagy mindig	792	49,9
idegen nyelven olvas	nem beszél idegen nyelven, soha vagy ritkán	1236	77,9
	gyakran vagy mindig	351	22,1
idegen nyelven filmet vagy sorozatot néz	nem beszél idegen nyelven, soha vagy ritkán	1188	74,9
	gyakran vagy mindig	399	25,1
idegen nyelvű kapcsolattartás	nem beszél idegen nyelven, soha vagy ritkán	1372	86,4
	gyakran vagy mindig	215	13,6
településtípus	Budapest	310	19,5
	megyeszékhely	331	20,9
	kisebbségi város	522	32,9
	falu	423	26,7
régió gazdasági helyzete	nem hátrányos helyzetű	814	53,1
	hátrányos helyzetű	773	48,7

Az életkor változójának átlaga 16,75, szórása 1,53.

Eredmények

Elemzésünk első lépéseként azt vizsgáltuk meg, hogy a középiskolások milyen nyelveket beszélnek, és milyen változások mutathatók ki a kutatás két hulláma között. A kutatás mindkét hullámában az angolt beszélték a legtöbben, amelyet a német követett – a négyéves periódus ugyanakkor az angol további előretörését eredményezte. A többi vizsgálatunkba bekerült nyelv ismerete elenyésző (angol: 72,6% 2016-ban és 74,9% 2020-ban, német: 35,0% és 28,2%, francia: 3,3% és 3,3%, olasz: 2,4% és 2,0%, spanyol: 1,9% és 1,3%, orosz: 0,7% és 0,3%, román: 0,3% és 0,3%).

A nyelvet beszélők szubjektív nyelvtudásának szintjét az alacsony elemszámok okán az angol és a német esetében vizsgáltuk meg (alapfok, középfok, felsőfok és anyanyelvi szint válaszlehetőségekkel). A kapott eredményeket a 2. táblázat tartalmazza. Látható, hogy a kutatás két hulláma között mind a két nyelv esetén a középfok és a felsőfok kategóriái bővültek, míg az alapszinten beszélők aránya csökkent.

2. táblázat. A nyelvtudás szubjektív megítélése az angol és a német nyelv esetében a 2016-os (N= 1176 és 567) és a 2020-as évben (N= 1118 és 447), százalékos megoszlások.

Nyelvtudás szintje	Angol (%)		Német (%)	
	2016	2020	2016	2020
alapfok	57,9	54,4	69,7	63,4
középfok	39,5	41,5	29,2	34,5
felsőfok	2,4	3,9	0,8	2,1
anyanyelvi	0,2	0,2	0,3	0,0

A nyelvvizsgák arányát szintén az adott nyelvet beszélők arányában vizsgáltuk meg. Az adott nyelvet beszélők száma komoly eltéréseket mutat, így az angolon és a németen kívüli adatokat inkább tájékoztató jelleggel közöljük (3. táblázat). A nyelvtudás nyelvvizsgára váltásának mértéke a két hullám között növekedett.

3. táblázat. A legalább alapfokú nyelvvizsgát szerzők százalékos aránya az adott nyelvet beszélők esetében (N= 1176 és 1118)

Nyelv	Relatív gyakoriság (%)	
	2016	2020
angol	18,8	21,8
német	9,9	17,1
francia	11,9	18,9
olasz	4,6	10,2
spanyol	6	10,6
orosz	7,8	0

Elemzésünk során a beszélt nyelvek számát is megvizsgáltuk. 2016-ban a középiskolások 15,1%-a állítása szerint egy nyelven sem beszélt, 52,9% egy, 30,1% kettő, 1,8% három, 0,1% pedig négy nyelvet ismert. A 2020-as év adatai némileg módosulnak, mivel a diákokra inkább lesz jellemző az egy nyelv ismerete (egy nyelvet sem beszél 13,6%, egyet 61,8%, kettőt 23,7%, hármat 0,7% és négyet 0,2%). Ha a beszélt nyelvek átlagát vesszük, akkor a két hullám között enyhe csökkenés volt tapasztalható (2016: 1,18; 2020: 1,12, szórások 0,66 és 0,63).

A nyelvhasználat módjának összehasonlítására csak a 'tanulás' esetében volt lehetőségünk, mivel a többi kategória megfogalmazása eltérő volt a két lekérdezés alkalmával. Ebben az esetben azt tapasztaltuk, hogy 2020-ban a ritkán és a gyakran kategóriák értéke magasabb lett, míg a szélső pólusok arányai csökkentek (2016 – soha: 16%, ritkán: 23%, gyakran: 39,1%, mindig: 22%; 2020 – soha: 13,9%, ritkán: 28,1%, gyakran 41,5% és mindig: 16,2%). A 2020-as adatbázisban a nyelvhasználathoz kapcsolódó egyéb tevékenységeket is volt módunk megvizsgálni. A kapott adatokat a 4. táblázat mutatja be.

A legmagasabb gyakoriságok a 'soha' válaszokhoz kapcsolódnak: 42% sosem olvas angolul, 40% sosem néz filmet vagy sorozatot, 54% pedig soha nem kommunikál idegen nyelven.

4. táblázat. A nyelvhasználatához köthető egyéb tevékenységek a 2020-as mintában (N= 1371) százalékleben megadva, a táblázat a „nem tudja” és a „nincs válasz” kategóriákat nem tartalmazza)

Egyéb tevékenység	Gyakoriság (%)			
	soha	ritkán	gyakran	mindig
könyvet, cikket olvasni online vagy papíron	41,6	32,5	20,9	4,7
filmeket, sorozatokat nézni	39	31,6	23,6	5,5
barátokkal kapcsolatot tartani	53,8	30,1	13,2	2,5

Első regressziós modellünk függő változója a legalább középfokú angol nyelvtudás volt, amelyről a diákok saját maguk nyilatkoztak. A 2020-as adatbázison lefuttatott statisztika eredményeit a 5. táblázat mutatja be. A szignifikáns kapcsolatok lefedik a háttérváltozók széles körét (anyagi helyzet, szülők végzettsége, az idegen nyelv használatának módja, életkor).

Az utolsó lépésben az angol nyelvvizsga meglétének magyarázó modelljét futtattuk le (6. táblázat). A kérdőív nem kérdezett rá a nyelvvizsga szintjére, így a megszerzett vizsga akár alapfokú is lehetett. A magyarázó változók az apa diplomája, az idegen nyelv használatának különböző típusai, az életkor és a földrajzi dimenziók voltak.

5. táblázat. A legalább középfokú angol nyelvtudás háttérváltozóinak regressziós modellje ($p < 0,05$, a szignifikáns kapcsolatokat vastag betű jelöli)

	Változók	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nem	Nem (0=nő, 1= férfi)	-,150	,124	1,480	1	,224	,860
Szubjektív anyagi helyzet	Átlag feletti anyagi helyzet	,870	,305	8,121	1	,004	2,386
(referencia: negatív anyagi helyzet)	Közepes anyagi helyzet	,276	,162	2,907	1	,088	1,318
Szülők végzettsége	Apa diplomás (0=nem, 1= igen)	,406	,185	4,837	1	,028	1,501
	Anya diplomás (0=nem, 1= igen)	,789	,185	18,195	1	<,001	2,201
Idegennyelv használat	Idegen nyelven tanul (0=nem, 1= igen)	,384	,137	7,835	1	,005	1,468
	Idegen nyelven olvas (0=nem, 1= igen)	,909	,179	25,798	1	<,001	2,482
	Idegen nyelven filmet néz (0=nem, 1=igen)	,858	,174	24,421	1	<,001	2,359
	Idegen nyelven kapcsolatot tart (0= nem, 1= igen)	-,216	,205	1,100	1	,294	,806
Életkor	Életkor (folytonos változó)	,226	,040	32,190	1	<,001	1,254
Településtípus (dummy, referencia kategória a főváros)	Megyeszékhely	,454	,213	4,517	1	,034	1,574
	Kisebb város	,190	,191	,990	1	,320	1,209
	Falu	,152	,205	,549	1	,459	1,164
Gazdasági helyzet	Régió gazdasági helyzete (0= kedvező, 1= hátrányos)	-,266	,142	3,508	1	,061	,766
Constant	Constant	-6,099	,766	63,379	1	<,001	,002

-2 Log likelihood: 1616,516,138; Cox and Snell r square: 0,193; Nagelkerke r square: 0,267

6. táblázat. Az angol nyelvviszsgát magyarázó tényezők regressziós modellje ($p < 0,05$, a szignifikáns kapcsolatokat vastag betű jelöli)

	Változók	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nem	Nem (0=nő, 1= férfi)	-,141	,153	,854	1	,355	,868
Szubjektív anyagi helyzet (referencia: negatív anyagi helyzet)	Átlag feletti anyagi helyzet	,017	,341	,003	1	,960	1,017
	Közepes anyagi helyzet	,005	,184	,001	1	,978	1,005
Szülők végzettsége	Apa diplomás (0=nem, 1= igen)	,912	,215	18,058	1	<,001	2,490
	Anya diplomás (0=nem, 1= igen)	,076	,222	,118	1	,731	1,079
Idegennyelv használat	Idegen nyelven tanul (0=nem, 1= igen)	,861	,185	21,764	1	<,001	2,365
	Idegen nyelven olvas (0=nem, 1= igen)	,348	,205	2,874	1	,090	1,417
	Idegen nyelven filmet néz (0=nem, 1=igen)	,740	,205	13,046	1	<,001	2,096
	Idegen nyelven kapcsolatot tart (0= nem, 1= igen)	,191	,217	,771	1	,380	1,210
Életkor	Életkor (folytonos változó)	,305	,046	44,634	1	<,001	1,357
Településtípus (dummy, referencia kategória Budapest)	Megyeszékhely	,980	,270	13,165	1	<,001	2,663
	Kisebb város	,653	,249	6,894	1	,009	1,922
	Falu	1,027	,260	15,626	1	<,001	2,793
Gazdasági helyzet	Régió gazdasági helyzete (0= kedvező, 1= hátrányos)	-,556	,173	10,364	1	,001	,573
Constant	Constant	-8,347	,897	86,634	1	<,001	,000

-2 Log likelihood: 1140,110; Cox and Snell r square: 0,136; Nagelkerke r square: 0,228

Összegzés

A középiskolások nyelvtudásának mintázatait Magyarországon több speciális tényező magyarázza. Mivel posztiszocialista ország, a tanított és preferált nyelvek az utóbbi évtizedekben jelentős átalakuláson mentek keresztül. A rendszerváltás előtt az orosz volt kötelező az iskolákban, ugyanakkor a nyelvtanítás hatásfoka és a lakosság nyelvismerete nem volt magas szintű. Második nyelvként a középiskolák gimnáziumaiban a szocialista időszak utolsó évtizedeiben leginkább a német és az angol volt jellemző, kisebb arányban pedig a francia és az olasz (Vágó, 2009). A rendszerváltás után a kötelező orosztanítás megszűnt, kellő számú és végzettségű angol- és némettanár azonban nem állt rendelkezésre (Nikolov, 2009), ami az ekkori nyelvtanításra, valamint a tanulók nyelvismeretének szintjére is

rányomta a bélyegét (Vágó, 2009). Egy 1994-es mintában a felnőttek körében a német (17,3%), az angol (11,5%), majd az orosz (8,8%) volt a leginkább beszélt nyelv, míg a 14-17 éves korosztályban a német és az angol nyelvtudásukról azonos arányban nyilatkoztak a fiatalok. A kilencvenes évek elején még egyértelműen a német nyelv volt az elsődleges tanított idegen nyelv az iskolákban (Vágó, 2009). Az ezredfordulóra az angol nyelv népszerűsége stabilizálódott (Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Sebestyén, 2023), miközben az ezt követő évtizedekben a legalább egy idegen nyelvet beszélők száma is emelkedni kezdett – a felnőtt lakosság körében az egy nyelvet sem ismerők aránya a 2007-es 74,8%-ról 2016-ra 57,6%-ra csökkent, míg kettő vagy több idegen nyelven 13,8% beszélt (Központi Statisztikai Hivatal, 2023). Nemes és Muhariné

(2019) a francia nyelv kapcsán hangsúlyozza annak visszaszorulását a közoktatás területén. Ugyanakkor a legfrissebb statisztikák továbbra is arra utalnak, hogy a magyar lakosság nyelvismerete messze elmarad az Európai uniós átlagtól és a környező országoktól (Eurostat, 2024a). Az idegen nyelvet beszélők arányának emelkedése kapcsán azt is látni kell, hogy a nyelvtanulás egyre inkább belenyúlik a kora gyermekkori életévekbe – akár formális, akár informális színtereken (Nemes és Antal, 2023; Nemes, 2023).

Kutatási eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy az angol és a német nyelvismeret aránya közötti olló tovább mélyült az utóbbi években, mivel a középiskolások körében az angol nyelvtudásról nyilatkozók aránya 2016-ban 2,07-szerese, 2020-ban pedig 2,65-szöröse volt a németet ismerők arányának, miközben a többi idegen nyelv ismerete elenyészőnek mutatkozott. Az utóbbi évtizedben az ISCED 3-4 szinteken Európai uniós viszonylatban is az angol térnyerése jellemző a legtöbb országra, ugyanakkor ez a trend nem általános még a posztoszocialista térségben sem (Eurostat, 2024b). Ha a beszélt nyelvek szintjeit vizsgáljuk meg, akkor azt láthatjuk, hogy mind az angol, mind pedig a német esetében emelkedett annak szintje, bár a nyelvismeretet még mindig az alapfokú tudás dominálja (2020-ban 54,4% és 62,8% volt ez az arány az angol és a német esetében).

A nyelvtudás nyelvvizsgára váltása emelkedett 2016 és 2020 között. Az elmozdulás azonban látványosabb a német, a francia és az olasz és a spanyol nyelvvel kapcsolatban – bár a kisebb nyelvek esetében az alacsony elemszámok óvatosságra intenek. Valószínűsíthetjük, hogy ezek leginkább az angol melletti második nyelvek lehetnek. Fontos visszacsatolás, hogy a középiskolába kerülő tanulók egy jelentős része (2016: 15,1%; 2020: 13,6%) minimum öt éves nyelvtanulás után sem beszél önbevallás alapján egyetlen idegen nyelven sem.

A magyar tanulók eredményességét a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján nagymértékben

befolyásolja a szülők szocioökonómiai háttere (PI-SA, 2022), és a hazai vizsgálatok alapján mindez a nyelvismeretre is igaznak tekinthető (Nikolov, 2009; Novák és Morvai, 2017). Az eredményesség erős társadalmi beágyazottságát egy szelektív iskola-rendszer egészíti ki, amelyben a nyelvvizsgákkal szerezhető pluszpontok szükségesek a magasabb presztízsű képzésekre való bejutáshoz. A második nyelvtudás erősödő nyelvvizsgára váltását minden bizonnyal ezzel is magyarázhatjuk. A beszélt nyelvek száma a 2016 és 2020 között enyhe csökkenést mutatott (1,18 és 1,12), miközben a két nyelvet beszélők aránya szintén csökkent (30,1% és 23,7%).

Első kutatási kérdésünkre tehát azzal válaszolhatunk, hogy a vizsgálat két hulláma közötti elmozdulások tartalmazzak pozitív változásokat (egy nyelvet sem beszélők arányának csökkenése, beszélt nyelvek szintjének emelkedése, nyelvtudás nyelvvizsgára váltásának bővülése), ugyanakkor a beszélt nyelvek száma némileg csökkent, és csökkenő trendet mutat a két nyelvet ismerők aránya is. A magyar középiskolás fiatalok nyelvtudását az angol dominanciája jellemzi.

Elemzésünk során szerettük volna az iskolatípusok hatásait is elemezni, ugyanakkor a nyelvtudás mintázatai rendkívül kedvezőtlenek az érettségire nem adó szakképzésekben – láthattuk, hogy nyelvvizsgát mindössze egy tanuló szerzett az országos mintában. A hatékonyság problémáját még azzal az adattal egészíthetjük ki, hogy az Európai uniós statisztikák alapján 2022-ben ezen az iskolai szinten elenyésző azok aránya, akik két nyelvet tanulnak – mindössze egy országban található alacsonyabb érték (Eurostat, 2024b).

A nyelvhasználat egyéb formáival kapcsolatban elmondható, hogy a tanulás arányai nem emelkedtek egyértelműen a két vizsgálat között (a gyakran és a mindig kategóriát összeadva az arányok még csökkentek is 61,1%-ról 57,7%-ra). Bár a fiatalok 13,6%-a nyilatkozott úgy 2020-ban, hogy egy idegen nyelvet sem beszél, a 'soha' kategóriák aránya ettől minden esetben jóval magasabbak

voltak (olvasás online vagy papír alapon: 41,6%, filmek és sorozatok nézése 39%, kapcsolattartás 53,8%). Ezzel szemben Fajt (2022) eredményei azt mutatják, hogy a válaszadók az angol nyelvet iskolán kívüli tevékenységeik során jóval gyakrabban használták: az 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán a film- és sorozatnézés átlagértéke 3,70, az olvasásé 3,31, míg a kapcsolattartásé (chat) 2,17 volt. Az adatok alapján megállapítható, hogy a kutató vizsgálatában a tanulók különösen a médiafogyasztással összefüggő formákban rendszeresebben használták az angol nyelvet. A két vizsgálat eltérő eredményei arra utalhatnak, hogy az iskolán kívüli nyelvhasználatot több tényező is alakíthatja, köztük a médiafogyasztási szokások is, amelyeket Schurz és Sundqvist (2022) is releváns tényezőként említ.

Tudjuk, hogy a nyelvhasználat egyéb formáinak esetében az angol nyelv dominanciája erősödött az elmúlt tíz évben (European Commission, 2023), és a kutatási eredmények rámutattak arra, hogy ezek a tevékenységek pozitív hatást gyakorolnak a nyelvismeretre (Webb és Chang, 2015; Peters és Webb, 2018; Huwari et al., 2023). Ugyanakkor arra vonatkoztatva nem rendelkezünk adatokkal, hogy ezek a tevékenységek milyen magyarázó erővel bírnak, ha a hatásokat a szociodemográfiai háttérváltozókkal együtt vizsgáljuk meg. Első regressziós modellünk függő változója a legalább középfokú angol nyelvtudás volt, aminek meglétét számos tényező magyarázta. Nem találtunk kapcsolatot a nem és a régió gazdasági helyzete esetében, és az idegen nyelvű kapcsolattartás sem mutatott összefüggést. Ugyanakkor az átlag feletti anyagi helyzet, az anya diplomája, az idegen nyelv tanulási, olvasási és filmnézési használata, az életkor, valamint a megyeszékhely esetében találtunk szignifikáns kapcsolatot. Legerősebb magyarázó erővel az olvasás, az átlag feletti anyagi helyzet és a filmek nézése rendelkezett. Második kutatási kérdésünkre tehát azt a választ adhatjuk, hogy a magyarázó változók között szociodemográfiai és nyelvhasználathoz kötődő elemek egyaránt találhatók.

A meglévő tudás nyelvvizsgára váltását szintén több tényező magyarázza. Ahogyan utaltunk rá, a nyelvvizsgák megszerzése a magas presztízsű képzések elérése során megkerülhetetlen, ami ezáltal mind a társadalmi, mind a földrajzi mobilitás szándékával összekapcsolódik. Talán ennek is köszönhetően tűnik el az anyagi helyzet magyarázó ereje, míg az apa diplomája a generációk közötti státusz átörökítésében az apa pozícióját hangsúlyozza. Megmarad az életkor hatása, és véleményünk szerint a földrajzi mobilitási szándékkal magyarázható a nem fővárosi lakóhely típusainak pozitív magyarázó ereje. A hátrányos helyzetű régiók esetében a nyelvvizsgák megszerzésének esélye alacsonyabb, ami azért is figyelemre méltó eredmény, mert a változó a nyelvtudást nem magyarázta. A magyarázat a társadalmi mobilitás regionális eltéréseibe és a nyelvoktatás földrajzi különbségeibe ágyazódhat bele. Harmadik kutatási kérdésünkre tehát azzal válaszolhatunk, hogy a nyelvvizsga megszerzésének esélyét szintén egyszerre alakítják szociodemográfiai, illetve nyelvhasználattal kapcsolatos mutatók, azonban a szignifikáns kapcsolatok eltérnek – a legmagasabb magyarázó erőt a falu, a megyeszékhely és az apa diplomája esetében találtuk. Fontos eredmény, hogy a szociodemográfiai mutatók hatása ebben a modellben erőteljesebbnek mutatkozik, míg a nemi hovatartozás mentén egyik modellben sem találtunk eltérést.

Konklúzió

Az idegennyelv-tanulás egy összetett, számos tényező által befolyásolt folyamat, amelyben az egyéni jellemzők (életkor, nem, motiváció), a szociokulturális háttér (családi környezet, társadalmi státusz) és az oktatási környezet (tanítási módszerek, tanórai és tanórán kívüli tevékenységek) egyaránt meghatározó szerepet játszanak. Az általunk kapott eredmények összességében rávilágítanak a Magyarországi középiskolások nyelvismeretében a közelmúltban lezajlott változásokra (angol nyelv egyre dominánsabb szerepe, nyelvtudás szintjének emel-

kedése, célnyelv használatának változatos formái), ugyanakkor felhívják a figyelmet a két idegen nyelvet beszélők százalékos arányának csökkenésére is, ami sem Európában, sem a régióban nem egyértelmű folyamat. Az érettségit nem adó szakképzésben tanulók nyelvoktatásának kérdése, a nyelvvizsgák szinte teljes hiánya egyrészt ráirányítja a figyelmet az iskolatípusban folyó nyelvoktatás problémáira, másrészt arra, hogy a felvételi rendszer sajátosságai okán mindez a társadalmi mobilitás esélyét is csökkenti. Magyarországon az utóbbi években a nyelvvizsgákkal kapcsolatban számos változás történt – a nyelvvizsgát először kötelezővé tették (bizonyos szakok esetében már a bejutás feltétele volt, a végzéshez viszont mindenképpen szükséges volt), majd a beragadó diplomák magas száma okán ezt a szabályozást eltörölték 2023-ban – jelen kutatás időpontjában azonban ez a változás még nem volt látható. Magyarországon jelenleg egyetemi szakonként térnek el a nyelvvizsgákra vonatkozó előírások, ugyanakkor a magas presztízsű képzésekre a bejutás nyelvvizsgák nélkül szinte lehetetlen. A regressziós modellek rámutatnak arra, hogy mind a nyelvtudás, mind pedig a nyelvvizsgák megléte alapvetően beágyazott a szocioökonómiai háttér mutatóiba, azonban a célnyelv használatának különböző formái is alakítják azt. A középfokú angol nyelvtudás esetében közel azonos erősséget figyelhetünk meg, míg a célnyelv használatának típusai a második modellben némileg gyengébben magyaráztak, mint a háttérváltozók. A nyelvvizsgák megszerzése a társadalmi és földrajzi mobilitás céljaival, illetve a státusz megtartásával inkább fonódott össze. Bár a társadalmi egyenlőtlenségek alakítják a nyelvtudást és a nyelvvizsgák meglétét, fontos látni, hogy a célnyelv használatának egyéb módjai is pozitív magyarázó erővel bírtak. Ebből kiindulva különösen fontos lenne az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező iskolákban ezeknek a tevékenységeknek a tananyagba (majd a szabadidő-felhasználásba) való fokozottabb beépítése, mivel a hozzáférés az internetelérés okán adott.

Kutatásunknak számos limitációja volt. Egyrészt látni kell, hogy a nyelvtudás meglétét szubjektív véleményre alapoztuk (bár ez más kutatásokban és statisztikákban is bevett gyakorlat), másrészt a nyelvvizsgák szintjének felmérése nem szerepelt a kutatás kérdőívében. Az érettségit nem adó szakképzésben talált alacsony nyelvvizsgaszám miatt az iskolatípus vizsgálatától el kellett tekintenünk. Szintén óvatosságra intenek az alacsony elemszám okán a francia, spanyol, olasz és az orosz nyelvtudásra vonatkozó adatok. Mivel a felsőoktatásban a nyelvvizsgák szabályozása az utóbbi években átalakult, nagyon fontos lenne a változások hatásainak felmérése az elkövetkező években, mivel a mostani középiskolás populáció esetében eltérő jogi szabályozással találkozhatunk. Elemzésünk során egy 2020-as adatbázissal dolgoztunk, így a legfrissebb trendeket (nyelvvizsgázók számának visszaesése, korosztályos változások) még nem volt alkalmunk feltárni.

Irodalom

- Abbasian, R., Hadian, B., & Vaez-Dalili, M. (2020). Examination of the role of family socio-economic status and parental education in predicting English as a foreign language learners' receptive skills performance. *Cogent Education*, 7(1), 1710989. DOI <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1710989>
- Ariani, M. G., & Ghafournia, N. (2016). The Relationship between Socio-Economic Status, General Language Learning Outcome, and Beliefs about Language Learning. *International Education Studies*, 9(2), 89–98. DOI <https://doi.org/10.5539/ies.v9n2p89>
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language learning*, 50(2), 311–341. DOI <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Beblavy, M., Fabo, B., & Lenaerts, K. (2016). The importance of foreign language skills in the labour markets of Central and Eastern Europe: an assessment based on data from online job portals. *CEPS Special Report*, (129).

- Bors L., Nikolov M., Pércsich R., & Szabó G. (1999). A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 289–306.
- Butler, Y. G., & Le, V. N. (2018). A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*, 73, 4–15.
DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.005>
- Canrinus, E. T., Scheffler, P., & Baranowska, K. (2024). Locating Motivation for English as a Foreign Language Over Time: The Influence of School Location and Type. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241248354.
DOI <https://doi.org/10.1177/21582440241248354>
- Csizér K. (2003) Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 45–54
- Csizér K., Dörnyei, Z., & Németh, N. (2004). A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 393–408.
- Darvin, R., & Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21st century. *Language et société*, 157(3), 19–38.
DOI <https://doi.org/10.3917/ls.157.0019>
- DeKeyser, R. M. (2013). Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding. *Language learning*, 63, 52–67.
DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x>
- Derakhshan, A., Malmir, A., Pawlak, M., & Wang, Y. (2024). The use of interlanguage pragmatic learning strategies (IPLS) by L2 learners: the impact of age, gender, language learning experience, and L2 proficiency levels. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 62(4), 1985–2008. DOI <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0132>
- Domokos T., Kántor Z., Pillók P., & Székely L. (2021). *Magyar fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – fiatalokról, fiatalokról*. Társadalomkutató Kft.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
DOI <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Duff, P. A. (2019). Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal*, 103, 6–22. DOI <https://doi.org/10.1111/modl.12534>
- Einhorn, Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrében. *Modern nyelvoktatás*, 18(3), 22–34.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The modern language journal*, 73(1), 1–13. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x>
- Fajt, B. (2022). *EFL learning through extramural English activities in the Hungarian secondary education context: A mixed methods study*. Doctoral dissertation.
- Godwin-Jones, R. (2018). Contextualized vocabulary learning. *Language Learning és Technology*, 22 (3), 1–19
- Habók A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38.
DOI <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>
- Huwari, I. F., Darawsheh, S. R., Al-Shaar, A. S., & Alshurideh, H. (2023). The Effectiveness of Mobile Phones Applications in Learning English Vocabularies. In M. Alshurideh, B. H. Al Kurdi, R. Masa'deh, H. M. Alzoubi, és S. Sallo-um (Eds.), *The Effect of Information Technology on Business and Marketing Intelligence Systems* (pp. 473–488). Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-031-12382-5_25
- John, S., Gurario, S., & Halepota, J. A. (2021). The Role of English Language Skills in Career Growth: A Study of Perceptions and Strategies Used to Improve English Language Skills by Graduate and Undergraduate Students of Karachi, Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 6(1), 346–355.
DOI [https://doi.org/10.31703/gssr.2021\(VI-I\).35](https://doi.org/10.31703/gssr.2021(VI-I).35)
- Józsa K., & Nikolov M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337.
- Kheder, K., & Rouabhia, R. (2023). Gender Differences in Learning Languages. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 6(2).
DOI <https://doi.org/10.46827/ejals.v6i2.456>
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Piirainen-Marsh, A., Nikula, T., & Peuronen, S. (2009). Young People's Translocal New Media Uses: A Multi-perspective Analysis Of Language Choice And Heteroglossia. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1080–1107.
DOI <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01482.x>
- Ma, L., Xiao, L., Liu, Z., & Liu, J. (2022). Teacher–student relationships moderate the link between

- socioeconomic status and foreign language learning: Evidence from China. *Language Teaching Research*, 13621688221122236. DOI <https://doi.org/10.1177/13621688221122236>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 53(S1), 137–166. DOI <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00226>
- Marszałek, J. M., Balagna, D., Kim, A. K., & Patel, S. A. (2022). Self-concept and intrinsic motivation in foreign language learning: The connection between flow and the L2 self. *Frontiers in Education*, 7. DOI <https://doi.org/10.3389/educ.2022.975163>
- Mavisakalyan, A. (2017). Returns to language skills in transition economies. *IZA World of Labor*. DOI <https://doi.org/10.15185/izawol.416>
- Medgyes, P. (2012). Derűre ború–avagy a magyar idegennyelv-oktatás útja a rendszerváltozás óta. *Köznevelés*, 68(1-2), 22-25.
- Nemes M. (2023). A korai angolnyelv-tanulás megjelenése a magyar óvodákban. In Pálfi S.; Vargáné Nagy A. (szerk.): *Tanulmányok a szocializmus pedagógiai gyakorlatáról*. Debreceni Egyetemi Kiadó, 153–174.
- Nemes M., & Antal V. (2023). A szülői attitűdök vizsgálata a korai idegennyelv-tanulásra és az óvodai játékos idegen nyelvi foglalkozásra vonatkozóan. *Danubius Noster*, 11(3), 17–44. DOI <https://doi.org/10.55072/DN.2023.3.17>
- Nemes M., & Muhariné Preszter K. (2019). A korai francia nyelvtanulás lehetőségei napjainkban Magyarországon. *OxIPO*, 1(3), 41–71. DOI <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.3.41>
- Nieścioruk, J. (2024). SES as a creator of linguistic learning pathways for students with diverse needs. *Język. Religia. Tożsamość*, 29(1), 91–107. DOI <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5828>
- Nikolov M. (2003). Hatodikosok stratégiahasználatát olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 103(1), 5–34.
- Nikolov M. (2009). Early language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency, *Processes and outcomes*, 38(3), 90. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847691477-009>
- Nóbik A. (2024). Az iskoláztatás nyelvtana. In Sebestyén K. (szerk.): *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary, 11-24.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language teaching*, 44(4), 412-446. DOI <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Novák I., & és Fónai M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35
- Novák I., & Morvai L. (2017). Fiatalok nyelvtanulásának életkori és társadalmi összefüggései. *Pedacta*, 7(1), 47-58.
- Ozfidan, B., & Burlaw, L. M. (2019). A Literature-Based Approach on Age Factors in Second Language Acquisition: Children, Adolescents, and Adults. *International Education Studies*, 12(10), 27–36. DOI <https://doi.org/10.5539/ies.v12n10p27>
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 142–168. DOI <https://doi.org/10.1075/itl.00010.pet>
- Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551–577. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263117000407>
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a foreign language*, 18(1), 1–28.
- Sargsyan, M., & Kurghinyan, A. (2016). The use of English language outside the classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(1), 29–47. DOI <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0003>
- Sebestyén, K. (2017). Gimnáziumi és szakközépiskolai kétszintű érettségi eredmények vizsgálata német nyelvből. *Educatio*, 26(1), 121–128.
- Sebestyén K. (2023). Kik és miért tanulnak németet az érettségit adó képzésekben? Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Sebestyén K., & Hegedűs R. (2017). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2–3), 21–33.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral*

- proficiency and vocabulary*. Doctoral dissertation, Karlstad University.
- Schurz, A., & Sundqvist, P. (2022). Connecting extramural English with ELT: teacher reports from Austria, Finland, France, and Sweden. *Applied linguistics*, 43(5), 934–957.
DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amac013>
- Vajnai, V., Széll K., & Fehérvári A. (2022). Nyelvtanulás és eredményesség a magyar közoktatásban. *Educatio*, 31(1), 104–112.
DOI <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.8>
- Vágó I. (2009). Az élő idegen nyelvek oktatása – Egy modernizációs sikertörténet. In Vágó I. (Szerk.), *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* (pp. 135–172). Okker Kiadó.
- Webb, S., & Chang, A. C.-S. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), 667–686.
DOI <https://doi.org/10.1177/1362168814559800>
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile assisted language learning: A literature review. Konferencia előadás. 11th world conference on mobile and contextual learning. Helsinki, Finland. 2012. október 16–18.
- Vígh T. (2013). A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1–2), 17–35.
- Zou, W., Zhang, S., Shi, T., & Chen, S. (2007). On influence of family background on English learning at compulsory stage in Shanghai, China. Konferencia előadás. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL, 2007. április 9–13.

Internetes források

- European Commission, 2012: Europeans and their languages (Special Eurobarometer 386) ([link](#)) [2025.02.03.]
- European Commission, 2023: Europeans and their languages (Special Eurobarometer 540) ([link](#)) [2025.03.29.]
- Eurostat (2018): 65% know at least one foreign language in the EU ([link](#)) [2025.02.03.]
- Eurostat (2022): European Regional GDP in 2022 ([link](#)) [2025.03.18.]
- Eurostat, 2024a: Number of foreign languages known (self-reported) by age ([link](#)) [2025.03.04.]
- Eurostat, 2024b: Foreign language learning statistics ([link](#)) [2025.03.04.]
- Európai Unió Tanácsa, 2019: A Tanács ajánlása (2019. május 22.) a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. ([link](#)) [2025.03.18.]
- Központi Statisztikai Hivatal, 2023: A fenntartható fejlődés indikátorai ([link](#)) [2025.03.18.]
- PISA 2022: PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Hungary ([link](#)) [2025.03.12.]

**A REZILIENCIA MINT MEGKÜZDÉSI KÉPESSÉG ÉS A FIZIKAI AKTIVITÁS
KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA A DEBRECENI EGYETEM
GYERMEKNEVELÉSI ÉS GYÓGYPEDAGÓGIAI KARÁN**

Szerdahelyi Zoltán¹

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szilágyi Barnabás²

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Laoues-Czibalmos Nóra³

Debreceni Egyetem (Magyarország)

**Cite:
Idézés:**

Szerdahelyi Zoltán, Szilágyi Barnabás, & Laoues-Czibalmos Nóra (2025). A reziliencia mint megküzdési képesség és a fizikai aktivitás kapcsolatának vizsgálata a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 73–82.
DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.73>



EP / EE:

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0043

**Reviewers:
Lektorok:**

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Mező Katalin (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
2. Mező Ferenc (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A reziliens életvitel magában foglalja azoknak a jellemzőknek a követését, melyek hatékony adaptációs mechanizmusokat alakítanak ki az egyénben. Ezen mechanizmusok hatékonyan járulhatnak hozzá a mindennapi életben minket érő negatív stresszorokkal történő megküzdéshez. Ezeket a jellemzőket nem statikus módon, hanem a folyamatosan változó belső és külső feltételrendszeren keresztül érdemes

¹ Szerdahelyi Zoltán (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: szerdahelyi.zoltan@ped.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8454-2864>

² Szilágyi Barnabás(PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: szilagyi.b@ped.unideb.hu ORCID

³ Laoues-Czibalmos Nóra (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: laoues.nora@ped.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1443-9199>

vizsgálni. Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán, a hallgatók fizikai aktivitásának összetevői és a pszichés megküzdési stratégiái között milyen összefüggések mutathatók ki. A vizsgálat során két validált kérdőívet alkalmaztunk. A fizikai aktivitás mérésére az International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), a reziliencia jellemzőinek mérésére a 25-ites Connor—Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációját használtuk. A vizsgálatot 2025 februárjában végeztük (n=303, levelező tagozat n=188, nappali tagozat n=115). A vizsgálatok szerint a hallgatók által végzett sporttevékenység típusa befolyásolja a megküzdési képességeiket. A rezilienciára vonatkozó tényezők mindegyike pozitív kapcsolatban áll a válaszadók sporttevékenységeivel. A huszonöt kérdésből hét esetben szignifikáns összefüggést tudtunk kimutatni az erősebb megküzdési képességek és a jelenben végzett sporttevékenységek között. Nem meglepő, hogy a legerősebb kapcsolatot a kitartás, a felmerülő nehézségek leküzdése, a problémamegoldás során mutatott kezdeményező készség, a pozitív önkép, illetve a jókedv megőrzése mutatta a sporttevékenységet rendszeresen végzők és az inaktív hallgatótársaik összehasonlítása során. Ugyanerre az eredményre jutottunk, amikor a fizikai aktivitás összetevőit (munkahelyhez/közlekedéshez/háztartáshoz/szabadidősporthoz kapcsolódó tényezők) külön-külön is összevetettük a lelki ellenállóképesség összetevőivel kapcsolódó tényezőkre vonatkoztatva. Összességében elmondhatjuk, hogy a háztartási munkák egyes típusai, valamint a sporttevékenységek (verseny- és szabadidősport) magasabb szintje pozitívan hatnak az egyén megküzdési képességeire.

Kulcsszavak: reziliencia, fizikai aktivitás, egyetemi hallgatók

Diszciplína: sporttudomány

Abstract

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE AS A COPING SKILL AND PHYSICAL ACTIVITY AT THE FACULTY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, UNIVERSITY OF DEBRECEN

Resilient living involves following characteristics that develop effective adaptive mechanisms in the individual. These mechanisms can contribute effectively to coping with the negative stressors we face in our daily lives. These characteristics should be examined not in a static way, but through the constantly changing internal and external conditions. In our research, we sought to answer the question of the relationship between the components of students' physical activity and their psychological coping strategies at the Faculty of Child Education and Special Education, University of Debrecen. Two validated questionnaires were used in the study. The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) was used to measure physical activity, and the Hungarian adaptation of the 25-item Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) was used to measure resilience characteristics. The study was conducted in February 2025 (n=303, correspondence n=188, full-time n=115). Studies have shown that the type of sporting activity students participate in influences their coping skills. All of the factors related to resilience are positively associated with respondents' sporting activities. In seven of the twenty-five questions, a significant correlation was found between stronger coping skills and the type of sporting activity undertaken in the present. Unsurprisingly, the strongest associations were found for perseverance, overcoming difficulties, initiative in problem solving, positive self-image and maintaining a good mood when comparing those who regularly engaged in sporting activities with their inactive peers. The same results were obtained when the components of physical activity (factors related to

work/transport/household/leisure sports) were also compared separately with factors related to mental resilience. Overall, some types of household work and higher levels of sporting activities (competitive and recreational) have a positive effect on individuals' coping skills.

Keywords: resilience, physical activity, university students

Discipline: sport science

A felsőoktatásban tanuló hallgatóknak számos olyan kihívással és stresszhelyzettel kell megbirkózniuk (tanulással párhuzamos munkavégzés, intenzív és kevésbé intenzív tanulási időszakok váltakozása, társas kapcsolatok mennyiségi és minőségi mutatóinak változása), amelyek megkövetelik a hatékony alkalmazkodási és megküzdési mechanizmusokat. A mentális egészség fenntartásában egyre nagyobb szerepet kapnak azok a pszichológiai erőforrások, amelyek a stresszel (és azon belül is a distressz faktoraival) való megküzdésben támogatják az egyént. Az egyik kiemelkedő erőforrásunk lehet a reziliencia, amely a megterhelő helyzetekhez való rugalmas lelki alkalmazkodás képességét jelöli, erős pszichés tartópilléreket kialakítva. Ezeknek a tartópilléreknek a száma és erőssége részben a tanult/örökölt mintáktól, részben az egyén erőfeszítéseitől függnék. Az egyén által végzett „enerősítő” tevékenységek sorában fontos szerepet játszhat a fizikai aktivitás, amely nemcsak testi, hanem lelki szempontból is hatékony védő tényező lehet. Az „ép testben ép lélek” filozófiája jól érzékelteti, hogy a harmonikus életre törekvők nagy hangsúlyt fektetnek a fizikális egészségi állapot fejlesztésére, mely kölcsönösen pozitív hatást gyakorol a pszichés egészségi állapotra. A jelenkor fejlett társadalmában jelentkező gyors és gyakori változások – például a technológiai fejlődés, a munkaerőpiac rugalmassága, a globális egészségügyi krízisek – komoly kihívások elé állítják az egyént. Ezekre a kihívásokra adott válaszaink minősége döntően meghatározza mentális jóllétünket és társas beilleszkedésünket. Az egyik legfontosabb pszichológiai tényező, amely segíti a személyt a változásokhoz való

alkalmazkodásban, a reziliencia, vagyis a lelki ellenálló képesség.

Jelen tanulmány célja a reziliencia és a fizikai aktivitás közötti kapcsolat feltárása a felsőoktatásban tanuló hallgatók körében. A kutatás során arra kerestük a választ, hogy milyen kapcsolat mutatható ki a hallgatók fizikai aktivitása és a megküzdési képességeik különböző dimenziói között. A tanulmány elméleti része áttekinti a két fogalom tudományos hátterét, míg az empirikus rész a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Karán végzett kvantitatív vizsgálat eredményeit mutatja be.

Elméleti háttér

A reziliencia és a megküzdési (coping) stratégiák pszichológiai fogalmai kiemelt szerepet kaptak az elmúlt évtizedekben a stresszel való adaptív alkalmazkodás és a mentális egészség fenntartásának vizsgálatában. A reziliencia a pszichológiai ellenállóképesség és a nehézségekkel szembeni pozitív adaptáció képességét jelöli (Rutter, 1985; Bonanno, 2004), és számos nemzetközi munka is definiálta a reziliencia tartalmát, egy olyan képességgént, amely lehetővé teszi, hogy egyénként vagy közösséggént sikeresen kezeljük a stresszel járó helyzeteket és visszatérjünk a korábbi funkcionális állapotunkhoz (Ahern és tsai, 2006; Norris és tsai, 2008).

A fogalom a fejlődéslélektani kutatásokból indult ki, ahol a kutatók azt vizsgálták, hogy egyes gyerekek hogyan képesek nehéz körülmények ellenére is egészségesen fejlődni. A reziliencia mára a pozitív pszichológia egyik alapfogalmává vált, és egyre

inkább előtérbe kerül a stresszel való megbirkózási képességek összefüggésében (Szabó és tsai, 2019).

A megküzdési stratégiák (coping) olyan kognitív és viselkedéses válaszok, amelyek célja a stresszhelyzetek kezelésére irányul (Lazarus és Folkman, 1984). A coping lehet problémaközpontú, érzelempontú vagy elkerülő, attól függően, hogy a személy a stressz forrását, érzelmi hatásait vagy azok elkerülését célozza meg. A proaktív megküzdés (Schwarzer és Knoll, 2003) olyan előrelátó és jövőorientált coping-mód, amely a személyes erőforrások mozgósítását hangsúlyozza. A reziliencia hatásmechanizmusára hoz példákat az 1. táblázat.

A fizikai aktivitás közismerten pozitív hatással van a testi egészségre, azonban egyre több kutatás bizonyítja, hogy a mentális egészségre és a pszichológiai adaptációra is kedvezően hat. Caspersen és mtsai (1985) szerint minden olyan mozgásforma fizikai aktivitásnak tekinthető, amelyet a vázizomzat végez, és energiafelhasználással jár. Laczkó és Rétsági (2015) hangsúlyozzák, hogy a fizikai aktivitás rendszeressége és intenzitása összefüggésbe hozható a negatív stressz-szint csökkenésével, a hangulati állapot javulásával és a kognitív funkciók fenntartásával.

A fizikai aktivitás fontos szerepet játszhat a

megküzdés és a reziliencia fejlesztésében. Számos kutatás igazolja, hogy a rendszeres sport (mint a fizikai aktivitás egyik összetevője) pozitívan hat az énképre, a szorongás csökkentésére és a pszichológiai immunkompetenciára (Kovács és Nagy, 2015). A mozgás elősegíti az érzelmi stabilitást, az önhatékonyság érzését, valamint javítja az alvásminőséget és a koncentrációs képességet. A sport révén megtapasztalt sikerélmények növelik az önértékelést, ami hozzájárul a jobb stresszkezeléshez és a pszichológiai rugalmassághoz (Müller et al., 2013).

A pozitív pszichológiai erőforrások (mint a reziliencia és a proaktív coping) védőfaktorként működnek a normatív krízisek (pl. kapunyitási krízis) idején is. Szabó és tsai (2019) a fiatal felnőttek körében erős korrelációt mutattak ki a reziliencia és a proaktív coping között, továbbá megállapították, hogy e tényezők magas szintje csökkenti a krízisek súlyosságát.

A coping- és rezilienciakutatók egyre inkább előtérbe helyezik a preventív szemléletet. A cél nem csupán a problémák kezelése, hanem a pozitív erőforrások megerősítése, amelyek segítik a személyeket a mentális jóllét megőrzésében. A fizikai aktivitás ebben fontos szerepet játszik, mivel a testi és lelki egészség megőrzését és fejlesztését egyaránt támogatja.

1. táblázat. A reziliencia hatásmechanizmusa. Forrás: Kiss és tsai (2015) alapján saját szerkesztés

Pozitív korreláció	Negatív korreláció
- nyitottság, barátságosság és lelkiismeretesség (Campbell-Sills és mtsai, 2006; Yu és Zhang, 2007)	- neuroticizmus (Campbell-Sills és mtsai, 2006)
- élettel való elégedettség (Yu és Zhang, 2007)	- negatív affektusok (Shira és mtsai, 2008)
- pozitív érzelmek (Bonanno, 2004; Tugade és Fredrickson, 2004)	- szorongás (Gy. Kiss és mtsai, 2012)
- TCI (temperamentum-karakter) önirányítottság-faktor (Gy. Kiss és mtsai, 2012)	- depresszió (Gy. Kiss és mtsai, 2012)
- flow-élmény (Oláh, 2005)	

Összességében elmondható, hogy a reziliencia és a coping képességek fejlesztése komplex, de kulcsfontosságú tényező az egészségmegőrzésben és a sikeres életvezetésben. A sport és a fizikai aktivitás beemelése a mindennapi életbe hatékony eszköze lehet e képességek fejlesztésének Szerdahelyi vizsgálatai (Szerdahelyi, König-Görögh és Laoues-Czimbalmos, 2019; Szerdahelyi, 2020) rávilágítottak arra, hogy a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógia Karának hallgatói számára is nélkülözhetetlen a fizikai aktivitási szint növelése érdekében kidolgozott/módosított gyakorlat alkalmazása.

Kutatás

Tanulmányunk része egy – Hajdúböszörményre vonatkozó – pilot kutatásnak, melynek során egy (korra és nemre) reprezentatív vizsgálattal szeretnénk feltérképezni a Debreceni Egyetem hallgatóinak fizikai aktivitási jellemzőit, összefüggéseket keresve a reziliencia különböző összetevőivel. Az egyetemi hallgatókra vonatkozó kutató munkánk eredményeit felhasználva szeretnénk a Debreceni Egyetem többi karára, illetve más egyetemekre is kiterjeszteni vizsgálatunkat. Hosszútávú célunk a kutatás település-szintű elvégzése, a lakosság különböző generációinak (fiatalok – felnőttek – idősök) a kutatási témához kapcsolódó, eltérő karakterisztikáját feltérképezve. A kapott eredményeket mind a felsőoktatási intézmények, mind a települési önkormányzati döntéshozók felhasználhatják a célzott mozgásprogramok kidolgozásához, melyek hatékonyan járulhatnak hozzá a célcsoport(ok) tagjainak fizikális és mentális egészségvédelméhez.

Hipotézisek

A kutatás során megfogalmazott kutatási kérdések alapján négy hipotézist állítottunk fel. 1. Feltételezéseink szerint, a megkérdezett egyetemi hallgatók között szignifikáns különbség mutatható ki a levelező és a nappali tagozatos hallgatók között, a reziliens magatartás szintje között. 2. Feltételezzük,

hogy a szabadidős sporttevékenységek pozitívan befolyásolják a vizsgált mintához tartozó személyek problémamegoldó képességeit. 3. Úgy gondoljuk, hogy a válaszadók többsége esetében a reziliencia-összetevők közül a rezisztencia területeit befolyásolja leginkább a fizikai aktivitás magasabb szintje. 4. Azt gondoljuk, hogy a vizsgált mintához tartozó személyek lelki ellenálló képességének összetevői között a spiritualitás szerepe kisebb, mint a többi faktornak.

Anyag és módszer

A kutatás kvantitatív, keresztmetszeti vizsgálaton alapul, amelynek célja a fizikai aktivitás és a reziliencia kapcsolatának feltárása volt. Az adatgyűjtés kérdőíves formában zajlott, online felületen keresztül. A minta a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar hallgatóiból tevődött össze ($n=303$ fő). A kutatás nemre reprezentatív, a résztvevők 97,7%-a nő, 2,3%-a férfi volt. A hallgatók életkora 18 és 46 év között mozgott (átlag = 23,3 év, SD = 3,4).

A fizikai aktivitás mérésére az International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) hosszú verzióját alkalmaztuk. A kérdőív négy területre bontva méri a fizikai aktivitást: munkavégzés, közlekedés, háztartási tevékenységek, valamint szabadidős sporttevékenységek. A reziliencia méréséhez a Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-25) magyar változatát használtuk (Kiss és tsai, 2015). A skála 25 tételt tartalmaz, és 5 fokú Likert-skálán értékeli a pszichológiai ellenálló képességet, hat faktor köré csoportosítva a kérdéseket (személyes kompetencia, érzelmi stabilitás, a változások elfogadása, korábbi stresszhelyzetek kezelése, lehetőség az erősödéssre, egyén teherbírásának fejlődése). Mindkét kérdőív validált és széles körben alkalmazott eszköz a nemzetközi kutatásokban is.

Az adatok elemzéséhez SPSS 29.0 statisztikai programot alkalmaztunk. Leíró statisztikát, Pearson-féle korrelációt és khi-négyzet próbát végeztünk, a szignifikáns kapcsolatok esetében a

kapcsolatok erősségének és irányának megállapítása során a gamma együtthatót vettük figyelembe.

Eredmények

A reziliencia egyéni szintű jellemzői és a fizikai aktivitás szubjektív és objektív összetevői között meglévő kapcsolatok vizsgálata hasonló eredményeket hozott. A mintánkhoz tartozó adatok elemzése alapján megállapítható, hogy mind a saját fizikai aktivitás szubjektív megítélése, mind az objektívebb tényező - sporttevékenység típusa – szignifikáns kapcsolatot mutat a reziliencia különböző dimenzióival (2. táblázat).

A saját fizikai aktivitás megítélése 12 különböző rezilienciátényezővel mutatott szignifikáns összefüggést. Ezek közül kiemelkednek az „egyen teherbírása”, a „lehetőség az erősödésére”, valamint a „személyes kompetencia” faktoraiban megjelenő jellemzők.

Azok, akik pozitívan ítélik meg saját fizikai aktivitásukat, jellemzően kezdeményezőbbek a problémamegoldásban, céltudatosabbak, sikeresebbek a stresszhelyzetek kezelésében, és erős emberként tekintenek önmagukra, valamint nagyobb valószínűséggel érik el kitűzött céljaikat (3. táblázat).

2. táblázat. Szubjektív és objektív változók kapcsolata a reziliencia jellemzőivel (n=303). Forrás: saját szerkesztés

változó	faktorok	jellemzők	N_sig.rel.
saját fizikai aktivitás megítélése	az egyén teherbírása	- kezdeményező a problémamegoldásban	12
	lehetőség az erősödésére	- céltudatos	
	személyes kompetencia	- megbirkózik azzal, ami éri - erős emberként gondol magára - a kudarcok nem törnek le - könnyen eléri a céljait	
sporttevékenység típusa	lehetőség az erősödésére	- megbirkózik azzal, ami éri	9
	az egyén teherbírása	- kezdeményező a problémamegoldásban - dolgozik, hogy elérje a céljait - szereti a kihívásokat	
	személyes kompetencia		

3. táblázat. A saját fizikai aktivitás megítélésének kapcsolata a reziliencia jellemzőivel (n=303). Forrás: saját szerkesztés

CD-RISC állításai	p<0,05	gamma
Büszke vagyok az eredményeimre	0,049	0,101
Dolgozom, hogy elérjem céljaim	0,004	0,176
Nagyon céltudatos vagyok	0,002	0,263
Mindennek megvan az oka	0,017	0,02
A megérzéseim alapján kell cselekednem	0,029	0,061
Meg tudok birkózni azzal, ami ér	0,041	0,232
A stresszel való megküzdés megerősít	0,037	0,171
Szeretem a kihívásokat	0,255	0,049
Erős emberként gondolok magamra	0,001	0,212
El tudom érni a céljaimat	0,007	0,203
A kudarcok nem törnek le könnyen	0,005	0,204
Szeretek kezdeményező lenni a problémamegoldásban	0,017	0,271

A válaszadók sporttevékenységeinek típusa szintén releváns tényezőként jelent meg, kilenc rezilienciátényezővel mutatott szignifikáns kapcsolatot (4. táblázat). Ezek többek között a „lehetőség az erősödésére”, az „egyén teherbírása” és a „személyes kompetencia” faktoraihoz kapcsolódnak, azaz a szubjektív tényezőkkel azonos faktorok esetében mutatható ki szignifikáns kapcsolat, csak a kapcsolatok erősségét illetően eltérő sorrendben.

Azok, akik rendszeresen sportolnak (verseny-, illetve szabadidősport), nagyobb valószínűséggel vállalják a kihívásokat, aktívan dolgoznak céljaik eléréseért, s hatékonyabban birkóznak meg a

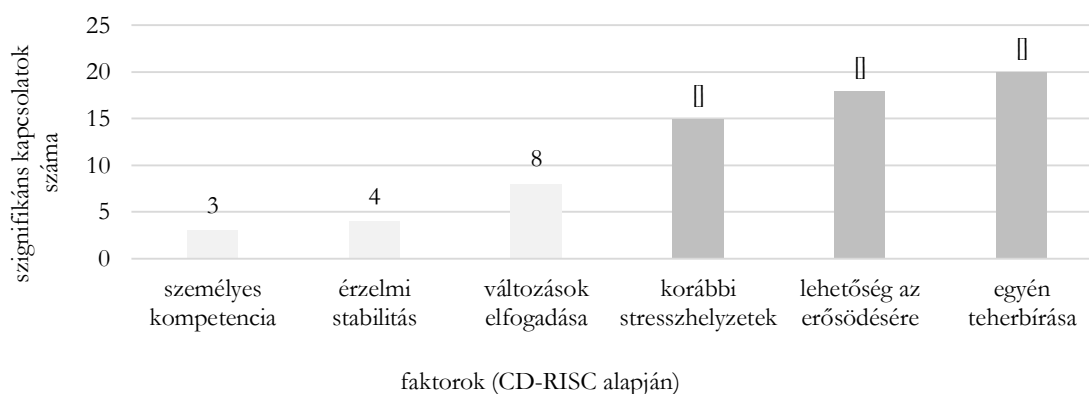
mindennapi stresszel, és némileg kezdeményezőbbek a problémamegoldás terén.

Az 1. ábra adataiból világosan látszik, hogy a CD-RISC hat faktorát két, jól elkülöníthető csoportba lehet sorolni aszerint, hogy a fizikai aktivitás összetevőivel mekkora a szignifikáns kapcsolatok száma. Ez alapján elmondhatjuk, hogy míg a személyes kompetencia, az érzelmi stabilitás és a változások elfogadása faktorai esetében kevesebb kapcsolatot tudunk azonosítani, addig a korábbi stresszhelyzetekkel való megbirkózás, a lehetőség az erősödésre és az egyén teherbírása faktorokkal jóval több szignifikáns kapcsolat mutatható ki.

4. táblázat. A válaszadók sporttevékenység-típusának kapcsolata a reziliencia jellemzőivel ($n=303$). Forrás: saját szerkesztés

CD-RISC állításai	$p<0,05$	gamma
Dolgozom, hogy elérjem céljaim	0,02	0,223
Nagyon céltudatos vagyok	0,008	0,139
Látom a dolgok humoros oldalát	0,001	0,182
Meg tudok birkózni azzal, ami ér	0,02	0,319
Szeretem a kihívásokat	0,04	0,214
Erős emberként gondolok magamra	0,001	0,119
Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem	0,04	0,190
El tudom érni a céljaimat	0,05	0,175
Szeretek kezdeményező lenni a problémamegoldásban	0,01	0,226

1. ábra. A reziliencia faktorai és a fizikai aktivitás összetevői közti szignifikáns összefüggések jellemzői ($n=303$). Forrás: saját szerkesztés



A három tényező közös vonása az a pszichológiai adaptációs mechanizmus, amely az egyén múltbeli megküzdési tapasztalataira építve elősegíti a teherbíró képesség fejlesztését és a pozitív irányú pszichés fejlődést a stresszhelyzetek során. Tehát, az egyén rezisztencia szintjét befolyásolják leginkább pozitív irányban a fizikai aktivitás pillérei.

Az eredmények azonban arra is rávilágítanak, hogy nem lehet általánosságban pozitív hatást tulajdonítani a fizikai aktivitásnak, mert a rendszeres testmozgás jellege eltérő mértékben és irányban befolyásolhatják az egyén reziliencia szintjét. Az 5. táblázat adatai azt a feltételezésünket erősíti, hogy a fizikai aktivitás alapvetően pozitív hatással van a lelki ellenállóképességre, de meglepő eredmény, hogy a legtöbb „pozitív szállal” a háztartáshoz köthető (bent végzett nem nehéz, kívül végzett nem nehéz/nehéz) mozgásformák kapcsolódnak. Figyelemre méltó, hogy a köznyelvben népszerű „ami nem öl meg, az megerősít” gondolatát cáfolják az eredményeink, hiszen a nem megerősítő szabadidős mozgásformáknak jóval nagyobb az „erősítő” szerepe.

A pozitív kapcsolatokon túl érdemes a negatív kapcsolatokat is szemügyre venni. Ebben az esetben úgy gondoljuk, hogy nincs váratlan eredmény, hiszen a munkahelyhez köthető fizikai munka és a hétköznapi életben történő ülés (tétlenség) bizonyult „gyengítő” tényezőnek. Nem tudunk szignifikáns kapcsolatot igazolni a szabadidős és a közlekedési célú gyaloglás, valamint a hétvégezte üléssel töltött idő (megérdemelt pihenés) és a reziliencia szintje között. Talán a szabadidős gyaloglás semleges szerepe okozhat meglepetést azok számára, akik a gyaloglás pozitív élettani hatásaira gondolnak. Érdekes azonban belegondolni abba is, hogy a szabadidős gyaloglás jelentősége az életkor előrehaladtával növekedhet, míg a vizsgálatot jellemzően a fiatal felnőttek és a felnőtt korosztály tagjai között végeztük.

A reziliencia-skála 25 tétele közül a legmagasabb értéket a célkitűzés és elköteleződés ($M=4,5$;

$SD=0,6$), a legalacsonyabbat a kudarcátírás ($M=3,3$; $SD=0,9$) kapta. A fizikai aktivitás szintje pozitív összefüggést mutatott az alkalmazkodóképességgel ($r=0,19$, $p<0,05$), önkontrollal ($r=0,13$, $p<0,05$), valamint célirányossággal ($r=0,13$, $p<0,05$). Az idősebb hallgatók magasabb rezilienciaértékeket mutattak, különösen az érzelmi stabilitás ($r=0,29$, $p<0,05$) és problémamegoldás ($r=0,23$, $p<0,05$) dimenziókban.

5. táblázat. A fizikai aktivitás és a reziliencia összetevői közötti szignifikáns összefüggések jellemzői ($n=303$). Forrás: saját szerkesztés

fizikai aktivitás típusa	N_sig.rel.
nem nehéz munka (lakás)	13
nehéz munka (kert/udvar/ház)	10
nem megerősítő mozgás (szabadidő)	8
nem nehéz fizikai munka (kert/udvar/ház)	7
nehéz fizikai munka (munkahely)	6
biciklizés (közlekedés)	6
nem nehéz fizikai munka (munkahely)	2
megerősítő mozgás (szabadidő)	2
gyaloglás (munkahely)	1
ülés a hétköznapi életben	1
gyaloglás (szabadidő)	0
gyaloglás (közlekedés)	0
ülés a hétvégi napokon	0

Következtetések

A kutatás egyik legfontosabb megállapítása, hogy a pozitív önértékelésnek fontos szerepe van a lelki támpilléreink megerősítésében és új pillérek kiépítésében. További lényeges eredmény annak igazolása, hogy az életkor és a megküzdési képességek között pozitív kapcsolat áll fenn, mely indokolja a fiatalabb korosztályra történő fokozottabb odafigyelést, a korábbi pedagógiai gyakorlatunk módosítását. Ezzel összefüggésben kijelenthető, hogy a levelező tagozatos hallgatók erősebb megküzdési

képességekkel rendelkeznek, mely nem függ össze a fizikai munkavégzés jellegével, hiszen a válaszadók többsége szellemi munkát végez. Az egyetemi mozgásos tevékenységek (szervezett és szabadidős) esetében pedig informatív, hogy a nem megerőltető szabadidős mozgásformák (a nem kell „belehalni” típusúak) bizonyultak a legnagyobb hatásúaknak a lelki ellenállóképességfejlesztés területén, a közlekedési célú kerékpározást megelőzve. A vizsgálat eredményei (hétköznapon üléssel töltött idő negatív irányú kapcsolata a reziliencia tényezőivel) azt is igazolják, hogy fontos ösztönözni a hallgatókat a szabadidő hasznos eltöltésére (akár a háztartáshoz kapcsolódó munkavégzés formájában). A kutatás hasznosíthatóságának esélyét növeli, hogy a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának hallgatóit szólítottuk meg, így az eredmények alapján karunkra szabott stratégiát és koncepciót dolgozhatunk ki, figyelembe véve szervezeti egységünk adottságait (pl. nemek aránya, campus elhelyezkedése, feltételrendszere). Pozitív eredménynek tartjuk, hogy a fizikai aktivitás összetevői közül a legerősebb kapcsolatok a rezisztencia területét érintik leginkább. A fizikai aktivitás magasabb szintje az egyén teherbírása, a lehetőség az erősödésre és a korábbi stresszhelyzetekkel való megbirkózás területeit befolyásolják leginkább. Véleményünk szerint a spiritualitás elenyésző szerepének erősítésére is nagyobb hangsúlyt lehetne fektetni, a vallási tematikájú ismeretek, meditációs és relaxációs technikák, valamint az integrál pszichológia főbb jellemzőinek hallgatókkal történő megismertetésével.

Összegzés

Az eredmények megerősítik, hogy a fizikai aktivitás, különösen annak szubjektív megítélése és minőségi jellemzői, jelentős hatással vannak a pszichológiai ellenállóképesség (reziliencia) szintjére. E megállapítások alátámasztják a preventív és egészségfejlesztő (intézményi és települési szintű) stratégiák és koncepciók fontosságát, amelyek célja a

fizikai aktivitás ösztönzése a pszichés jólét előmozdítása érdekében.

A szabadidős testmozgást végző hallgatók több rezilienciafaktor mentén is magasabb értékeket értek el. Ezek az összefüggések arra utalnak, hogy a mozgás szerepe túlmutat a fizikai egészségen: a mentális jóllét, a stresszel való megküzdés és az önszabályozás fejlesztésének is hatékony eszköze lehet. A kutatás újdonsága, hogy hazai hallgatói mintán, komplex mérőeszközökkel igazolja a kapcsolatot a reziliencia szintje és a mozgás összetevői között.

A vizsgálat keresztmetszeti jellege miatt nem vonható le árnyaltabb oksági következtetés a fizikai aktivitás és a reziliencia viszonyáról. A nemek közötti aránytalanság (a minta közel 98%-a nő) torzíthatja az eredményeket. Az önbevalláson alapuló adatoknál a társadalmi elvárások torzító hatása is megjelenhetett.

Irodalom

- Ahern, N.R., Kiehl, E.M., Sole, M.L., & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103–125. DOI <https://doi.org/10.1080/01460860600677643>
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. DOI <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Campbell-Sills, L., Cohan, S.L., & Stein, M.B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585–599. DOI <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001>
- Caspersen, C.J., Powell, K.E. & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep.* 100:2. pp. 126–131.
- Gy. Kiss, E., Csokasi, K., Hargitai, R., Kaplar, M., Nagy, L., & Czirjak, L. (2012). Resilience and protective factors of personality. 26.th Conference of the European Health Psychology Society. 2012, Praha, Czech.

- Kiss, E. CS., Vajda, D., Káplár, M., Csókási, K., Hargitai, R., & Nagy, L. (2015). A 25-ites Connor—Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 16 (1), 93–113. DOI <https://doi.org/10.1556/Mental.16.2015.1.4>
- Kovács K. E., & Nagy B. E. (2015). A sportolás hatása kiskamaszok énképére, szorongására és megküzdésére. *Különleges Bánásmód*, 1(3)., 43–56. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2015.3.43>
- Laczkó, T. & Rétsági, E. (2015). *A sport társadalmi aspektusai*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Müller, A., Bíró, M., Hidvégi, P., Váczi, P., Plachy, J., Juhász I., Hajdú P., & Seres J. (2013). Fitness trendek a rekreációban. *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport*, 40. 25–34.
- Norris, F.H., Stevens, S.P., Pfefferbaum, B., Wyche, K.F., & Pfefferbaum, R.L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150. DOI <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611. DOI <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2003). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. In S. Lopez & C. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 393–409). American Psychological Association. DOI <https://doi.org/10.1037/10612-025>
- Szabó R. K., Máth J., & Sztancsik V. (2019). A reziliencia és proaktív megküzdés összefüggéseinek vizsgálata. *Alkalmazott pszichológia*, 19(4).73-99. DOI <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2019.4.73>
- Szerdahelyi, Z., König-Görögh, D., Laoues-Czimbalmos, N. (2019). Egyetemi hallgatók fizikai aktivitásának vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 20 (79). 87–88.
- Szerdahelyi, Z. (2020). Egyetemi hallgatók aktív sportfogyasztási szokásainak vizsgálata. *Acta Carolus Robertus*, 10:2. 157–169. DOI <https://doi.org/10.33032/acr.2483>
- Tugade, M.M., & Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Yu, X., & Zhang, J. (2007). Factor analysis and psychometric evaluation of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) with Chinese people. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(1), 19–30. DOI <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.1.19>

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

**BETWEEN TRADITION AND MODERNITY:
NAVIGATING ETHICAL LEADERSHIP IN JORDAN'S HYBRID ORGANIZATIONAL
CULTURE**

Maram Hani Falah Alshawabkeh¹

University of Debrecen (Hungary)

Author

Maram Hani Falah Alshawabkeh
University of Debrecen (Hungary)

Reviewers:

Sameer Hamdan (PhD)
Near East University (Nicosia, Cyprus)

E-mail address:

maramshawabkeh97@yahoo.com

Razan Awadallah (PhD)

Al-Quds University (Palestine)

Cite:
Idézés:

Alshawabkeh, Maram Hani Falah (2025). Between Tradition and Modernity: Navigating Ethical Leadership in Jordan's Hybrid Organizational Culture. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 85–95. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.85>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0044

Reviewers:
Lektorok:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Sameer Hamdan (PhD), Near East University (Nicosia, Cyprus)
2. Razan Awadallah (PhD), Al-Quds University (Palestine)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

This study investigates the evolving dynamics of ethical leadership within Jordan's public sector, focusing on the Ministry of Water and Irrigation as a representative case. Through an ethnographic methodology involving in-depth interviews and participant observation, the research explores how leaders navigate the intersection of traditional socio-cultural norms and modern managerial frameworks. The findings reveal that ethical leadership in Jordan operates within a hybrid moral system, where formal values such as procedural fairness and institutional accountability coexist with—and are often challenged by—informal obligations tied to tribal loyalty, kinship networks, and communal expectations. Gender and

¹ Maram Hani Falah Alshawabkeh (PhD Student), University of Debrecen (Hungary). E-mail: maramshawabkeh97@yahoo.com ORCID <https://orcid.org/0009-0003-4728-5058>

generational shifts further complicate this ethical landscape, as younger and female leaders increasingly advocate for transparency, meritocracy, and gender equity. The study highlights the necessity of adopting a culturally responsive, pluralistic understanding of ethical leadership that reflects the complex realities of Jordanian organizations. These insights have practical implications for leadership development programs and contribute to the broader discourse on ethical leadership in non-Western contexts.

Keywords: Ethical Leadership; Tribalism; Socio-Cultural Values; Gender and Generational Shifts

Discipline: Cultural Anthropology, Ethnography

Absztrakt

HAGYOMÁNY ÉS MODERNITÁS KÖZÖTT: AZ ETIKUS VEZETÉS ÚTJA JORDÁNIA HIBRID SZERVEZETI KULTÚRÁJÁBAN

A tanulmány a jordániai közsférában az etikus vezetés fejlődő dinamikáját vizsgálja, a Vízügyi és Öntözési Minisztériumra, mint reprezentatív esetre összpontosítva. A mélyinterjúkat és résztvevő megfigyelést magában foglaló etnográfiai módszertan segítségével a kutatás azt vizsgálja, hogyan navigálnak a vezetők a hagyományos társadalmi-kulturális normák és a modern vezetési keretek metszéspontjában. Az eredmények azt mutatják, hogy a jordániai etikus vezetés egy hibrid erkölcsi rendszerben működik, ahol a formális értékek, mint például az eljárási méltányosság és az intézményi elszámoltathatóság, együtt léteznek a törzsi lojalitáshoz, a rokoni hálózatokhoz és a közösségi elvárásokhoz kapcsolódó informális kötelezettségekkel – és gyakran megkérdőjelezzik azokat. A nemi és generációs változások tovább bonyolítják ezt az etikai tájképet, mivel a fiatalabb és női vezetők egyre inkább az átláthatóságot, a meritokráciát és a nemek közötti egyenlőséget szorgalmazzák. A tanulmány kiemeli az etikus vezetés kulturálisan érzékeny, pluralista értelmezésének szükségességét, amely tükrözi a jordániai szervezetek összetett valóságát. Ezeknek a felismeréseknek gyakorlati következményei vannak a vezetőfejlesztési programokra nézve, és hozzájárulnak az etikus vezetésről szóló szélesebb körű diskurzustól a nem nyugati kontextusokban.

Kulcsszavak: etikus vezetés; törzsiség; szociokulturális értékek; nemi és generációs változások

Diszciplína: kulturális antropológia, néprajz

Introduction

Leadership is not a culturally neutral phenomenon. The ways in which leadership is understood, enacted, and evaluated are profoundly shaped by the socio-cultural and historical contexts in which organizations operate (House et al., 2004; Northouse, 2018). This cultural embeddedness is particularly evident in the realm of ethical leadership, where values such as justice, integrity, responsibility, and legitimacy are filtered through different cultural logics and social expectations (Den Hartog et al., 1999; Resick et al., 2006). In Western societies, ethical leadership is typically rooted in

individual responsibility, formal procedures, merit-based systems, and rule-based accountability (Brown & Treviño, 2006; Treviño et al., 2003). In contrast, in more collectivist and tradition-oriented societies, such as those in the Arab world, ethical leadership often derives its legitimacy from collective obligation, relational trust, social mediation, and loyalty to kinship or tribal networks (Hutchings & Weir, 2006; Muna & Zennie, 2010). While global leadership research is expanding, most empirical studies still reflect Western-centric assumptions, which may obscure or misrepresent how ethical leadership actually functions in other socio-

cultural contexts. To build more inclusive theories, it is essential to account for how different societies prioritize parallel values—for example, where Western frameworks emphasize merit and procedural fairness, non-Western frameworks may prioritize social equity and relational balance.

There remains a significant gap in cross-cultural leadership research that systematically explores how ethical leadership is conceptualized and practiced in non-Western contexts (Hofstede, 2001; Gelfand et al., 2007). Scholars have increasingly called for leadership studies that not only compare cultures but also reveal the unique, context-specific mechanisms that shape organizational life and ethical decision-making in various parts of the world (Jepson, 2009; Jackson, 2012). The Middle East, and Jordan in particular, remains underrepresented in this literature despite its distinct socio-political landscape, where Islamic ethical norms, tribal loyalties, and the pressures of globalization coexist and frequently collide.

In Jordan, ethical leadership operates within a hybrid cultural and institutional framework. On one side, leaders are expected to uphold Islamic values such as justice (*‘adl*), trustworthiness (*amāna*), and consultation (*shūrā*), which continue to inform both public discourse and community expectations (Kamali, 2008; Abou El Fadl, 2001). Additionally, tribal affiliations and relational obligations exert considerable influence, often shaping leadership behavior through informal social norms and expectations of loyalty (Clark, 2018; Yom, 2014). On the other side, the increasing penetration of global managerial standards, economic liberalization, and the rise of urban professional classes have introduced formalized expectations of transparency, procedural fairness, and merit-based governance (Harrigan & El-Said, 2009; Baylouny, 2006). These competing value systems create a unique ethical terrain where Jordanian leaders must navigate dual moral logics: one rooted in tradition and relational obligations, and another aligned with

modern organizational principles and global ethical standards.

The central aim of this article is to explore how Jordanian leaders negotiate these tensions and how ethical leadership is both enabled and constrained within this hybrid socio-cultural landscape. By focusing on Jordan as a case study, this research contributes to a more differentiated understanding of ethical leadership that moves beyond universalist models and foregrounds the importance of cultural specificity. Through this analysis, the article also seeks to inform leadership practice in similarly complex cultural environments where tradition and modernity coexist, often in tension.

Ethical Leadership Across Cultures: The Influence of Socio-Cultural Values

Ethical Leadership in Western Theoretical Frameworks

The dominant models of ethical leadership are largely developed within Western societies, where ethical behavior in organizations is frequently framed through formal structures that emphasize universal principles such as honesty, fairness, transparency, and accountability (Brown & Treviño, 2006; Resick et al., 2006; Northouse, 2019). Ethical leaders are expected to promote consistent rule-following, demonstrate integrity, and treat followers with dignity and fairness (Eisenbeiss, 2012). These models often derive from deontological and consequentialist ethics that prioritize individual accountability and codified organizational policies over relational obligations (Resick et al., 2011; Kalshoven et al., 2011).

The GLOBE study (House et al., 2004) is among the most comprehensive investigations of leadership across cultures and reveals that while certain dimensions of ethical leadership—such as integrity, altruism, and collective motivation—are widely valued across societies, their interpretations and

expressions are shaped by local cultural logics. Leadership models associated with modern, institutionalized societies tend to emphasize low power distance, individual responsibility, and formal procedural fairness, often discouraging favoritism or personal influence (Resick et al., 2006). In contrast, leadership practices in societies that retain stronger ties to traditional value systems—such as those found in parts of the Arab world and other collectivist cultures—are often grounded in relational ethics, social obligation, and communal trust. These differences suggest that while ethical leadership may share universal dimensions, its enactment is deeply embedded in the socio-cultural contexts that define legitimacy and authority.

Western-centric theoretical frameworks of ethical leadership—particularly those rooted in individualistic, low power distance, and procedural value systems—often overlook localized leadership forms that emphasize family ties, kinship obligations, and communal responsibility. These frameworks, while influential in shaping global leadership discourse, may inadequately capture the normative expectations and moral logics that guide leadership behavior in more collectivist and tradition-oriented societies (Hutchings & Weir, 2006; Al-Husan et al., 2014). As a result, their universal applicability has been increasingly questioned in non-Western contexts, where ethical leadership is frequently defined by social harmony, informal mediation, and relational accountability rather than formal rules and abstract principles.

Relational Ethics and Leadership in Arab Societies

Ethical leadership in Arab societies is deeply entwined with communal, religious, and tribal structures that emphasize relational ethics, loyalty, and social harmony (Hutchings & Weir, 2006; Yom, 2014). Unlike the individual-centric models of the West, Arab cultures tend to prioritize collective well-being and the fulfillment of social

obligations, often embodied in practices such as *wasta* (Cunningham & Sarayrah, 1993; Hutchings & Weir, 2006). *Wasta*, frequently mischaracterized as nepotism in Western discourse, is perceived locally as a moral duty that reinforces social solidarity and affirms a leader's commitment to their familial and tribal networks (Loewe et al., 2008).

In Jordan, leadership within tribal frameworks is evaluated by a leader's capacity to mediate disputes, secure resources for their community, and uphold obligations rooted in kinship and social reciprocity. These expectations form an unwritten system of mutual support and loyalty, where leaders are judged not only by their formal authority but by their ability to maintain social cohesion and fulfill communal responsibilities.

Relational ethics in Jordanian organizations are further reinforced by religious values that emphasize the leader's duty to act with compassion, justice, and loyalty to their community (Ali & Al-Owaidan, 2008). However, as Al-Husan et al. (2014) argue, the interpretation of these Islamic ethical principles is often shaped by tribal norms and local power structures, which may prioritize family and social obligations over institutional fairness.

Islamic Ethical Foundations and Leadership Responsibilities

Islamic ethical thought, as derived primarily from the Qur'an and the teachings of the Prophet Muhammad (Hadith), provides a distinctive framework for leadership. It emphasizes core principles such as moral accountability before God, justice (*'adl*), consultation in decision-making (*shūrā*), and trustworthiness (*amāna*) (Beekun & Badawi, 2005; Kamali, 2008). These values are not only rooted in religious scripture but have also been reinforced through centuries of Islamic legal and moral philosophy. Together, they promote a holistic vision of leadership that aligns personal conduct with both

spiritual responsibility and the well-being of the broader community.

However, the practical application of Islamic leadership ethics in Jordan is not uniform. Scholars such as Abou El Fadl (2001) and Kamali (2008) highlight that while Islamic texts advocate for fairness and accountability, local cultural practices—particularly those related to tribalism—can influence how these ideals are operationalized in organizations. For example, leaders may justify preferential treatment of family or tribe as fulfilling Islamic obligations of community care, even when such practices conflict with formal institutional procedures (Ryan, 2010; Yom, 2014).

Islamic leadership is also closely tied to the legitimacy of moral authority. In Jordan, this is often mediated by state religious institutions such as the Ministry of Awqaf, which regulates public religious discourse and promotes moderate interpretations of leadership ethics (Clark, 2018). Nonetheless, tensions persist between the religious ideals of justice and the practical realities of tribal loyalty, social stratification, and political patronage (Baylouny, 2006).

Emerging Generational Shifts and the Rise of Procedural Ethics

Recent empirical studies reveal a significant shift in ethical leadership expectations among younger generations and urban professionals in Jordan. Data from the World Values Survey (2014–2018) and the Arab Barometer (2022) indicate that Jordanians under 30 are increasingly prioritizing meritocratic principles, procedural fairness, and institutional transparency over traditional kinship-based and religious leadership criteria. Specifically, the Arab Barometer (2022) reports that only 37% of Jordanians under 30 believe that religious leaders should influence government decision-making, compared to 55% of those over 50. Furthermore, the Center for Strategic Studies (2019) found that 58% of young Jordanians prioritize professional compe-

tence over religious credentials when evaluating ethical leadership.

These generational shifts are also reflected in organizational life. Harrigan and El-Said (2009) argue that the growth of multinational corporations and international NGOs in Jordan has fostered the adoption of more formalized human resource practices, performance-based evaluations, and transparent promotion mechanisms. Additionally, the Jordanian Department of Statistics (2021) documents a steady increase in female workforce participation, which has further accelerated demands for gender equity, procedural clarity, and merit-based decision-making in leadership structures. These trends suggest that the traditional moral economy of leadership is being challenged by a growing segment of the population that values institutional integrity and ethical consistency over social allegiance.

Hybridization of Ethical Leadership in Jordan

The coexistence of traditional relational ethics and emerging procedural fairness has produced a hybrid ethical leadership model in Jordan. Leaders now operate within dual moral frameworks that often present conflicting expectations (Baylouny, 2006; Ryan, 2010; Clark, 2018). In multinational corporations, international NGOs, and urban private-sector organizations, leaders are increasingly held to global ethical standards that prioritize meritocracy, accountability, and transparent governance (Harrigan & El-Said, 2009). Conversely, in rural areas, family businesses, and public institutions with entrenched tribal influence, leaders continue to be evaluated based on their ability to honor social commitments, manage informal networks, and provide preferential access to resources for their community (Cunningham & Sarayrah, 1993; Hutchings & Weir, 2006).

Ryan (2010) describes this as a form of moral flexibility where leaders strategically navigate between formal institutional ethics and informal

relational obligations. In many Jordanian organizations, formal processes such as competitive hiring and objective performance evaluations coexist with behind-the-scenes negotiations that accommodate social expectations tied to family, tribe, or religious affiliation.

This ethical pluralism not only shapes leadership behavior but also influences employee perceptions of fairness and organizational justice (Al-Husan et al., 2014; Moussawi & Jawad, 2020). In some contexts, employees may accept or even expect relational decision-making as part of ethical leadership, while in others, especially among younger and urban employees, such practices are increasingly perceived as unjust or corrupt.

Methodology

Research Design

This study employs a qualitative ethnographic research design to explore how ethical leadership is perceived and practiced within the Ministry of Water and Irrigation in Jordan. Ethnography is particularly suited for this investigation as it facilitates an immersive, holistic understanding of organizational culture, social interactions, and underlying values in their natural setting (Hammersley & Atkinson, 2019). Unlike quantitative methods that might measure ethical attitudes or perceptions, ethnography allows the researcher to observe and interpret the subtle, often tacit, ways that cultural norms and institutional policies intersect in everyday leadership practices (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011).

Site Selection and Rationale

Water management is a strategically vital sector in Jordan, and the Ministry of Water and Irrigation is characterized by a complex organizational environment where political, social, and cultural factors converge (Al-Ali, 2014; Yom, 2014). This setting offers a unique vantage point to analyze

how ethical leadership unfolds amid the tensions between modern managerial ideals and traditional relational expectations.

Focusing on a single organization permits the researcher to engage in prolonged fieldwork, building trust with participants, and capturing detailed, contextualized accounts of leadership dynamics. This depth-over-breadth approach is ideal for unpacking the hybrid ethical frameworks that shape behavior in Jordanian public institutions.

Data Collection Methods

To ensure a rich and multifaceted understanding of ethical leadership practices within the Ministry of Water and Irrigation, data were collected through multiple qualitative methods designed to capture a wide spectrum of experiences, perceptions, and behaviors.

Participant Observation: The researcher was embedded within the organization over a sustained period, attending leadership meetings, staff briefings, and informal social settings such as coffee breaks and departmental gatherings. This method generated a wealth of data on both verbal and nonverbal communication, hierarchical interactions, implicit norms, and the informal handling of ethical dilemmas. Field notes were used to document how ethical tensions manifested in real-time decision-making, interpersonal negotiations, and conflict resolution processes.

Semi-Structured Interviews: A total of ten in-depth interviews were conducted with a purposive sample that included senior leaders, mid-level managers, technical experts, and frontline staff. These interviews aimed to generate nuanced insights into how individuals perceive ethical leadership, how they reconcile formal organizational rules with tribal or familial obligations, and how they experience dilemmas at the intersection of traditional and modern value systems. Each interview lasted between 45 and 90 minutes, was audio-recorded with informed consent, and followed a flexible guide to allow

participants to elaborate on personal experiences and interpretations.

Data Analysis

Data analysis followed an iterative thematic approach as outlined by Braun and Clarke (2006). Initial coding was informed by the literature on ethical leadership and socio-cultural values in Jordan (e.g., Kamali, 2008; Yom, 2014). Codes were then refined and supplemented by emergent themes identified during fieldwork, such as the role of *wasta* (social mediation), gender dynamics, and leadership adaptability.

The study is guided by the following four research questions, which also structure the results and analysis chapters:

1. How do leaders in Jordanian public organizations navigate tensions between formal institutional rules and informal socio-cultural obligations?
2. How do leaders reconcile multiple ethical frameworks—including religious, tribal, and bureaucratic norms—when making leadership decisions?
3. How are gender roles and expectations negotiated in the perception and practice of ethical leadership?
4. How do generational differences shape understandings of ethical leadership in a transforming bureaucratic culture?

By organizing the empirical findings around these four questions, the study seeks to illuminate the cultural underpinnings of ethical leadership and the ways in which leaders mediate between competing moral demands in a hybrid organizational context.

Results

This study explores how ethical leadership is enacted within Jordan's Ministry of Water and Irrigation, focusing on four interrelated themes that correspond directly to the research questions:

navigating formal and informal obligations, ethical pluralism and leadership flexibility, gender dynamics in leadership, and generational shifts in ethical expectations. These themes reveal the complexity of ethical leadership in a hybrid organizational context shaped by both bureaucratic norms and traditional social structures. Each theme highlights the tensions leaders face in balancing institutional rules with tribal customs, religious ethics, gendered expectations, and intergenerational perspectives. Grounded in ethnographic observation and interview data, the results reflect how ethical leadership is contextually negotiated and culturally embedded, offering insight into the distinctive leadership landscape of Jordan's public sector.

Navigating Formal Institutional Rules and Informal Social Expectations. A central theme that emerged is the persistent tension between formal institutional policies and informal social obligations. In the Jordanian public sector, ethical leadership is not assessed solely by adherence to codified rules and procedures, as commonly emphasised in Western ethical leadership models (Brown & Treviño, 2006; Treviño et al., 2000). Rather, leaders are expected to uphold relational obligations tied to family, tribe, and broader social networks (Clark, 2018; Yom, 2014). This dual expectation creates a space where leaders must constantly weigh the consequences of privileging formal institutional integrity over informal communal responsibilities. The interview question, "Can you describe a situation where you had to choose between following formal procedures and honoring social or tribal obligations?" consistently elicited narratives that demonstrated this ethical tension. The importance of this question lies in its capacity to reveal the lived complexities that are often obscured by formal organizational charts or policy manuals. It became evident that ethical leadership in this setting is as much about managing relational risks as it is about enforcing procedural standards. First, we write down the

method, then the result. Interview participants frequently described situations where they were compelled to balance procedural fairness with social loyalties, particularly in hiring, promotions, and resource allocations. For example, one participant explained the social repercussions of rejecting employment requests from tribal leaders, noting that such refusals could damage long-term alliances critical for organizational harmony and social capital.

Participants frequently described ethically ambiguous situations where upholding formal rules came at the cost of alienating powerful social actors. One senior official recounted, *"There was a time when I refused to hire someone recommended by a tribal sheikh because they didn't meet the qualifications. For months after that, my relationship with the local community suffered. I was seen as disrespecting the tribe, even though I was just following the law."* Another participant remarked, *"Sometimes the 'right' thing to do officially is the 'wrong' thing socially. If I ignore a tribal favor, I risk losing trust, and that can lead to bigger conflicts later, both in the ministry and in my own neighborhood."* These excerpts exemplify how ethical leadership decisions are often negotiated between institutional accountability and the informal moral economy of tribal and communal expectations.

This theme underscores that in hybrid governance systems like Jordan's, ethical leadership cannot be understood through procedural compliance alone. It requires cultural fluency and relational sensitivity, where moral authority is built through a continuous negotiation between formal norms and social legitimacy.

Ethical Pluralism and Leadership Flexibility. A second emergent theme is the prevalence of ethical pluralism and the need for leadership flexibility in navigating competing moral frameworks. Leaders in the Ministry of Water and Irrigation often operate within a complex ethical landscape where

formal state regulations, tribal customs, Islamic values, and personal moral judgments coexist and sometimes conflict. Unlike universalist models that emphasize a single ethical code (e.g., integrity, fairness, transparency), leadership in this context involves adapting to diverse moral expectations and dynamically selecting the most contextually appropriate ethical approach (Beekun & Badawi, 2005; Hutchings & Weir, 2006). To explore this, participants were asked the question: *"How do you decide what is the 'right' thing to do when formal rules, religious values, and social expectations conflict?"* This question proved essential for uncovering the cognitive and ethical strategies leaders use to reconcile divergent obligations. The importance of this question lies in its ability to illuminate not only what leaders value but also how they prioritize competing ethical standards under pressure.

Interviewees shared that ethical decisions are rarely straightforward and often involve "weighing values" depending on who is involved and what is at stake. One mid-level manager explained, *"There are times when the law says one thing, but my religion or my conscience tells me something else. For example, delaying a decision to avoid harming someone's dignity—even if it's inefficient—feels more ethical to me."* Another participant said, *"I try to follow Islamic values and government rules, but if my community expects something else, I must find a middle path. That's what leadership means here—balancing, not just enforcing."*

These reflections highlight how ethical leadership in Jordan is not based on rigid adherence to a single moral code but on interpretive judgment that takes into account the specificities of each situation. The ability to adapt while maintaining credibility across various constituencies—state, religion, and society—emerges as a core ethical competency in this context. This finding challenges the applicability of standardized ethical leadership models and underscores the importance of culturally responsive leadership practices in hybrid organizational environments.

Gender Dynamics and Ethical Leadership. A third significant theme that emerged from the ethnographic and interview data concerns the influence of gender on ethical leadership practices and perceptions. In Jordan's hybrid organizational environment, gender remains a central axis along which power, responsibility, and ethical expectations are negotiated. Although formal policies support gender inclusion and non-discrimination, deeply rooted socio-cultural norms continue to shape how male and female leaders are perceived and how they navigate ethical dilemmas (Al-Khalidi, 2020; Hutchings et al., 2010). To investigate this dimension, participants were asked: *"Do you think male and female leaders face different expectations when making ethical decisions? Can you give an example?"* This question was critical in revealing not only disparities in expectations but also the strategies women use to assert ethical leadership within constrained spaces. The importance of this question lies in its ability to surface the subtle, and often unspoken, gendered dimensions of ethical authority and credibility.

Several female participants recounted experiences where their ethical decisions were scrutinized more harshly than those of their male counterparts. One female senior officer shared, *"When I refused a tribal recommendation that violated the policy, I was told I was being 'too rigid' and that a man in my position would have handled it more diplomatically."* Conversely, another woman explained that being perceived as morally upright sometimes worked in her favor: *"They expect me to be more honest, so I use that to build trust. But I have to be twice as careful because any mistake can be used against me."*

Male participants also reflected on the differential burdens placed on female colleagues. One manager commented, *"Women here must prove themselves not only as competent but also as morally impeccable—any perceived bias or mistake is magnified."* These accounts underscore the gendered asymmetries in ethical expectations and reveal how ethical leadership is not a

neutral role, but one embedded in existing gender hierarchies.

Overall, the findings suggest that gender not only influences the perception of ethical behavior but also shapes how leaders interpret and respond to ethical challenges. In this context, ethical leadership for women often involves navigating a narrower moral path, requiring heightened awareness and strategic communication. This theme reinforces the argument that ethical leadership cannot be fully understood without attention to intersectional dimensions like gender, which mediate access to legitimacy, authority, and moral voice.

Generational Shifts in Ethical Leadership Perceptions. The fourth and final theme that emerged from the data concerns the generational differences in how ethical leadership is understood, evaluated, and enacted within the Ministry. These shifts reflect broader changes in Jordanian society, especially in attitudes toward authority, accountability, and institutional transparency. While older generations of leaders often emphasize loyalty, discretion, and hierarchical respect, younger professionals increasingly value procedural justice, meritocracy, and clarity of institutional norms (Barakat & Fakoush, 2020). To explore this evolving dynamic, participants were asked: *"Have you noticed differences between older and younger employees in how they perceive ethical leadership? How do these differences influence your work or leadership decisions?"* This question was central to identifying the impact of intergenerational value systems on ethical decision-making and leadership legitimacy.

Interview data revealed consistent contrasts between generational cohorts. A mid-level manager observed: *"The older generation tends to handle things quietly, behind the scenes—they think that's respectful. But the younger staff want transparency. They ask, 'Why was this person promoted? What criteria were used?'"* Such comments highlight the tension between tradition-

bound leadership styles and emerging expectations for openness and accountability.

A young engineer shared: “*When I reported a minor procedural violation, my supervisor told me, ‘We don’t make a big deal out of such things.’ But for me, rules matter—not just personal connections.*” This quote illustrates how younger employees are more likely to associate ethical leadership with fairness and institutional integrity, often clashing with informal norms that prioritize relational harmony or deference to seniority.

Senior leaders, meanwhile, acknowledged the shift but expressed concern about what they perceived as impatience or idealism among younger staff. One director remarked: “*They [the youth] don’t understand that flexibility is necessary. Not everything can be solved by the book, especially in a society where relationships matter.*” Such reflections underline the friction between a generation shaped by traditional ethical codes and a newer cohort advocating reformist principles grounded in rule-based thinking. This generational divergence indicates that ethical leadership in Jordan is not a static concept but a contested and evolving practice. The coexistence of traditional values and modern institutional norms generates a dynamic ethical landscape where leaders must continuously negotiate legitimacy across age groups. Recognizing these generational shifts is essential for understanding both current challenges and future trajectories of ethical leadership in hybrid organizational cultures.

Conclusion

This study explored how ethical leadership unfolds within Jordan’s hybrid organizational culture, shaped by both formal institutional demands and informal social obligations. The findings reveal that ethical decision-making is deeply relational, as leaders must balance organizational rules with expectations rooted in kinship, tribal loyalty, and community norms. These dynamics are further complicated by emerging generational and gender

shifts, which challenge traditional leadership patterns and introduce calls for greater transparency and equity. As such, ethical leadership in this context cannot be fully understood through Western-centric frameworks alone. The study underscores the need for culturally grounded leadership models that reflect the moral complexity of local contexts. By foregrounding everyday ethical dilemmas, this research contributes to a more nuanced and inclusive understanding of leadership in non-Western settings.

References

- Al-Husan, F. B., Al Husan, F., & Brennan, R. (2014). Expatriate-host country national relationships: A boundary theory perspective. *International Business Review*, 23(2), 319–331. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2013.05.003>
- Beekun, R. I., & Badawi, J. A. (2005). Balancing ethical responsibility among multiple organizational stakeholders: The Islamic perspective. *Journal of Business Ethics*, 60(2), 131–145. DOI <https://doi.org/10.1007/s10551-004-8204-5>
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616. DOI <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Clark, J. A. (2018). The organizational evolution of Islamist parties in Morocco and Jordan. *Party Politics*, 24(4), 385–395. DOI <https://doi.org/10.1177/1354068816678886>
- Den Hartog, D. N., House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., & Dorfman, P. W. (1999). Culture-specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? *The Leadership Quarterly*, 10(2), 219–256. DOI [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00018-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00018-1)
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage Publications.
- Hutchings, K., & Weir, D. (2006). Understanding networking in China and the Arab world: Lessons

- for international managers. *Journal of European Industrial Training*, 30(4), 272–290.
DOI <https://doi.org/10.1108/03090590610673618>
- Kamali, M. H. (2008). *Principles of Islamic jurisprudence* (3rd ed.). Islamic Texts Society.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage Publications.
- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W., & Mitchelson, J. K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63(4), 345–359.
DOI <https://doi.org/10.1007/s10551-005-3242-1>
- Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5–37. DOI <https://doi.org/10.1177/0018726703056001448>
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. *Journal of Management*, 32(6), 951–990.
DOI <https://doi.org/10.1177/0149206306294258>
- Yom, S. L. (2014). Tribal politics in contemporary Jordan: The case of the Hirak movement. *Middle East Journal*, 68(2), 229–247.
DOI <https://doi.org/10.3751/68.2.13>

**LUCIDUM INTERVALLUM AND CRIMINAL RESPONSIBILITY:
ASSESSING MENTAL DISORDER IN A CRIMINAL CASE IN DEBRECEN, 1768-1769**

András Biczó (PhD)¹

University of Debrecen, Faculty of Law, Department of Legal History (Hungary)

Cite: Biczó, András (2025). Lucidum Intervallum and Criminal Responsibility: Assessing Mental Disorder in a Criminal Case in Debrecen, 1768-1769. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 97–112. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.97>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0045

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Éva Annamária Nagy (Jur.), University of Debrecen (Hungary)
 2. Ferenc Zoltán Simó (Jur., PhD)(Hungary)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

This study in the history of criminal law examines a homicide case from the eighteenth-century legal practice of the Free Royal City of Debrecen that has not yet been explored in detail. Drawing on archival documents relating to the criminal proceedings initiated before the city's magistracy in 1768, the study reviews the main phases of the process, reconstructs the arguments of the prosecution and the defence, and analyses how the defendant's criminal responsibility was assessed in light of evidence indicating that he suffered from a mental disorder. Beyond clarifying the significance of the defendant's mental state from a criminal law perspective, the case also provides an opportunity to explore the contemporary concept of *lucidum intervallum* in greater depth and to highlight evidentiary challenges associated with proving it in eighteenth-century criminal proceedings.

Keywords: *lucidum intervallum*, mental disorders, criminal responsibility, history of Hungarian criminal law, legal practice, Debrecen, eighteenth century, early modern period, legal history

Disciplines: law

¹ Biczó András (PhD), University of Debrecen, Faculty of Law, Department of Legal History (Hungary), E-mail: biczo.andras@law.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3833-9088>

Absztrakt**LUCIDUM INTERVALLUM ÉS BÜNTETŐJOGI FELELŐSSÉG: MENTÁLIS ZAVAR ÉRTÉKELÉSE EGY DEBRECENI BÜNTETŐÜGYBEN, 1768-1769-BEN**

A büntetőjogtörténeti tanulmány egy a Debrecen szabad királyi város 18. századi joggyakorlatában eddig még részletesen nem vizsgált emberölési ügyet állít az elemzés középpontjába. Az 1768-ban Debrecen szabad királyi város magisztrátusa előtt indult büntetőeljárás levéltári iratanyagát feldolgozva a tanulmány egyrészt áttekinti az eljárás főbb mozzanatait, másrészt az esetet arra tekintettel mutatja be, hogy az eljárásban a büntetőjogi felelősségrevonás szempontjából hogyan értékelték azt, hogy a terhelt bizonyíthatóan valamilyen mentális zavarral küzdött. A jogeset alaposabb feldolgozása azon túl, hogy szemléletes betekintést enged abba, hogy büntetőjogi szempontból milyen relevanciája volt a terhelt elmeállapotának, konkrétan a *lucidum intervallum* fogalmának alaposabb vizsgálatára és az annak bizonyításával járó nehézségek megvilágítására is alkalmat kínál.

Kulcsszavak: *lucidum intervallum*, mentális betegségek, büntetőjogi felelősség, magyar büntetőjog-történet, joggyakorlat, Debrecen, 18. század, koraujkor, jogtörténet

Diszciplína: jogtudomány

Introduction: An Assessment of Mental Disorder under Eighteenth-Century Hungarian Law, with Particular Focus on Criminal Responsibility

Within the realm of private law, the *Tripartitum*, recognised as the principal manual of Hungarian customary law compiled by Werbőczy István, included special provisions for individuals with various mental disorders. It delineated four categories: the raving mad (*furiosus*), the senseless (*amens*), the deranged (*mente captus*), and the lunatics (*lunaticus*) (M. Bak et al., 1517/2005; cf. Márkus, 1900). However, the *Tripartitum* did not define the characteristics of these mental disorders or differentiate among them. Individuals classified within these categories were not permitted to be released from paternal power and were required to remain under guardianship even after attaining lawful age (M. Bak et al., 1517/2005; Prileszky, 1743; Both 1963; cf. Degré, 1936; Quadripartitum, 1798). Notably, prior to the compilation of the *Tripartitum* in 1514, Article 374 of the *Buda Law Book* (*Ofner Stadtrecht*), drafted between 1403-1404 and 1421, stipulated that no feeble-minded, foolish, or mentally challenged person should be judged in any

matter, as God does not hold them responsible for the sins they have committed (Michnay & Lichner, 1845; Relković, 1905; Blazovich & Schmidt, 2001; Pauler, 1869).

Regarding criminal responsibility, the *Praxis Criminalis* warrants particular attention, as it was incorporated into Hungarian criminal law as customary law in the early decades of the eighteenth century and became an important source for contemporary domestic legal practice. The *Praxis Criminalis* was originally issued in German by Ferdinand III on 30 December 1656 for Lower Austria (*Neue peinliche Landgerichts-Ordnung in Oesterreich unter der Enns*), providing a set of regulations for criminal courts, detailing procedures for the administration of criminal justice. This *Landgerichtsordnung* was translated into Latin in 1687 and appended to the *Corpus Juris Hungarici*, a non-official compilation of Hungarian laws, in 1697. As an appendix to the *Corpus Juris Hungarici*, the *Praxis Criminalis* gained wide recognition and application in Hungarian courts (László, 2022).

In consideration of establishing criminal responsibility, the *Praxis Criminalis* explicitly addressed cases involving offenders suffering from some kind

of mental disorder. For instance, it regarded melancholy or profound sadness (*Praxis Criminalis*, 1697, p. 22. “*magna tristitia*”) prior to or during the commission of a crime as a mitigating circumstance (*Landgerichtsordnung*, 1657; *Praxis Criminalis*, 1697). Similarly, in his renowned work entitled *Jurisprudentia Criminalis secundum praxim & constitutiones Hungaricas in partes duas divisa*, Bodó Mátyás classified “sickness of the soul,” (*morbus animi*) or melancholy, as a mitigating factor. He also referred to a particular case in which he defended a nobleman accused of adultery; the magistracy of Hont County acquitted the defendant on the grounds of melancholy – a judgment later approved by Charles III (Bodó, 1751).

The *Praxis Criminalis* also mentioned mania and complete insanity (*Praxis Criminalis*, 1697, 22. “*plenè amens*”) among the listed mitigating circumstances. If it could be proven that a crime was committed in such a state, the perpetrator was exempt from punishment. These forms of mental disorder thus constituted grounds for exclusion from criminal liability. The sole exception was where the act was proven to have been committed during a moment of lucidity (*lucidum intervallum*) (Bónis, 1962; Both, 1963). However, if the judge harboured doubts as to whether the crime was perpetrated during such a lucid interval, the *Praxis Criminalis* prescribed that the more lenient interpretation should prevail (*Landgerichtsordnung*, 1657; *Praxis Criminalis*, 1697; Pauler, 1869).

A similar position appears in Gochetz Gábor’s *Systema praxis criminalis inchoati Regni Hungariae, Partiumque eidem adnexarum*, which was probably strongly influenced by the *Praxis Criminalis*.

Gochetz stated that those suffering from insanity, dementia, or mania – being deprived of all reason – could not be punished, even with a lesser penalty than death. Yet, consistent with Section 4, Article 44 of the *Praxis Criminalis*, he also held that if a crime were committed during a lucid interval, when the mind was free from insanity or mania,

and if this could be proven in court, the defendant could be held criminally responsible. Still, if any doubt remained as to whether the crime was committed in such a lucid state, the defendant was to receive the more lenient judgment (Gochetz, 1746).

According to Gochetz’s interpretation, if perpetrators suffering from multiple types of mental disorder acted during their lucid intervals – when their minds were temporarily clear – they could be held fully criminally responsible. Actions performed during lucid intervals were therefore judged in the same manner as those of sane persons. Contemporary authors further concluded that an individual in such a state could, for example, serve as a witness (Prileszky, 1743; Huszty, 1745; Bodó, 1751), appoint a plenipotentiary (Szegedy, 1736; Huszty, 1745), or make a will (Prileszky, 1743; Huszty, 1745).

Further research is required to determine the extent to which, following the gradual reception of the *Praxis Criminalis* in the eighteenth-century Hungarian legal practice, various mental disorders were treated as grounds for exclusion from punishment or as mitigating circumstances. A prominent Hungarian legal historian, Bónis György, who examined the judicial practice of the free royal cities of Buda and Pest between 1686 and 1708, concluded that there were few examples of this phenomenon in the legal practice of the two cities (Bónis, 1962; Both, 1963).

The present study seeks to expand the number of those eighteenth-century criminal cases in which a defendant’s mental disorder was regarded as either excluding criminal responsibility or mitigating punishment. It focuses on a homicide case (*Causa Fisci Magistratualis*, 1768) tried before the magistracy of the free royal city of Debrecen in 1768. Drawing on archival materials preserved in excellent condition in the Hungarian National Archives Hajdú-Bihar County Archives, the study reconstructs how the defendant’s mental state was

assessed during the criminal proceedings and how the prosecutor, defence counsel, and the city magistracy (i.e., the judicial body of Debrecen) sought to establish the presence or absence of a lucid interval. The case offers a vivid snapshot of how mental disorder was assessed in relation to criminal responsibility before a Hungarian court in the second half of the eighteenth century.

The Indictment: Case Facts and the Prosecutor's Proposed Sentence

On 1 October 1768, Szombati István, the prosecutor of Debrecen, before the city magistracy against István Kajtor, a thirty-six-year-old local resident. Kajtor was accused of murdering Vásárhelyi János, a fourteen-year-old boy from Debrecen. According to the facts reconstructed by the prosecutor, on the night of 2 September 1768 the defendant, without any apparent reason, began a quarrel with Vásárhelyi at the threshing floor of Anyok János in Pac. Kajtor bonked the boy on the head with his large club and broke the skull, legs, and other members. During the altercation, Kajtor struck the boy on the head with a large club, fracturing his skull, legs, and other limbs. The following day, around four o'clock in the afternoon, the victim died after a long and painful agony resulting from the lethal injuries inflicted during what the prosecutor described as a "*beating or intentional murder*" [verés vagy szántfszándékos gyilkosság] (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [The prosecutor's indictment]).

According to Szombati, these facts were undeniably supported by the victim's testimony, the defendant's confession, and the medical report. Since such homicide was punishable by death under Hungarian law – specifically, Chapter 15 of Part I of the *Tripartitum* (M. Bak et al., 1517/2005) and Article 19 of 1495 (Márkus, 1899) – the prosecutor moved that the defendant be sentenced to capital punishment aggravated by various pains.

Arguments of the Prosecution and the Defence

After the prosecutor presented the indictment, the defendant stated, "*I really beat him, I don't care what you do.*" [bizony meg ütöttem én, nem bánom akar mit csinálnak] (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [I. in vinculis personaliter adfians respondet]). The city magistracy then appointed Hatvani Mihály (Hatvani Mihály Senator és Colegii Curator életrajza, ca. 1800), the younger brother of the renowned polyhistor Hatvani István, to represent Kajtor in his defence during the next phase of the criminal proceedings. In his response to the indictment, the defence counsel observed that, had the prosecutor brought such an indictment in a different case and against a different individual, the defendant might have raised legal objections in his defence. However, since both the commission of the act and its fatal outcome were undeniable, there was no basis for denying the crime itself. Accordingly, the defence argument focused solely on the foundation of the prosecutor's claims.

Hatvani identified the first problematic assertion in the indictment as the allegation that the defendant had acted intentionally. While the defence did not dispute the causal link between the defendant's blows and the victim's death, it argued that it could not reasonably be maintained that the defendant struck the victim with the specific intention of killing him. Hatvani contended that even intelligent individuals may, in moments of human frailty and passion, lose control over the number or force of their blows – sometimes with fatal consequences. Although the defence counsel acknowledged that the defendant's actions were not "without fault or any sin" [hiba és minden véték nélkül] (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the first time.]), he maintained that they did not amount to intentional or premeditated homicide, since such a charge presupposes prior advice to act, undying hatred, mortal hostility, or other provable

circumstances. In the present case, however, no such circumstances existed. On the contrary, until the quarrel over food arose, the defendant and the victim had been on good terms. The defendant's anger was provoked by the victim's verbal insults, and he beat the child – an assault that unfortunately resulted in death.

However, according to legal scholars, when adjudicating crimes, one must examine not only their outcomes but also the perpetrator's anger, intent, and purpose. This principle follows equally from domestic law (Márkus, 1899), the *Praxis Criminalis* (Landgerichtsordnung, 1657; *Praxis Criminalis*, 1697), and the *Practica nova imperialis Saxonica rerum criminalium*, the Saxon seventeenth-century authority, Benedikt II Carpzov's extremely influential work (Carpzov, 1677b). If these factors were not taken into account in adjudicating an act, then, in the opinion of the defence counsel, every homicide resulting from misadventure or even the causing of a major fire, would necessarily have to be punished by death.

Hatvani explained that if involuntary manslaughter (*homicidium causale*) (see, e.g., Bodó, 1751) is considered without regard to the emotions of the perpetrator at the time of the act, the case might also be classified as intentional homicide. Conversely, if intent is taken into account in adjudicating the act, it becomes possible to draw clear distinctions among different categories of crimes. According to the defence counsel, the prosecutor must likewise acknowledge the principle that, in investigating crimes, particular attention should be paid to the perpetrator's will and intent (*Causa Fisci Magistratualis*, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the first time.], “*principaliter animus & intentio delinquentis spectari debeant*”). On this basis, the defendant's mental state and emotions should also be examined in the present case.

The defence counsel further argued that the defendant is to be regarded as unfortunate not only

because a child died as a result of his beating but also pitiable, inasmuch as he is a mentally deranged person who is not in control of his own actions. Hatvani acknowledged that the prosecutor might contend that the defendant at times experiences lucid intervals and occasionally behaves rationally; however, in Hatvani's view, this question should be addressed at a later stage of the criminal proceedings.

Hatvani concluded by requesting that the court summon and examine the defendant's employers from the previous year; specifically, that Diószegi Mihály should appear as a witness before the court, together with all the members of his household and his neighbours. At the request of the defence, these residents were to testify regarding the defendant's conduct during the previous year and thereafter – what he said, and what foolish or irrational acts he committed. In addition, the witnesses were to report on the defendant's nocturnal wanderings in forests, fields, and other alarming places, as well as on his abandonment or burial of clothing and other foolish acts that disturbed those around him. According to the prosecutor, the defence's argument rested on two main points: first, that Kajtor did not commit the murder with deliberate and determined intent; and second, that he was mentally disturbed and irrational. In reply to the first point, the prosecutor contended that the intentional nature of the crime was evident both from the defendant's own confession and from the victim's testimony during interrogation, which described repeated, cruel, and ultimately fatal blows (Carpzov, 1677a; cf. Carpzov, 1635, 1739/2000). As Carpzov observed, intent to kill is not always required for the punishment of homicide (*Causa Fisci Magistratualis*, 1768, n.p., [The prosecutor submitted a reply to the defence counsel for the first time.], “*ad infligendam homicidij poenam non semper requirit[...]* animus occidendi;” cf. Carpzov, 1677a, p. 18; Carpzov, 1635, 1739/2000, p. 30.). The prosecutor further cited twelve additional passages

from Carpzov's *Practica* in support of the view that homicide committed with a weapon likely to cause death must be punished capitally, even in the absence of express intent to kill, since the use of such an instrument necessarily implies homicidal intent (*Causa Fisci Magistratualis*, 1768, n.p., [The prosecutor submitted a reply to the defence counsel for the first time.], "*Homicidium armis ad occidendum verifimiliter aptis perpetratum, morte punitur, esto NB animus occidendi de sit. In ordine autem instrumentor[...], seu armor[...], ad occidendum aptor[...], unde dolus occisoris psumeret[...]*;" Carpzov, 1677a, pp. 16-17; Carpzov, 1635, 1739/2000, pp. 27-29). On this basis, the prosecutor contended that the club presented in court as material evidence – a club with a large, heavy head – qualified as a lethal weapon capable of taking another person's life.

With regard to the second part of the defence's argument, Szombati maintained that the defendant's alleged insanity had not been demonstrated. In his view, no one would employ a truly insane person to work on a threshing floor, even for a short period. Furthermore, even if even if the defendant were to be considered insane (*furiosus*), his own confession indicated that he experienced lucid intervals; therefore, according to Carpzov (Carpzov, 1677b), he could not be exempted from the ordinary punishment prescribed for homicide. On the strength of these arguments, Szombati concluded that the defence's position had been fully refuted and requested that the city magistracy impose upon the defendant the punishment specified in the indictment.

In response to the prosecutor's argument, Hatvani – again citing Carpzov – contended that mental instability is difficult to establish and that, in Carpzov's view, a medical examination (*Causa Fisci Magistratualis*, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the second time.], "*Physicum examen*") would therefore be required (Carpzov, 1677b). The defence counsel also requested that the witnesses be examined before

the court concerning the circumstances of the case. Accordingly, on 18 February 1769, the city magistracy ordered the witnesses to appear in court on 23 February for the purpose of being heard concerning the defendant.

According to the subsequent entry in the criminal trial record, the defence counsel noted that although several reputable residents of the city had been summoned to testify on the defendant's behalf, they could not be questioned at that time owing to other obligations. However, on 22 April 1769, Anyok Mihály, Anyok János, Czecei János, and Szappanos Nagy Mihály, who could testify in favour of the defendant, were present; accordingly, Hatvani requested that the court hear their testimony.

After the court heard the witnesses under oath concerning the defendant's irrational actions and words, the defence counsel argued that, on the basis of these testimonies – also attached to the case file – the city magistracy could clearly conclude that Kajtor had lost his reason, even if he occasionally experienced lucid intervals. Referring once more to Carpzov (*Causa Fisci Magistratualis*, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the third time.], "*Furiosus ex delicto suo nec obligatur nec poena aliqua tenetur [...] referantur amentes, infani & mente capti &c.*;" cf. Carpzov, 1677b, pp. 367-368.), the defence maintained that the punishment sought by the prosecutor in the indictment could not be imposed on the deranged defendant.

Hatvani further acknowledged that it could not be denied that Kajtor was not at all times irrational or insane; nevertheless, in his view, the defendant was not of sound mind when he committed the homicide. On this basis, and once again invoking Carpzov (Carpzov, 1677b), the defence argued that the prosecutor was required to prove that Kajtor had committed the homicide during a lucid interval, since, in Hatvani's opinion, had been driven to the act described in the indictment by madness

(*furor*). The defence counsel concluded by requesting that the court exempt the defendant from the ordinary punishment prescribed for homicide, on the grounds he had set forth.

In reply to the defence's argument, the prosecutor maintained that the opinions of Carpzov (Carpzov, 1677b) cited by the defence were not applicable to the present case. According to the prosecutor, these passages from the *Practica* referred to madmen who were in such a state of insanity that they were deprived of all reason by the continual agitation of their minds (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [The prosecutor submitted a reply to the defence counsel for the second time.], "*qui in eo Furore sunt, ut continua mentis alienatione, omni intellectu carent*"). The prosecutor argued that it was evident from both the defendant's confession and the defence's own reasoning that Kajtor was not invariably a raving madman or fool. Citing several opinions of Carpzov (Carpzov, 1677b), he concluded that the defendant should not be exempted from the ordinary capital punishment for homicide. Szombati sought to reinforce his argument by invoking Scripture, employing a *a minore ad maius* line of reasoning. In his interpretation, if the Scriptures command that even irrational animals that kill human beings must be put to death (Bible, New King James Version, 1982, Genesis 9:5; Bible, New King James Version, 1982, Exodus 21:28-29), then, *a fortiori*, a rational human being who commits such an act must likewise be punished by death. The prosecutor further argued that the defendant's flight from the scene of the crime demonstrated that he acted during a lucid interval, since he clearly understood the gravity of his actions and feared their consequences.

Szombati also referred to the words the defendant had spoken to the innkeeper, Munkácsi István, when he was apprehended and bound. According to the prosecutor, the defendant confessed his guilt and stated that he had found no peace since the act, being constantly fearful

wherever he went. From this, Szombati concluded that the defendant had lucid intervals not only on 2 September 1768, when the crime was committed, but also on 5 September, when he confessed to it upon arrest. In the prosecutor's view, had the defendant not been in a lucid interval, he would not have been able to describe his act to the innkeeper in such a coherent and detailed manner – a confession, Szombati added, that would have been sufficient even from the most intelligent of men. On this basis, the prosecutor maintained that the defendant was not an irrational fool and that he had indeed experienced lucid intervals. Accordingly, he once more requested that the court impose the punishment specified in the indictment.

In reply, the defence counsel sought to refute Szombati's arguments. Hatvani first emphasised that although the defendant spoke openly about his actions to the innkeeper, he did so while in a state of mental disturbance and madness (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the third time.], "*in statu mentis perturbato atque furore*"). In Hatvani's view, Kajtor's declaration in court, delivered after the reading of the indictment and in which he admitted the act without expressing remorse (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the fourth time.], "*That is to say: he really beat him, but he hasn't repented*" [Hogy tudniillik: bizony megütötte ő, de ő nem bánnya]), should be accorded greater evidentiary weight than the report recorded by the innkeeper of Árokrét upon Kajtor's arrest on 5 September 1768, which contained the defendant's statements at that time. Nevertheless, Hatvani maintained that even this declaration, and still less the innkeeper's report, failed to prove that the defendant recalled beating the child to death because he left the scene of the crime to avoid arrest; that is, that he acted during a lucid interval (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for

the fourth time.], “*in ipso actu patrati homicidij lucidum intervalluma vól?*”).

Finally, Hatvani contended that, on the basis of the defendant’s answer to the final question during interrogation (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the fourth time.], “*I didn’t pity him, so why didn’t he pity me when he attacked me with the knife*” [Bizony nem szántam én, hát ő mért nem szánt engemet mikor á késsel nekem jött]), declaration in court, delivered after the reading of the indictment, and his confession explaining why he had beaten the child (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the fourth time.], “*I hurt him: because he said that I will be hung like a counterweight of a shadoof, and NB he cut off my spring*” [Azért /:bántottam:/ mert azt mondotta hogy Kút koloncznak kötnek, és NB a Forráfomat el vágja]), it was evident that Kajtor remained irrational, as he was incapable of pitying the victim or of regretting his actions. According to Hatvani, if the defendant behaved in this manner after committing the act, then, *a fortiori*, he must have been still more irrational in the sudden rage (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the fourth time.], “*in furore & [...] iracundiæ*”) that drove him to commit it. In the defence counsel’s view, this was demonstrated by the fact that the defendant was unable to restrain himself in the particularly cruel manner of the assault and in the number of blows he inflicted, showing no mercy during the perpetration of the crime.

The defence further argued that the defendant’s partial return to his senses after committing the act and his flight from the scene of the crime did not necessarily indicate the existence of a clear and deliberate malicious intent to commit homicide (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [The defen-

ce counsel submitted a reply to the prosecutor for the fourth time.], “*positiva és definitiva ad patrandum homicidium malitiæ*”). Hatvani reasoned that even irrational animals often leave the scene after a fit of madness (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the fourth time.], “*post furorem*”), as though out of fear of punishment, even though it is well known that such animals lack reason.

In response to the prosecutor’s biblical argument, the defence counsel maintained that the scriptural passages cited – which referred to irrational animals that kill humans – could not be applied to the present case of homicide. According to legal scholars, an animal cannot commit the crime of homicide, since the grammatical and legal interpretation of the term *homicidium* denotes the killing of a human being by another human being (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the fourth time.], “*Homicidium; est hominis per hominem facta interemptio*”). By contrast, an act committed by an animal constitutes “*damni illatio*” or “*pauperies*” (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [The defence counsel submitted a reply to the prosecutor for the fourth time.]) – that is, the infliction of damage or loss.

In his final reply to the defence’s arguments, the prosecutor sought to demonstrate, by referring to certain statements (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [The prosecutor submitted a reply to the defence counsel for the third time.], “*I didn’t pity him, so why didn’t he pity me etc. I really beat him, but I hasn’t not repented*” [Bizony nem szántam én, hát ő miért nem szánt engemet etc. Bizony meg ütöttem, de én nem bánom]) made by the defendant, that these words did not reflect mental agitation but rather, on the contrary, indicated a mind steeped in malice – which not only failed to mitigate but, in fact, aggravated the adjudication of his crime.

Medical Findings – Examination of the Victim’s Corpse and the Defendant’s Mental State

Among the documents contained in criminal case files, the medical expert opinions prepared to determine the cause of death and to examine the mental state of the defendant were of particular importance. To ensure a more accurate and thorough examination and deliberation of homicide cases, the Hungarian Royal Locotenential Council (*Consilium Regium Locumtenentiale Hungaricum*) issued an intimation (*intimatum*) on 4 February 1726, transmitting the rescript of Charles III dated 28 January 1726. This intimation stipulated that the noble counties and free royal cities were obliged to initiate an investigation immediately upon the occurrence of a homicide within their jurisdictions. The bodies of the murdered persons were to be thoroughly examined by competent surgeons according to specific criteria, and criminal proceedings were to be initiated against the perpetrator of such crimes to ascertain the facts of the act. When examining the bodies, the surgeons were first required to determine the nature of the blow or wound inflicted on the victim, and whether death resulted from this injury or from some other unexpected cause (Linzbauer, 1852; Prothocolon, 1726).

According to the thirteenth point of the instruction issued by the Chief Judge and Senate of the Free Royal City of Debrecen to the city physicians, Weszprémi István and Csapó József (Herpay, 1925), on 4 April 1768, city doctors were required to examine corpses, wounds, patients, and any infirm persons whenever instructed to do so by the magistracy. They were also obliged to respond to medical questions addressed to them, and to provide their opinions conscientiously and with proper reasoning. These opinions had to be submitted in writing and presented in the appropriate form to the city magistracy (Szodoray, 1960).

According to the report summarising the medical examination of the corpse (*visum repertum*) dated 4 September 1768 (Meznerics, 1933), the city’s physician, Csapó József (Herpay, 1925), together with the surgeons Czenky Dániel and Nyilas István (Herpay, 1925), examined the body in the presence of Senator Timáry György (Herpay, 1925). The Hungarian-language report addressed to the city magistracy clearly states that the victim’s death was caused by extremely severe injuries, primarily to the skull (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [Post-mortem examination report by Csapó József, Czenky Dániel and Nyilas István]).

Since the city magistracy concluded, based on the investigation and the case files, that Kajtor István did not always possess sound judgment, it requested the opinion of two city physicians concerning his current mental state, specifically whether he was of sound mind or suffering from a mental disorder. Accordingly, the city physician, Csapó József, reported to the city magistracy in a document dated 25 July 1769 that he had visited on multiple occasions and engaged in extended conversations with him. Csapó noted that Kajtor sometimes provided coherent responses, but at other times answered inconsistently. From this, the physician concluded that the defendant experienced intermittent agitation and periods of delirium (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [Csapó József’s opinion on the defendant’s mental state], “*delirium periodicum*”).

Hatvani István provided a more detailed account of his examination of the defendant’s mental state in an opinion (Causa Fisci Magistratualis, 1768, n.p., [Ad Stephani Kajtor captivi, tamquam homicidae in carcere detenti casum. Responsum Medicum]) written in Latin, dated 28 July 1769. Hatvani visited the defendant at regular intervals, examining him twice alone and once together with the city’s physician, Csapó József.

According to Hatvani’s report, he merely observed Kajtor during the first examination; however,

on the second occasion, he was able to make more detailed observations. As he put it, the defendant did not appear to be of sound mind, and yet, after about an hour of conversation, Kajtor twice made remarks whose tone could not be clearly determined – whether they were uttered in jest or stemmed from his crude, uneducated, and insolent disposition. When Hatvani asked him what had happened to the boy with whom he had threshed the previous autumn, Kajtor replied, “*I beat [him] into his branches*” [Le veregettem az ágaiba] (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [Ad Stephani Kajtor captivi, tamquam homicidae in carcere detenti cafum. Responfum Medicum]). He then stated that he had fractured the boy’s arms and legs. On another occasion, the defendant asserted that he had acted correctly in beating the boy, whom he claimed had insulted him and attempted to stab him with a knife. He repeated this statement a second and third time during his final interrogation. When Hatvani reproached him on 28 July 1769 that it was a sign of evil thing when a man felt no remorse for such a cruel act, the defendant replied, “*I have already sufficiently repented, but no one gave me six oxen*” [Már eleget bankodtam én maszszoris, de azért fenki sem adott hat ökröt] (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [Ad Stephani Kajtor captivi, tamquam homicidae in carcere detenti cafum. Responfum Medicum]). Hatvani responded by adding that one should not seek forgiveness in expectation of reward – such as receiving an ox or anything else – but because sinners receive mercy from God. The defendant then answered, “*But even if I repent: he won’t resurrect*” [De azért ha bankodomis: azzal fel nem tamad] (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [Ad Stephani Kajtor captivi, tamquam homicidae in carcere detenti cafum. Responfum Medicum]).

During the second examination, Hatvani first observed Kajtor alone, but about half an hour later, as previously arranged, Doctor Csapó unexpectedly arrived. While Hatvani was speaking with him

privately, the defendant did not say anything to suggest mental disturbance. However, when Doctor Csapó entered, Kajtor appeared somewhat startled; yet as long as Hatvani continued to speak with him, he seemed calmer. Nevertheless, even when displaying occasional signs of lucidity, he did not remain consistently calm. He repeatedly asserted that there was no reason for him to concern himself with any decisions regarding his fate. He expressed a desire to be released from captivity, stating that he would willingly serve those capable of securing his release, as he wished to work.

Finally, on the morning of 28 July 1769, Hatvani spoke alone with the defendant, though two Hajduks, who had been present at prior examinations, remained in the room. When the conversation concerned matters unrelated to Kajtor personally, he remained composed. However, when Hatvani addressed issues directly concerning the defendant, he became visibly confused and extremely restless. He initially exhibited signs of despair typical of a frightened individual, but after a brief period, he displayed behaviours consistent with a calmer and more rational state.

Drawing on these observations, Hatvani compared his examination with the preliminary examination conducted by the city officers. He concluded that Kajtor’s mental state prior to the homicide required further assessment to form a sound judgment. In any case, he believed that the results of his thorough examination raised the question of whether the defendant had been subject, at least intermittently, to mania or delirium (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [Ad Stephani Kajtor captivi, tamquam homicidae in carcere detenti cafum. Responfum Medicum], “*vel Maniacus, vel Delirus*”) prior to committing the crime. He also suggested investigating whether Kajtor had committed any prior offences, as such an incident could have disturbed his conscience – a possibility supported by the testimonies of Diószegi Mihály and others. Hatvani further noted that an individual would

rarely exhibit persistent fear of arrest and imprisonment unless they had committed a serious crime. If both of these circumstances – a manic or delirious state and a previous crime – were indeed present, it would not be surprising that a disturbed man, in a recurring fit of illness, regarded the boy's life as scarcely more valuable than that of a hissing goose or growling dog.

However, Hatvani argued that, if Kajtor had been of sound mind not only prior to the crime but also during the previous summer and autumn, any faults of the soul (*Causa Fisci Magistrualis*, 1768, n.p., [Ad Stephani Kajtor captivi, tamquam homicidae in carcere detenti cafum. Responfum Medicum], “*errores animi*”) arising at the time of the crime would not, in his view, constitute grounds for exoneration. He further noted that it was unsurprising that awareness of one's crime and fear of punishment could cloud right reason (*Causa Fisci Magistrualis*, 1768, n.p., [Ad Stephani Kajtor captivi, tamquam homicidae in carcere detenti cafum. Responfum Medicum], “*rectam rationem*”).

The Judgment of the City Magistracy

Almost a year after the crime, on 12 August 1769, the court rendered its judgment in the case of István Kajtor (*Causa Fisci Magistrualis*, 1768, n.p., [In Caa Fisci Magr contra Stephanum Kajtor I.]). The city magistracy's protocol book, do not contain the text of the judgment, it merely indicates that it is appended to the case file (*Protocolum iuridicum et criminale*, 1769, n.p., [Die 12^a Aug In Senatu], “*Sententiam finalem contra Stephanum Kajtor inde in Processu*”) The judgment is reported to be detailed, in that the court carefully considered whether the defendant had committed the crime during a lucid interval.

In establishing the facts of the case, the court primarily relied on the victim's and the defendant's statements. Vásárhelyi János was questioned on 3 September 1768, shortly before his death, by Timáry György, a senator deputed by the city

magistracy this purpose. According to the victim's deposition, on 2 September 1768 he had been left alone with Kajtor at the threshing floor of Anyok János in Pac, as the farmer had taken the old coachman to bring grain into the city. Towards evening, Vásárhelyi informed the defendant that he was preparing meat. After cooking, he invited Kajtor to eat, but the latter refused and prevented him from eating as well, cursing him and saying, “*There's the gooseberry too, you damned!*” [Ott az egrefes ebadta] (*Causa Fisci Magistrualis*, 1768, n.p., [In Caa Fisci Magr contra Stephanum Kajtor I.]). The boy stated that he nevertheless intended to eat one piece of meat and reached for it, whereupon Kajtor struck him on the head with a large club and continued beating him for nearly two hours, inflicting severe injuries to his head and legs and causing intense pain. Afterward, Kajtor reportedly shouted at the birds in the threshing floor before leaving the injured boy alone.

Kajtor's interrogation was conducted on 6 September 1768 by Fáy Ferenc, the deputy clerk. According to the interrogation record, on 2 September some food had been brought to the threshing floor, and Anyok János, before leaving for the city, instructed Kajtor and Vásárhelyi, who were to remain there, to cook it and keep it for his return at midnight. While the defendant went into the forest to gather wild pears, the boy ate some of the food. Upon his return and observing this, Kajtor told him to stop, but the boy continued eating. The defendant then became angry and struck him with a large club. He first delivered a blow to the victim's head; when the boy stood up, Kajtor struck him again. The victim then drew a knife and attempted to attack him, whereupon Kajtor struck a third time, after which the boy collapsed and did not rise.

As he lay on the ground, the child reportedly cursed loudly and said to Kajtor, “*well, just wait, because tomorrow you will be hung like a counterweight of a shadoof for this!*” [no várj meg, mert bizony ezért

hólnap kút koloncznak kötnek] (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [In Caa Fisci Magr contra Stephanum Kajtor I.]) enraged again and resumed the assault. After inflicting fractures to the boy's head and legs, Kajtor left the scene and went into the forest of Nagycsere. However, he returned at midnight to see whether the child was dead; the victim merely looked at him, holding his head up but remaining silent. The defendant then departed again, heading toward Árokrét. He wandered in the forest of Nagycsere for three days before being apprehended at the inn of Árokrét.

The court examined Kajtor's defence as presented in his confession, according to which he had beaten the boy because the latter disobeyed him, ate the food despite his warning, and cursed and threatened him, saying, "*tomorrow he will be hung like a counterweight of a shadoof*" [hólnap kút koloncznak kötök] (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [In Caa Fisci Magr contra Stephanum Kajtor I.]). After Kajtor struck him a second time with the large club, the victim reportedly rose and attempted to attack him with a knife. Prior to the incident, the victim and several companions had allegedly mocked and ridiculed Kajtor. In the court's judgment, however, such slight provocations – including the child's mocking of him, confirmed by the testimony of Anyok János, on whose threshing floor the victim and the defendant and the boy's disobedience in eating the food – did not justify Kajtor's striking the victim on the head with a club and inflicting fatal injuries. The court further concluded that the defendant had not sufficiently demonstrated that the child had insulted, threatened, or attacked him with a knife.

Even if these circumstances had been proven, the court held that they could not be regarded as mitigating factors warranting a lower assessment of his culpability. The alleged insults and threats – particularly if they occurred during the beating, as the defendant himself admitted – did not constitute grounds for continuing the assault. If the victim

drew his knife after the second blow, he did so in self-defence, perceiving that Kajtor was about to beat him to death. In the court's opinion, the defendant could have protected himself against the knife-wielding child, who was physically weaker than he, without resorting to a fatal beating.

The city magistracy duly examined the defence counsel's argument that the defendant had not acted with a sound mind when committing the crime, but had assaulted the victim in a state of rage (*furor*) and mental disturbance. In assessing the defendant's mental condition, the court emphasized that his former employers had testified under oath during the criminal proceedings that they had on numerous occasions observed him behaving irrationally. He frequently rambled incoherently, alleging that Hajduks were pursuing him. Out of fear, he sometimes hid on the roof, in the granary, or even inside the soap-making oven, where he might have suffocated had he not emerged in time. While working at the threshing floor of the farmer Anyok János, both the farmer and his coachman, Nagy András, testified that the defendant regarded the rustling of trees as a sign of superstition and consequently felled three or four of them with an axe, which then had to be hidden from him to prevent further damage. At night he cried out that people were surrounding the threshing floor and attempting to capture him. On another occasion, he expressed a wish to discover "*who were the wives of the Saints*" [kik voltak a Szentek feleségei] (Causa Fisci Magistrualis, 1768, n.p., [In Caa Fisci Magr contra Stephanum Kajtor I.]) believing that such knowledge would bring him peace. On the day of the crime, he again uttered incoherent statements, asserting that the poplar trees were bewitched and that they were casting a spell upon him.

From this evidence, the court concluded that the defendant suffered from a form of mental disorder, though he had not entirely lost his reason. It determined that prior to the crime he had not succumbed to madness or mania but instead exhibited

intermittent irrational and delusional ideas arising from a kind of melancholic disposition. However, on many other occasions he appeared entirely sane, as demonstrated by his conduct and speech. Although he sometimes behaved foolishly in prison after his arrest, during his interrogations before the court he was able to recount his actions and the surrounding circumstances several times with consistency, indicating that he was not delirious at the time.

In its judgment, the court emphasised several circumstances from which it concluded that Kajtor had been of sound mind at the time of the crime. The defendant was able to recount his actions in detail and to provide specific reasons for his anger toward the child. Furthermore, as he stated that he had left the scene after committing the act but later returned at midnight to ascertain whether the victim had died, the court inferred that he was aware he had committed a prohibited act. Upon his return, he inflicted no further harm upon the boy, who merely stared at him in silence. Thereafter, Kajtor fled the scene and concealed himself in a stack of straw. According to the testimony of the innkeeper Munkácsi István, when he apprehended the defendant, the latter reportedly confessed, stating that since the assault he had been unable to find peace and lived in constant fear wherever he went.

Prior to these events, Kajtor had never exhibited violent tendencies or injured anyone. On the contrary, when reproved for improper words or behaviour, he would immediately desist. Following his arrest, he was examined several times by physicians at the instruction of the city magistracy. During these examinations, he occasionally spoke incoherently, though primarily when the doctors mentioned the deceased victim; otherwise, his responses were coherent and rational.

Despite these findings, the court ultimately held that credible witness testimonies indicated that the defendant had long displayed signs of mental

instability, including during his employment at Anyok János's threshing floor, and that he had spoken incoherently on the day of the crime.

Although the victim had previously taunted him on several occasions, the defendant bore him no grudge. The court therefore found it more plausible that Kajtor was not of sound mind when he committed the act, but rather that he became enraged and suddenly fell into a state of madness (*furor*), as is characteristic of individuals afflicted by mental derangement. The court further noted that the defendant's behaviour after the act – specifically, shouting at birds – demonstrated that he had acted without reason.

Based on all these considerations, the court ruled that the defendant could not be subjected to the ordinary punishment for homicide, but should instead receive two hundred lashes, to be administered weekly over a period of four weeks, after which he was to be banished from the city.

Another noteworthy aspect of the judgment is that, following the establishment of the facts, numerous corrections and additions appear throughout the text. A close reading suggests that the court initially concluded that the defendant had committed the crime during a moment of clarity. This interpretation arises from the fact that the considerations which, in the court's view, made it probable that the defendant acted during a lucid interval are included in the main body of the judgment, whereas the circumstances indicating that Kajtor was not of sound mind at the time of the act appear only as later additions on the left half of the sheet folded in half lengthwise. It therefore seems that the court faced a genuine dilemma in determining whether the defendant had committed the act during a lucid interval.

The numerous additions and corrections suggest that the court at first held that the defendant had acted while of sound mind, but then reversed its position immediately after enumerating the factors supporting that conclusion. This interpretation is

reinforced by the fact that, after listing the circumstances implying that the defendant perpetrated the act in a lucid interval, the main text of the judgment states that, since the defendant was not insane when he committed the crime, he was therefore to be sentenced to death as an intentional murderer, according to the laws of God and the “Homeland” (*Causa Fisci Magistratualis*, 1768, n.p., [In *Caa Fisci Magr contra Stephanum Kajtor I.*]) – that is, the Kingdom of Hungary. However, this paragraph is crossed out with a vertical line and followed only by the final paragraph prescribing a more lenient sentence, consistent with the later additions in which the court enumerated the grounds for concluding that the defendant did not commit the act during a lucid interval.

Conclusion

From the corrections and additions in the text of the judgment, it appears that the city magistracy confronted the same dilemma noted in *Praxis Criminalis*, Gochetz’s *Systema*, and Carpzov’s *Practica* – the latter work being frequently cited by both the prosecutor and the counsel during the criminal proceedings. Specifically, it was difficult to determine whether the defendant had committed the crime during a lucid interval: where, precisely, does one draw the line between insanity and lucidity? According to Carpzov, once an individual is declared insane (*furiosus*), they must be presumed to remain so, since their previous mental condition is presumed to persist. Thus, even if an individual suffering from mental disorder experiences occasional moments of lucidity, in cases of doubt it must be presumed that the act was committed in a state of continuous insanity. Consequently, anyone asserting that an individual acted lucidly bears the burden of proving beyond reasonable doubt that the act occurred during a lucid interval (Carpzov 1677b).

The judgment suggests that the city magistracy difficulty in taking a clear position on whether the

defendant committed the crime during a moment of clarity, given the circumstances of the case. Certain additions to the judgment, as well as the sentence imposed, indicate that the court, *in dubio*, adopted the solution more favourable to the defendant: treating mental disorder as a mitigating circumstance, it imposed corporal punishment and banishment on Kajtor.

The concept of *lucidum intervallum* persisted in Hungarian jurisprudence and legal practice for a considerable period, even though the emerging science of modern psychiatry had already surpassed the early modern legal understanding on which the concept was based. As the eminent psychiatrist Ernő Emil Moravcsik observed at the turn of the nineteenth and twentieth centuries, mental illness is a continuous process, with a beginning, a developed stage, and an end. Either the illness has been cured – rendering discussion of lucid intervals unnecessary – or it has not, in which case, even if the intensity of pathological symptoms diminishes and consciousness becomes clearer, the signs of illness remain recognisable, and the individual continues to be influenced by the pathological process in the brain (Moravcsik, 1914).

Nevertheless, the conclusions drawn from this case study not only highlight the potential for further research in legal history but also invite a broader socio-historical inquiry into how eighteenth-century Hungarian society treated individuals suffering from mental disorders.

References

- Bak, M. J., Banyó, P., Rady, M. (with Péter, L.). (Eds.). (2005). *The Customary Law of the Renowned Kingdom of Hungary: A Work in Three Parts Rendered by Stephen Werbőczy (The “Tripartitum”)*. Charles Schlacks, Jr., Publisher, Idyllwild CA, Department of Medieval Studies Central European University. (Original work published 1517)
- Blazovich, L., & Schmidt, J. (Eds.). (2001). *Buda város jogkönyve II.* Szegedi Középkorász Műhely.

- Bodó, M. (1751). *Jurisprudentia Criminalis secundum praxim & constitutiones Hungaricas in partes duas divisa*. Ex typographia Joannis Michaelis Landerer.
- Bónis, Gy. (1962). *Buda és Pest bírósági gyakorlata a török kiűzése után 1686-1708*. Akadémiai Kiadó.
- Both, Ö. (1963). A beszámítást kizáró és a büntetést megszüntető okok Szeged város reformkori büntető-jogában: 1790-1848 [Monograph]. *Acta Universitatis Szegediensis: Acta juridica et politica*, 10(7), 1-127.
- Carpzov, B. (1677a). *Practica novæ Imperialis Saxonica rerum criminalium Pars I. quæstionum fere universarum in materia cujusque generis Homicidiorum, Fractæ Pacis publicæ, læsæ Majestatis, tam humanæ, quam divinæ, Falsificationis Monetarum, Blasphemiarum, Perjurii & Sortilegiorum, ex jure Civili Romano, Imperiali, Saxonico, Ordinat. & Constitut. Electoral. Decisiones Absolutas, Responsis Scabinorum Lipsensium approbatas, & usu ac observantia Fori Saxonici confirmatas, exhibens* (7th ed.). Sumptibus Hæredum D. Tobiaë Mevii et Elerdi Schumacheri, Typis Balthasaris Christophori Wustii.
- Carpzov, B. (1677b). *Practica novæ Imperialis Saxonica rerum criminalium Pars III. quæstionum fere universarum in materia Processus Criminalis, tam ordinarii quam inquisitorii, Torturæ, Executionis, & Remissionis ac Mitigationis pœnarum, ex jure Civili Romano, Imperiali, Saxonico, Ordinat. & Constitut. Electoral. Decisiones Absolutas, Responsis Scabinorum Lipsensium approbatas, & usu ac observantia Fori Saxonici confirmatas, exhibens* (7th ed.). Sumptibus Hæredum D. Tobiaë Mevii et Elerdi Schumacheri, Typis Balthasaris Christophori Wustii.
- Carpzov, B. (2000). *Strafrecht nach neuer kurfürstlich-sächsischer Praxis, Teil 1, davon die Tötungsdelikte, die den allgemeinen Teil enthalten, aus der ersten Auflage von 1635 und der vorletzten Auflage von 1739* (D. Oehler, Trans. and new introduction). Keip Verlag. (Original work first published in 1635, last republished in 1739)
- Causa Fisci Magistratualis Liberae Regiæq[ue] Civitatis Debrecen ut A. contra & adversus Stephanum Kajtor velut Criminis Homicidij Reum, adeoque I. Anno 1768. die 1^{mæ} 8^{bris} mota ac suscitata* [Case file]. HU-MNL-HBVL-IV.1018.g.40.d.B9/1768. *Debrecen Város Törvényszékének iratai* (1604-1869), *Vegyes iratok (Acta miscellanea)* (1604-1774), 40.d. (1767:6-1768:26), Hungarian National Archives Hajdú-Bihar County Archives, Debrecen, Hungary.
- Degré, A. (1936). *A Négyeskönyv büntetőjogi elvei*. Attila-Nyomda R-T.
- Der Römischen Kayserlichen/ auch zu Hungarn und Böheimb/ etc. Königlichen Majestät Ferdinandi Deß Dritten/ etc. Ertzhertzogens zu Oesterreich: Unfers allergnädigsten Herrn. Neue peinliche Landgerichts-Ordnung in Oesterreich unter der Enns: Erster und Anderter Theil*. 1657. bey Johann Jacob Kürner.
- Forma processus judicii criminalis, seu praxis criminalis Sere-nissimo Regni Apostolico Hungariæ Josepho I. dicata, sump-tibus Eminentissimi Principis Cardinalis a Kollonicz* (2nd ed.). 1697. Typis Academicis per Joannem Andream Hörmann.
- Gochetz, G. (1746). *Systema praxis criminalis inchoati Regni Hungariæ, Partiumque eidem adnexarum, in duas partes di-visum, quarum Prima, Maleficiis et Malefactoribus in genere, altera, de Criminibus in Specie continet, articulos*. Tyis Veronica Nottensteinin Viudæ.
- Hatvani Mihály Senator és Collegii Curator életrajza* [Manu-script copy, ca. 1800]. DRKNK R585/39. 1 folio. *Kézirattár*, Grand Library of the Debrecen Reformed College, (*Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára*), Debrecen, Hungary.
- Herpay, G. (1925). *Nemes családok Debrecenben*. Debreczen Sz. Kir. Város és a Tiszántúli Református Egyház-kerület Könyvnyomda-Vállalata.
- Huszy, I. (1745). *Jurisprudentia practica seu commentarius novus in jus Hungaricum compositus*. Tyis Veronica Nottensteinin Viudæ.
- László, B. (2022). *Az 1811. évi erdélyi büntetőkódex-javaslat. Büntetőtörvény a bűncselekményekre megfelelően rová-dó méltó büntetéseket illetően, hogy az Erdélyi Nagyfejedelemség és a hozzá tartozó Partium minden bíróságának szabályként szolgáljon*. Gondolat Kiadó.
- Linzbauer, F. X. (Ed.). (1852). *Codex Sanitario-Medicinalis Hungariæ. Tomus II*. Typis Caesareo-Regiæ Scientia-rum Universitatis.
- Márkus, D. (Ed.). (1899). *Magyar Törvénytár 1000-1895. 1526-1608. évi törvények* Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda.
- Márkus, D. (Ed.). (1900). *Magyar Törvénytár 1000-1895. 1657-1740. évi törvények* Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda.
- Meznerics, I. (1933). *A megyei büntető igazságszolgáltatás a 16-19. században*. Sárkány-Nyomda R-T.

- Michnay, E., & Lichner, P. (Eds). (1845). *Buda városának törvénykönyve MCCXLIV- MCCCCXXI-ből. Ofner Stadtrecht von MCCXLIV-MCCCCXXI*. Wigand Károly Frigyes betűvel és költségén, Druck und Verlag von Carl Friedrich Wigand.
- Moravcsik, E. E. (1914). *Elmekór- és gyógytan* (2nd ed.). Universitas Könyvkiadó Társaság.
- New King James Version. (1982). *The Holy Bible containing the Old and New Testaments* (Reference edition center-column references, translation notes, significant textual variants, concordance, and maps), Thomas Nelson.
- Pauler, T. (1869). *Tivadar: Büntetőjogtan. I. Kötet. Bevezetés, Anyagi büntetőjog általános része* (2nd ed.). Kiadja Pfeifer Ferdinánd.
- Prileszky, P. (1743). *Quadrupartitum juris consuetudinarii inclyti Regni Hungariae ad elaborandum susceptum, in suos libellos redactum, et tractans Parte prima De personis, Parte secunda De rebus earumque acquirendo Dominio, Parte tertia de Actionibus, Parte quarta De iuribus, & Jurisdictionibus Dominorum Terrestrium*. Typis Joannis Phillippi Rennau.
- Prothocolon* (1725, June 20–1727, November 18) [Protocol book]. HU-MNL-PVL-IV.1.a13.k., *Pest-Pilis-Solt vármegye Nemesi Közgyűlésének iratai* (1446-1789), *Köz- és kisgyűlési jegyzőkönyvek* (1638-1789), Hungarian National Archives Hajdú-Bihar County Archives, Budapest, Hungary. ([Link](#)) [11.10.2025]
- Protocolum iuridicum et criminale* [Protocol book]. (1769, July 1–October 23). HU-MNL-HBML-IV.1011.a-64.k., *Debrecen Város Tanácsának iratai* (1518-1905), *Tanácsülési és közgyűlési jegyzőkönyvek* (1547-1850). Hungarian National Archives Hajdú-Bihar County Archives, Debrecen, Hungary.
- Quadrupartitum opus juris consuetudinarii regni Hungariae*. 1798. Typis Cæfareo Regiæ privilegiatæ Novosze-
lianæ.
- Relković, D. N. (1905). *Buda város jogkönyve (Ofner Stadtrecht)*. Stephanum Nyomda R. T.
- Szegedy, J. (1736). *Tripartitum juris Hungarici Tyrocinium, Juxta ordinem Titulorum Operis Tripartiti, complures etiam Juris Canonici, Civilis & Hungarici Decisiones combinans, & per Aphorismos, utilitati Patriæ Juventutis accomodans*. Typis Sumptibus Joannis Michaelis Sattner.
- Szodoray, L. (1960). *Debreceni orvosok, gyógyítók és kórházak a XVII-XVIII. században. Az Országos Orvostörténeti Könyvtár közleményei*, 18, 132-145.

EDUCATIONAL POLICY RESPONSES TO SUPPORT ROMA STUDENTS

Nóra Veronika Németh (PhD)¹

University of Debrecen (Hungary)

Cite: Németh, Nóra Veronika (2025). Educational Policy Responses to Support Roma Students.
Idézés: *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 113-121. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.113>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0046

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Balázs Molnár(PhD), University of Miskolc (Hungary)
 2. Dávid Rábai (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 examines Hungarian educational policy measures implemented between 2015 and 2025 to improve the academic success of Roma students. Education is viewed not only as a means of knowledge transmission but as a key driver of social mobility and equality. Roma students face complex challenges rooted in social disadvantage, cultural differences, and systemic issues such as segregation and institutional discrimination. The paper provides an overview of major interventions, including compulsory early childhood education, the Complex Instruction Programme (CIP), community-based *tanoda* initiatives, the *Útravaló* Scholarship Programme, and Roma Special Colleges. While these programmes have yielded positive local outcomes—such as improved cooperation, reduced dropout rates, and enhanced access to higher education—their long-term impact is limited by underfunding, project-based approaches, and lack of systemic integration. The study adopts a critical perspective, highlighting the need for sustainable strategies, teacher training in inclusive pedagogy, community involvement, and comprehensive monitoring systems. Recommendations include strengthening teacher education, promoting integrated social support, and ensuring Roma participation in decision-making. The findings underscore that only systemic, long-term measures can effectively reduce educational inequalities and foster genuine social inclusion for Roma communities.

Keywords: Roma students, educational policy, social inclusion, segregation, inclusive education

Discipline: Educational Science

¹ Nóra Veronika Németh (PhD), University of Debrecen(Hungary). E-mail: nemeth.nora@ped.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9556-4778>

Absztrakt**OKTATÁSPOLITIKAI MEGOLDÁSOK A ROMA DIÁKOK TÁMOGATÁSA CÉLJÁBÓL**

A tanulmányban a 2015 és 2025 között végrehajtott magyaroktatáspolitikai intézkedéseket vizsgálatára kerül sor, amelyek célja a roma tanulók tanulmányi eredményeinek javítása. Az oktatást nem csupán a tudásátadás eszközeként, hanem a társadalmi mobilitás és egyenlőség egyik legfontosabb mozgatórugójaként is tekintik. A roma diákok olyan komplex kihívásokkal szembesülnek, amelyek társadalmi hátrányokból, kulturális különbségekből, illetve olyan rendszerszintű problémákból fakadnak, mint a szegregáció és az intézménydiszkrimináció. A tanulmány áttekintést ad a legfontosabb oktatáspolitikai beavatkozásokról, beleértve a kötelező óvodai nevelést, a komplex oktatási programot (CIP), a közösségi alapú tanoda kezdeményezéseket, az Útravaló ösztöndíjprogramot és a roma szakkollégiumokat. Bár ezek a programok, kezdeményezések pozitív helyi eredményeket hoztak – például javult az együttműködés, csökkent a lemorzsolódás aránya és javult a felsőoktatáshoz való hozzáférés –, hosszú távú hatásukat korlátozza az alulfinanszírozottság, a projektalapú megközelítés és a rendszerszintű integráció hiánya. A tanulmány kritikus szemszögből közelíti meg a kérdést, kiemelve a fenntartható stratégiákat, a pedagógusképzés nyitottságát a probléma iránt, a közösségi részvételt és az átfogó monitoring rendszerek szükségességét. Az ajánlások között szerepel a tanárképzés erősítése, az integrált társadalmi támogatás előmozdítása és a romák döntéshozatalban való részvételének biztosítása. Az eredményekből kiolvasható, hogy csak rendszerszintű, hosszú távú intézkedésekkel lehet hatékonyan csökkenteni az oktatási-egyenlőtlenségeket és elősegíteni a roma közösségek valódi társadalmi befogadását.

Kulcsszavak: roma diákok, oktatáspolitikai, társadalmi befogadás, szegregáció, inkluzív oktatás

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

The academic success of Roma students is crucial for social integration and equal opportunities (Radó, 2020). We firmly believe that education not only conveys knowledge but also promotes social mobility. It has the potential to reduce exclusion and provide disadvantaged groups with opportunities for advancement. A successful educational trajectory shapes individual life paths and has long-term effects on labour market participation, health status, and community engagement (Híves, 2015). Education, therefore, is not merely a means of personal development but also plays a key role at the societal level in reducing structural inequalities (Biczó, 2019). Our experience suggests that the progress of Roma students is influenced by many interrelated factors. From a social perspective, extreme poverty, housing difficulties, and parents'

low levels of education pose significant barriers. These factors not only affect academic performance but also limit access to learning. According to Fehérvári (2015), at the cultural level, differing value systems, language difficulties, and identity conflicts hinder school integration. Cultural differences often lead to misunderstandings, which further deepen students' sense of isolation. From an educational standpoint, segregation, low pedagogical expectations, and the lack of teacher competencies required for inclusive education exacerbate inequalities (Kertesi & Kézdi, 2016). Therefore, preparing and supporting teachers is essential for creating an inclusive educational environment.

Systemic issues are also present, such as institutional discrimination, inadequate funding, and project-based approaches that are often unsustainable (Farkas, 2023). These problems not only

hinder the functioning of educational institutions but also limit the long-term impact of programmes. Due to the lack of sustainability, many initiatives fail to achieve lasting results. The aim of our study is to provide an overview of Hungarian educational policy measures implemented between 2015 and 2025. These measures were intended to improve the academic success of Roma students. Based on academic literature and policy documents, we examine what programmes and strategies were developed. We explore their impact on the educational trajectories of Roma students and the challenges encountered during implementation. Particular attention is paid to how these measures contributed to social integration and to what extent they addressed the real needs of Roma students. The study consists of four main parts. First, we present the educational situation of Roma students and the key challenges they face. Next, we categorise the educational policy measures from early childhood education to higher education. In the third part, we analyse the effects of the programmes. Finally, we adopt a critical approach to formulate recommendations for the future. Our goal is to contribute to the development of an educational policy mindset that is sensitive to social differences and capable of bringing about real, sustainable change.

Context and Challenges

We believe it is essential to understand the factors that influence the academic success of Roma students. Only with such understanding can educational policy measures be applied in a targeted and effective manner. When planning interventions, it is crucial to consider not only the internal workings of the education system but also the social environment of the students. According to Híves (2015), without understanding the territorial and structural correlations of social disadvantage, it is impossible to design effective interventions, as students' attitudes towards school and their performance are closely linked to the quality of their living

environment, family background, and community relations. Research and statistical data from the past ten years—such as the analyses by Tóth (2020)—show that Roma students' opportunities still significantly lag those of their peers from the majority society. According to data from the Hungarian Central Statistical Office in 2021, 60.8% of Roma youth left school prematurely. In the general population, this rate was only 12% (Infojegyzet, 2023). This disparity not only calls into question the effectiveness of the education system but also has serious social consequences. Low educational attainment narrows labour market opportunities, reduces the chances of establishing an independent livelihood, and hinders social mobility (Farkas, 2023; Tóth, 2023).

Segregation remains a serious issue. Research by Bihari (2021) indicates that in some regions, the number of segregated schools has not decreased but increased. The spread of so-called “ghetto schools” and the phenomenon of “white flight”—the departure of non-Roma families from ethnically mixed schools—further deepens social divisions. This hinders the integration of Roma students and perpetuates social exclusion in the long term. Segregated educational environments not only diminish the quality of education but also sustain disadvantages over time (Forray, 2022). Our experience shows that many Roma students live in deep poverty, which creates numerous educational barriers. Housing problems, lack of basic infrastructure—such as internet access, heating, or a suitable space for learning—and limited parental support all make school participation more difficult. Students often struggle to engage properly in schoolwork, which can lead to dropout in the long term. This was particularly evident during the COVID-19 pandemic. Many Roma children virtually “disappeared” from education because they lacked the tools and conditions necessary for digital learning. This situation highlighted the extent to which digital inequalities affect access to education.

One of the deepest-rooted causes of Roma students' educational disadvantage is systemic anti-Roma bias. According to Kertesi and Kézdi (2016), this bias is present not only in education but also in employment, housing, and healthcare. Prejudices and discriminatory practices hinder the implementation of inclusive education. They often result in low pedagogical expectations, segregated placement, and the undervaluation of Roma students. The principle of equitable education—that every student should have an equal chance of success—is often not realised in practice. Without a shift in mindset, sensitisation of teachers, and the dismantling of social prejudices, the education system cannot become a truly opportunity-creating environment (Radó, 2020).

Educational Policy Measures and Programmes

Over the past ten years, several educational policy measures and programmes have been launched in Hungary with the aim of promoting the academic success of Roma students. These interventions have appeared at various levels – from early childhood education to higher education. According to Farkas (2023), these programmes have sought to address both structural and pedagogical challenges, while also attempting to consider the specific social and cultural circumstances of Roma students. The introduction of compulsory nursery education from the age of three in 2015 was a significant step. It supported early development and school readiness. The goal was to ensure that all children—particularly those from disadvantaged backgrounds—had access to quality early childhood education. Bihari (2021) highlights that this stage is fundamental for the development of language and social skills and lays the foundation for academic success. Participation in early education is especially important for Roma children, as in many cases this is their first encounter with formal learning within an institutional framework.

Several legislative and methodological initiatives have been launched to reduce segregation. A prominent example is the Complex Instruction Programme (CIP), based on a methodology developed at Stanford University. The programme aims to ensure that every student experiences success, regardless of their social background. According to Bihari (2021), CIP is now implemented in more than 150 schools. It reduces status differences, improves cooperation, and enhances academic performance. The programme is particularly effective in heterogeneous classrooms, where students' varying abilities and backgrounds make inclusive pedagogical approaches especially important. After-school programmes known as *tanoda* also play a vital role in supporting Roma students. A *tanoda* is a community-based, extracurricular educational programme in Hungary, primarily aimed at supporting disadvantaged children, especially Roma students. These learning centres offer personalised tutoring, skill development, mentoring, and social activities outside regular school hours. They provide a safe and supportive environment where students can strengthen their academic performance, build self-confidence, and experience positive social interactions. These extracurricular activities not only improve academic outcomes but also aid socialisation. *Tanoda* programmes offer individual development, tutoring, skills enhancement, and community activities. They boost students' self-confidence and motivation (Bihari, 2020). *Tanodák* often provide a safe and supportive environment where students receive affirmation and can develop their abilities.

Based on our own experience, the Neville *Tanoda* in Nagyrábé exemplifies the principles of inclusive education. Its pedagogical practice focuses on personality development, talent nurturing, and equalising opportunities. This demonstrates that civil initiatives can also provide effective and long-term support for Roma students. The involvement of local communities and the use of personalised

development plans have proven particularly successful. The *Útravaló* Scholarship Programme (Government of Hungary, 2005) is another outstanding initiative. The *Útravaló* Scholarship Programme is a Hungarian government initiative designed to support disadvantaged students, including a significant number of Roma youth, throughout their educational journey. The programme offers financial assistance and mentoring from the upper grades of primary school through to university graduation. Its aim is to promote equal opportunities and social mobility by helping students stay in education and achieve academic success. Mentors play a key role by providing both academic guidance and emotional support, tailored to the individual needs of each student. Through several sub-programmes, it supports disadvantaged students, most of whom are Roma. The support extends from the upper grades of primary school all the way to university graduation. The programme provides mentoring and financial assistance to help students progress. Its aim is to make learning a genuine tool for social mobility. The role of mentors is especially important, as they can support students' development and motivation through personal relationships.

Hungary has committed to ensuring equal educational opportunities through the National Social Inclusion Strategy. The European Union's new Roma Strategic Framework (2020–2030) sets out three main educational goals: reducing disparities in early childhood education, decreasing the proportion of children attending segregated schools, and narrowing the gap in upper secondary attainment (Tóth, 2025). These objectives reflect the aspiration to make education truly inclusive and opportunity-enhancing for all children, regardless of their background or social status.

Impacts and Outcomes

We are convinced that evaluating the impact of educational policy programmes is essential. Only

through such assessments can we gain a realistic picture of how effective the measures supporting Roma students truly are. Although many initiatives have been launched over the past decade, the results are mixed. There are promising developments, but systemic issues continue to limit effectiveness. The lack of impact assessments makes it difficult to determine which programmes yield genuine, long-term results and which remain local, short-term interventions.

Compulsory nursery education from the age of three has helped increase Roma children's participation in early development. This is particularly important, as experiences and skills acquired in early childhood fundamentally shape educational trajectories. However, as noted by Bocsi, Varga and Fehérvári (2023), the quality and accessibility of services remain uneven, especially in disadvantaged regions. Significant disparities can be observed in teacher qualifications, institutional resources, and family involvement. Efforts to reduce segregation—especially the Complex Instruction Programme (CIP)—have had positive local effects. Student cooperation has improved, status differences have decreased, and motivation has increased. In our experience, CIP works particularly well in mixed-ability classrooms, where inclusive pedagogy is crucial. The programme's success is partly due to its emphasis on active student participation and the deliberate use of students' strengths by teachers.

Tanoda programmes also play an important role. They help reduce dropout rates and socialisation disadvantages. According to Bihari (2020), *tanoda* activities improve academic performance, boost self-confidence, and support further education. Among participating Roma students, improvements have been observed in both academic achievement and behaviour. The community-building role of *tanodák* is also significant, as in many cases they provide the only supportive learning environment available to children. In the 2024/2025 academic year, the *Útravaló* Scholarship Programme

supported more than ten thousand disadvantaged students, including many Roma youth. Through its four sub-programmes, it assists students from primary school to higher education, offering mentoring and financial support. According to Németh (2009), the programme is most effective when mentoring is personalised and continuous. Among participants, early school leaving has decreased, and more students have attained upper secondary qualifications. Mentors provide not only academic but also emotional support, which is especially important for young people living in difficult circumstances.

Despite these successes, systemic problems—such as segregation, discrimination, and underfunding—continue to hinder broader effectiveness. Tóth (2025) also emphasises that these factors can limit the outcomes of even the most successful programmes. Many initiatives are project-based, time-limited, and rarely become embedded in the education system. This reduces sustainability and long-term impact. Due to the lack of systemic integration, many initiatives fail to achieve the desired social change. The Roma Special College network was launched in 2011 at the initiative of four historic churches. Today, 11 institutions operate, eight of which are church-run and three university-run. These institutions serve as talent development hubs. Their aim is to support Roma and disadvantaged students in successfully participating in higher education and preventing dropout. The colleges offer not only academic support but also community experiences, identity-strengthening programmes, and cultural events.

At least 60% of students in these colleges are of Roma origin. The colleges play an important role in strengthening Roma-Hungarian dual identity and preserving cultural heritage. Teaching the Romani language and promoting cultural diversity are key objectives. The Association of Roma Special Colleges acts as an advocacy organisation, supporting the network's operation and drawing attention to

the low number of Roma graduates and the social significance of the colleges (Biczó, 2021). The example of the special colleges clearly shows that Roma youth's participation in higher education is not only possible but can be successful with adequate support and a strong community background.

Critical Approach

When analysing educational policy measures, we consider a critical perspective essential. It enables a deeper understanding of the programmes and helps uncover structural shortcomings. A critical approach allows us to examine not only the outcomes but also the underlying processes. According to Hüse (2015), the study of Roma students' attitudes towards school can only be meaningful if the effects of the social and institutional environment are considered, along with the hidden mechanisms that shape students' educational experiences. Although many initiatives have been launched to support Roma students, their effectiveness is often limited. This is partly due to systemic issues and partly to the way these programmes are implemented. Most initiatives—such as *tanodák*, scholarships, and methodological developments—operate with project-based funding. This type of financing is time-limited and rarely becomes embedded in the education system. Many programmes lack long-term strategies and do not integrate organically into institutional structures, which hinders sustainable development.

Due to the lack of sustainability, these programmes often have only local and temporary effects. Systemic change is absent, so positive impacts cannot be realised on a broader scale. Another concern is that the effects of many programmes are not examined thoroughly. A unified, nationwide monitoring system is missing, which makes it difficult to compare measures, track results, and provide feedback. Without impact assessments, decision-makers lack sufficient

information to improve or adapt programmes in a well-founded manner. Without this, it is difficult to determine which programmes have truly been effective. Although Roma special colleges play an important role in preserving cultural heritage, there is often a lack of genuine dialogue and interest in Roma culture within the wider society. This limits the impact of these programmes (Varga & Györgyi, 2024). The opportunities offered by the colleges can only generate real social change if society becomes more open to embracing Roma identity and values.

Inclusive education is not only a methodological issue but also a challenge of attitude. In our experience, teacher training often lacks the content and practices needed to address the specific needs of Roma students. Without a shift in mindset—dismantling prejudices and developing cultural sensitivity—the impact of measures remains limited. Teachers play a key role, as they shape students’ school experiences and directly influence the inclusiveness of the educational environment. It is important to highlight that Roma communities are rarely meaningfully involved in the planning and implementation of programmes. This lack of participation reduces trust and results in measures that do not reflect the real needs of Roma students. Without the involvement of those affected, interventions often remain “top-down” solutions (Kántor, 2011), which are unable to bring about genuine, lasting change (Tóth, 2025). Community participation not only increases the effectiveness of programmes but also contributes to social integration and the empowerment of Roma communities.

Recommendations for the Future

We firmly believe that educational policy measures aimed at improving the academic success of Roma students can only be truly effective if they initiate systemic change and become embedded in the education system over the long term. These measures must not only respond to current

challenges but also be capable of shaping institutional culture and pedagogical practice in a lasting way. Based on the findings and challenges discussed in previous chapters, we offer the following recommendations for the future. First and foremost, we consider the strengthening of teacher training and continuing professional development to be of key importance. A stronger emphasis on the principles and methods of inclusive education is essential. Only in this way can teachers respond sensitively and effectively to the diversity of learners. Renewing the content of teacher education and developing the methods used in practical training can help future educators approach the specific needs of Roma students with preparedness and openness. Wider application of methods such as the Complex Instruction Programme may help reduce status differences among students and support the creation of inclusive school environments.

At the same time, we recognise that education alone cannot solve the problems arising from deep poverty. Therefore, an integrated approach is needed, in which educational, social, health and housing services operate in a coordinated manner. Bocsi, Varga and Fehérvári (2023) also emphasise that alongside *tanodák*, mentoring programmes and scholarships, it is important to support families, involve parents, and mobilise local community resources. Community-based approaches, built on the cooperation of local stakeholders, may offer more sustainable and effective solutions in the long term. We believe that the success of Roma students cannot be imagined without the active participation of their communities. It is important that involvement in decision-making, the training and employment of Roma educators, and the strengthening of cultural identity are not merely supplementary elements, but integral parts of interventions. Participation, in this sense, is not only a means but also a goal. Empowering Roma communities through education is key to social integration. Community involvement not only increases the acceptance of

programmes but also ensures that they respond to local needs and real problems.

Finally, monitoring and evaluating the effectiveness of programmes is indispensable. Indicators and data collection methods are needed that are sensitive to ethnic differences but do not stigmatise. Data-driven decision-making can help ensure that resources are directed where they are most needed. In addition, it is important that evaluation systems do not rely solely on quantitative indicators but also consider the experiences and feedback of students and their families, thereby ensuring the social embeddedness and relevance of the programmes.

Summary

In this study, we presented the educational policy measures in Hungary aimed at improving the academic success of Roma students between 2015 and 2025. We highlighted that education is not merely a system for transmitting knowledge, but one of the most important tools for promoting social mobility and equal opportunities. The progress of Roma students is influenced by a range of interconnected social, cultural, and educational factors, while systemic issues such as segregation, discrimination, and underfunding continue to limit the effectiveness of interventions. We provided a detailed analysis of key programmes, including the Complex Instruction Programme, *tanodák*, the *Útravaló* Scholarship Programme, and Roma special colleges. Through a critical lens, we examined the impacts of these initiatives and offered recommendations for the future, emphasising the importance of improving teacher training, increasing community involvement, and developing feedback and evaluation systems that allow for the monitoring of programme impacts and ensure that support reaches the areas of greatest need. We are convinced that only systemic, long-term sustainable measures can bring about real change in improving the educational opportunities of Roma students.

References

- Biczó, G. (2019). Enculturation and/or acculturation: The situative mechanism of social integration process in Romani communities. In G. Biczó (Ed.), *Így kutatunk mi* (pp. 147–155). Debrecen: Didakt Kft.
- Biczó, G. (2021). A magyarországi roma szakkollégiumok országos vizsgálata 2020: kutatási eredmények és tendenciák. In Cserti Csapó T. (Szerk.), *8-9-10 Romológus Konferencia Tanulmánykötet* (pp. 93–103). Pécsi Tudományegyetem BTK Romológiai Kutató Kp.
- Bihari, I. (2020). Hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása egy iskolán kívüli tanodamodell-program keretében. In I. Czibere & É. Molnár (Szerk.), *Társadalmi kockázatok és esélykiegyenlítés a fiatalok körében: Bevezető ismeretek tanár szakos egyetemi hallgatók számára* (pp. 124–141). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bihari, I. (2021). Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában. *Acta Medicina et Sociologica*, 12(32), 67–88. DOI <https://doi.org/10.19055/ams.2021.05/31/4>
- Bocsi, V., Varga, A., & Fehérvári, A. (2023). Chances of early school leaving – With special regard to the impact of Roma identity. *Education Sciences*, 13(5), 1–14. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci13050483>
- Csoba, J., & Bihari, I. (2018). A tanodák szerepe a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjában. *Metszetek*, 11(1), 33–48.
- Farkas, P. (2023). A roma tanulók iskolai sikerességének és a roma kisebbség helyzetének javítását szolgáló eszközök és a Nemzeti Fejlesztési Terv. *Új Pedagógiai Szemle*, 52 (7). 157-170.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), 31–47.
- Forray, R. K. (2022). A roma/cigány társadalom átalakulása. *Educatio*, 31(1), 48–55. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.4>
- Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In A. Fehérvári & G. Tomasz (Szerk.), *Kudarvok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, probléma-kezelés* (pp. 13–30). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Hüse, L. (2015). Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők: kutatási összefoglaló. Evangélikus Roma Szakkollégium, Nyíregyháza.
- Infojegyzet (2023): Európai romapolitika: A romák oktatási helyzete. ([Link](#)) [09.10.2025]

- Kántor, Z. (2011). Ethnic or Social Integration? The Roma in Hungary. In *Ethnic Diversity in European Labor Markets*. Edward Elgar Publishing.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2016). *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Komplexinstrukcio.hu. (n.d.). *Komplex Instrukciós Program – szakmai háttér*. ([Link](#)) [20.09.2025]
- KSH (2021). Központi Statisztikai Hivatal 2021-es adatai. ([Link](#)) [10.09.2025]
- Magyarország Kormánya. (2005). 152/2005. (VIII. 2.) Korm. rendelet az Útravaló Ösztöndíjprogramról. ([Link](#)) [21.09.2025]
- Németh, S. (Ed.). (2009). A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási jelentés. Budapest: T-Tudok.
- Neville Tanoda. ([Link](#)) [23.09.2025]
- Oktatási Hivatal. (n.d.). *Komplex Instrukciós Program – KIP*. ([Link](#)). [24.08.2025]
- Radó, P. (2020). Social selection in education: the wider context of the segregation of Roma pupils in Hungary. *CEU Center for Policy Studies. CPS Working Papers*, 4, 207-241.
- Szociális Ágazati Portál. (2023). *Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030*. ([Link](#)) [25.08.2025]
- Tóth, N. (2020). Issue of failure of Roma students at school. *Különleges bánásmód*, 6(1), 95–102. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2020.1.95>
- Tóth, N. (2023). The significance of Roma parents' attitude concerning children's school performance. In E. Rákó & G. Godawa (Eds.), *Education in the Family – Family in Education III: Book of Abstracts* (p. 13). Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar.
- Tóth, N. (2025). *Roma tanulók iskolai teljesítménye: Szituatív pedagógiai gyakorlat*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Varga, A., & Györgyi, Z. (2024). Roma szakkollégium mint nonformális tanulási tér. *Educatio*, 33(2), 244–252. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.12>

EXPLORING THE LONG-TERM IMPACT OF MUSIC THERAPY ON INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A COMPREHENSIVE NARRATIVE REVIEW

Loredana Muntean (PhD)¹

University Oradea (Romania)

Laura Nicoleta Bochiș (PhD)²

University Oradea (Romania)

Cite: Muntean, Loredana, & Bochiș, Laura Nicoleta (2025). Exploring The Long-Term Impact of Music Therapy on Individuals with Intellectual Disabilities: A Comprehensive Narrative Review. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 123–138. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.123>

Idézés:



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0047

Reviewers:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

Lektorok:

1. Anett Főgel Veres (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
2. Julianna Árkosi (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

This narrative review examines the long-term effects of music therapy on individuals with intellectual disabilities (ID), including those with comorbid conditions. A systematic search of Scopus and Web of Science identified 684 records, with empirical studies meeting strict longitudinal and methodological criteria retained. The review is structured around five key dimensions: (1) participant characteristics, including ID severity and co-occurring conditions; (2) research designs and methodologies; (3) types of music therapy interventions and their comparative long-term efficacy; (4) targeted cognitive, emotional, and social abilities; and (5) the overall long-term effectiveness of music therapy. Additionally, the review investigates contextual variables and processes of change, offering a nuanced perspective on the long-term impact of music therapy. Findings reveal significant gaps in the literature, particularly the scarcity of longitudinal and follow-up studies, thereby limiting conclusive insights into sustained benefits. This review underscores the pressing need for robust, long-term research to strengthen the evidence base and

¹ Muntean Loredana (PhD), University of Oradea (Romania).E-mail: mt.loredana@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0734-5576>

² Bochiș Laura Nicoleta (PhD), University of Oradea, (Romania). E-mail: totlaura@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3086-1106>

optimize the use of music therapy in clinical and educational settings. Such efforts are essential for enhancing cognitive functioning, emotional regulation, social interaction, and overall well-being among individuals with ID.

Keywords: intellectual disability, music therapy, long-term effects, narrative review, therapeutic interventions

Discipline: Educational Science

Absztrakt

A ZENETERÁPIA HOSSZÚ TÁVÚ HATÁSAINAK FELTÁRÁSA AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK KÖRÉBEN: ÁTFOGÓ NARRATÍV ÁTTEKINTÉS

Jelen narratív áttekintés a zeneterápia hosszú távú hatásait vizsgálja az értelmi fogyatékossgal (ÉF) élő személyek körében, beleértve a társbetegségekkel rendelkezőket is. A Scopus és a Web of Science adatbázisokban végzett szisztematikus keresés 684 publikációt azonosított; ezek közül a szigorú longitudinális és módszertani kritériumoknak megfelelő empirikus tanulmányok kerültek beválogatásra. Az elemzés öt fő dimenzióra épül: (1) a résztvevők jellemzői, az ÉF súlyossága és a társuló állapotok; (2) a kutatási tervek és alkalmazott módszertanok; (3) a zeneterápiás intervenciók típusai és hosszú távú hatékonyságuk; (4) a célzott kognitív, érzelmi és szociális készségek; valamint (5) a zeneterápia összesített, hosszú távú eredményessége. Emellett az áttekintés feltárja a kontextuális változókat és a változásfolyamatokat is, árnyalt képet adva a zeneterápia hosszú távú hatásairól. Az eredmények rámutatnak a szakirodalom jelentős hiányosságaira: különösen kevés a hosszú távú és utánkövetéses vizsgálat, ami megnehezíti a tartós hatásokra vonatkozó megalapozott következtetések levonását. Az áttekintés hangsúlyozza az átfogó, hosszú távú kutatások szükségességét a bizonyítékalap megerősítése és a zeneterápia klinikai és pedagógiai alkalmazásának eredményesebbé tétele érdekében. Az ilyen irányú kutatások alapvető fontosságúak az ÉF-fel élő személyek kognitív működésének, érzelmi szabályozásának, társas interakcióinak és általános jóllétének támogatásához.

Kulcsszavak: értelmi fogyatékossgal, zeneterápia, hosszú távú hatás, narratív áttekintés, terápiás intervenciók

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

The therapeutic potential of music has gained considerable recognition in disability studies for its role in supporting cognitive, emotional, and social development among individuals with intellectual and developmental disorders (Kalgotra & Warwal, 2017; Wigram & Gold, 2006; Gooding, 2011; LaGasse, 2014). When implemented in educational settings, music therapy transcends its function as a tool for skill acquisition, emerging as a transformative practice that responds to diverse learner

needs while also countering the social marginalization often experienced by individuals with intellectual disabilities (Baranauskienė & Latakienė, 2023; Rickson, 2014; McFerran & Shoemark, 2013). In this context, it operates simultaneously as an inclusive pedagogical strategy and as a mediator of psychosocial autonomy and identity formation.

Intellectual disability (ID) is defined by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed., text rev.; American Psychiatric Association [APA], 2022) as a neurodevelopmental

condition characterized by significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior. These limitations typically emerge early in development and persist across the lifespan, manifesting as marked difficulties in language acquisition, attention, memory, and environmental processing—factors that directly affect learning, communication, and social integration (Schalock et al., 2021; Tassé et al., 2019; del Corso, 2024). Such developmental constraints fundamentally shape how individuals with ID think, learn, solve problems, and manage everyday life.

In response to these challenges, music therapy has been explored as an effective modality for fostering emotional, cognitive, and social development (Geretsegger et al., 2012; Blanky-Voronov & Gilboa, 2022; Pater et al., 2023). A growing body of research underscores music therapy's capacity to enhance both emotional and cognitive functioning in individuals with neurodevelopmental conditions. Gu (2024) reported improved empathy and emotional comprehension in adolescents following structured musical activities, while Yum et al. (2024) observed gains in self-regulation and engagement among young children, including those with autism spectrum disorder. Shek and Lee (2024) further emphasised that personalized music therapy can support emotional well-being alongside cognitive skills such as working memory, attention, and verbal expression.

These converging findings reinforce music therapy's role in fostering neurocognitive resilience and emotional self-regulation in individuals with ID. Skills such as recognizing social cues, managing affect, and engaging in meaningful interaction contribute to improved daily functioning and a deeper sense of identity and belonging (Baranauskienė & Latakienė, 2023; Wilson et al., 2017). Yet despite consistent short-term benefits, the durability of these outcomes remains unclear—particularly regarding adaptive behavior and psychosocial development.

Given the chronic and complex nature of ID, longitudinal approaches capable of capturing the maintenance of therapeutic gains are essential. However, extended follow-up studies remain scarce, especially for individuals with comorbidities. This narrative review seeks to address this gap by synthesizing current evidence on the long-term effects of music therapy in individuals with ID, including those with co-occurring conditions such as autism spectrum disorder or genetic syndromes (e.g., Down syndrome, Rett syndrome), which may influence responsiveness and developmental trajectories (Matson & Shoemaker, 2009; Hackett et al., 2013).

To guide this inquiry, the following research questions are proposed: 1. Which populations have been studied in research on music therapy for individuals with ID, particularly in relation to severity of impairment and comorbid conditions? 2. What research designs and methodological frameworks have been employed? 3. Which functional domains (e.g., behavioral, emotional, cognitive) have been targeted, and how have they been assessed? 4. What types of music therapy have been applied in clinical and educational settings? 5. What evidence exists regarding the long-term effectiveness and sustainability of music therapy outcomes for these populations?

Intellectual Disability: A Contemporary Overview

The understanding of ID has undergone significant evolution, shifting from static psychometric models to dynamic, multidimensional frameworks that focus on functioning within a specific context. The three main contemporary diagnostic systems—the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) system, the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed., text rev.; American Psychiatric Association, 2022), and the International Classification of Diseases (11th rev.; World Health

Organization, 2019)—have aligned on a unified definition that identifies ID through concurrent limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior (Schalock et al., 2021; Tassé et al., 2024), with assessment based on age and sociocultural expectations. Although an IQ below 70 remains a key diagnostic criterion, modern approaches emphasize evaluating practical, conceptual, and social skills that affect an individual's ability to function in everyday life (Tassé et al., 2019).

Etiologically, ID develops from a complex interaction of genetic, biomedical, psychological, and environmental factors throughout the lifespan (Schalock, 2019; Bochiş, 2021). While conditions such as Fragile X syndrome, Rett syndrome, or Down syndrome have become increasingly detectable through genetic testing (Hou & Zheng, 2024), a large portion of cases—especially those in the mild range—lack a clearly identified cause (del Corso, 2024). These profiles are often complicated by co-occurring diagnoses, including autism spectrum disorder (ASD), which add extra difficulties in emotional regulation and social cognition (Akash et al., 2024). Additionally, prenatal adversity, malnutrition, and socioeconomic disadvantage continue to serve as significant factors influencing cognitive development globally (Das, 2024).

Epidemiological data indicate that ID affects between 1% and 3% of the population, with about 85% of cases classified as mild (Harris, 2006; Soltani et al., 2015). The severity level directly relates to support needs in areas such as personal independence, time and money management, and basic literacy (del Corso et al., 2024; Koper et al., 2024). Adding to these challenges are common deficits in expressive language and emotional self-regulation, often appearing as limited verbal output or dysregulated emotional responses (Wilson et al., 2017; Merrells et al., 2019).

In this complex landscape, music therapy provides a unique pathway for expression, cognitive stimulation, and social connection in individuals

with ID, especially when verbal communication and emotional regulation are impaired. Guided by trained therapists, rhythm, improvisation, and shared musical experiences can access inner dimensions often beyond the reach of traditional verbal or pharmacological interventions (Bansal, 2024; Guo et al., 2024).

Music therapy: Description of the Intervention

Music therapy (MT) is a specialized field that involves the evidence-based and clinical application of music interventions to achieve personalized outcomes in health, functioning, and well-being. The World Federation of Music Therapy (WFMT) describes it as “the professional use of music and its elements as an intervention in medical, educational, and everyday settings... to enhance health across physical, social, communicative, emotional, intellectual, and spiritual areas” (WFMT, 2011). The American Music Therapy Association (AMTA) also characterizes MT as “the clinical and evidence-based use of music interventions to achieve individualized goals... by a credentialed professional” (AMTA, 2020). These definitions agree that music is the key medium for change, supported by various theoretical models including psychodynamic approaches, neurologic music therapy (NMT), cognitive-behavioral frameworks, and developmental theories (Bruscia, 2014; Thaut & Hoemberg, 2014).

Although there are some surface similarities, music therapy and music education have distinct goals, methods, and approaches to assessing progress. Music therapy emphasizes personalized therapeutic results, whereas music education concentrates on musical development. For children with ID, this distinction is fundamental, as therapeutic approaches often focus on facilitating communication or developmental progress rather than performance skills (Oldfield, 1995; Wigram & Gold, 2006).

Evidence-Based Music Therapy Practices for Individuals with Intellectual Disabilities

Recent years have seen a proliferation of rigorous clinical trials and single-case designs exploring the efficacy of MT in supporting individuals with intellectual and developmental disabilities (IDD). The following modalities are particularly supported:

- a) **Active Music-Making.** Activities include singing, drumming, body percussion, and simple instrumental play. These interventions have been linked to improved executive function, social interaction, and adaptive behavior (Smeets et al., 2023; Bugos & DeMarie, 2017).
- b) **Structured and Improvised Music.** Improvisational models such as Nordoff-Robbins or Alvin's free music foster self-expression, turn-taking, and spontaneous communication, especially for non-verbal or minimally verbal individuals (Bruscia, 1987; Hackett et al., 2013).
- c) **Neurologic Music Therapy (NMT).** Aimed at addressing sensorimotor and cognitive deficits, NMT techniques like Rhythmic Auditory Stimulation (RAS) have proven effective for children with autism and developmental delays (Williams et al., 2024).
- d) **Music-Assisted Language Learning.** The MAP feasibility RCT (Williams et al., 2024) demonstrated that preschool children with autism and minimal verbal language achieved statistically significant gains in word learning and social responsiveness through parent-mediated music sessions paired with app-based song repetition. Improvements were maintained at 3-month follow-up, highlighting music's potential to scaffold early vocabulary acquisition.
- e) **Multi-Sensory Music Drama (MSMD)** combines storytelling, touch, visuals, and rhythm in inclusive classroom settings. It is effective for students with profound intellectual and multiple disabilities, supporting symbolic representation and engagement (Johnels et al., 2024a, b).

Methods

Search Strategy. A systematic literature search was conducted to identify studies examining the long-term effects of music therapy in individuals with ID. The search was conducted using Scopus and Web of Science, two major databases chosen for their comprehensive coverage of peer-reviewed literature across relevant disciplines, including health sciences, social sciences, and the arts. The final search syntax applied in both databases was: ("music" OR "music therapy" OR "melotherap*" OR "therapeutic* music" OR "musical intervention") AND ("intellectual disabilit*" OR "mental retardation" OR "intellectual developmental disorder*") AND ("long-term impact" OR "long-term efficacy" OR "longitudinal study" OR "long-term outcomes" OR "sustained effects" OR "follow-up" OR "retest" OR "re-test") To refine the results and ensure relevance, the search was limited to peer-reviewed journal articles published in English, specifically within the subject areas of psychology, sociology, neuroscience, arts, health professions, nursing, and multidisciplinary fields. No date restrictions were applied in order to ensure comprehensive coverage of all relevant studies, including earlier publications that may still hold conceptual or empirical value.

Criteria for Considering Studies for This Review

Types of Studies. This review included empirical studies examining the long-term effects of music therapy on individuals with ID. Eligible study designs included randomized controlled trials (RCTs), quasi-experimental studies, longitudinal cohort studies, and pre-post studies that involved follow-up assessments. Studies were excluded if they were non-empirical (such as conceptual papers, expert opinions, or narrative case reports), did not include a longitudinal component or follow-up assessment, or did not involve participants with a diagnosed ID. Only studies published in English were considered. A key inclusion criterion was the

provision of a clear and detailed description of the music therapy intervention protocol.

Types of Participants. The review considered studies involving participants of any age with a formal diagnosis of ID, as defined by standard diagnostic systems, DSM-5 and ICD-11. Studies that included individuals with ID and co-occurring conditions—such as genetic syndromes (e.g., Rett syndrome, Down syndrome) or autism spectrum disorder (ASD)—were also eligible. To ensure a comprehensive analysis, studies representing all levels of ID severity (mild, moderate, severe, and profound) were included.

Types of Interventions. Eligible interventions were structured music therapy programs delivered by a qualified music therapist. These encompassed both active music-making (e.g., instrumental play, singing, improvisation) and receptive methods (e.g., music listening). Studies were included only if they provided a detailed description of the intervention's duration, frequency, and therapeutic content. Research comparing different music therapy approaches or contrasting music therapy with control conditions (e.g., treatment-as-usual, wait-list) was also considered eligible.

Study Selection Process. Search results from all databases were exported to Zotero software for deduplication and organization. The selection process was conducted independently by two reviewers. First, titles and abstracts were screened against the eligibility criteria. Full-text articles of potentially relevant studies were then retrieved and thoroughly assessed (see *Figure 1*). Any disagreements at either stage were resolved through discussion until a consensus was reached.

Data Extraction and Synthesis

Data were systematically extracted and organized according to five pre-defined analytical dimensions:

Dimension 1: Participant Characteristics. This dimension documented participant demographics and

clinical characteristics—including age, gender, ID severity, and co-occurring conditions such as ASD, psychiatric comorbidities, and genetic syndromes (e.g., Rett or Williams syndrome). Studies were categorized by diagnostic clarity: strong (ID confirmed via DSM-5/ICD-11), moderate (developmental delays without formal diagnosis), or limited (no explicit ID reference, e.g., ASD-only samples).

Dimension 2: Research Designs and Methodologies. This dimension assessed the methodological framework and overall rigor of the included studies. Designs were categorized as randomized controlled trials (RCTs), quasi-experimental studies, longitudinal cohort studies, or pre-post studies incorporating follow-up assessments. Outcome measures employed across studies included standardized instruments, observational tools, and self-report measures.

Dimension 3: Targeted Abilities and Behaviors. This dimension synthesizes the functional improvements attributed to music therapy, revealing four core domains of impact. Cognitive interventions primarily targeted executive functions, attention, and memory, while emotional approaches focused on well-being, affect regulation, and self-esteem. Social domains emphasised communication skills and relational building, and behavioral strategies addressed both internalizing and externalizing challenges.

Dimension 4: Types of Music Therapy Interventions. This dimension examined the structure, objectives, and comparative effectiveness of music therapy interventions. Interventions were classified as: primary music therapy (music as the core modality delivered by a certified therapist); integrated music therapy (music incorporated into a broader therapeutic framework); or non-music therapy (lacking a dedicated therapeutic music component), with the latter category excluded from synthesis.

Dimension 5: Overall Long-Term Effectiveness of Music Therapy. This dimension evaluated the long-term

effectiveness of music therapy outcomes, analyzing follow-up duration, effect maintenance, and contextual influences, including setting, therapist qualifications, and participant involvement. To standardize assessment across studies, long-term effectiveness was categorized into three tiers: strong, characterized by a follow-up period of ≥ 4 months and outcomes measured using standardized instruments; moderate, with a follow-up period of 2–3 months and evidence of sustained effects; and limited, defined by a follow-up period of < 1 month or the absence of post-intervention data.

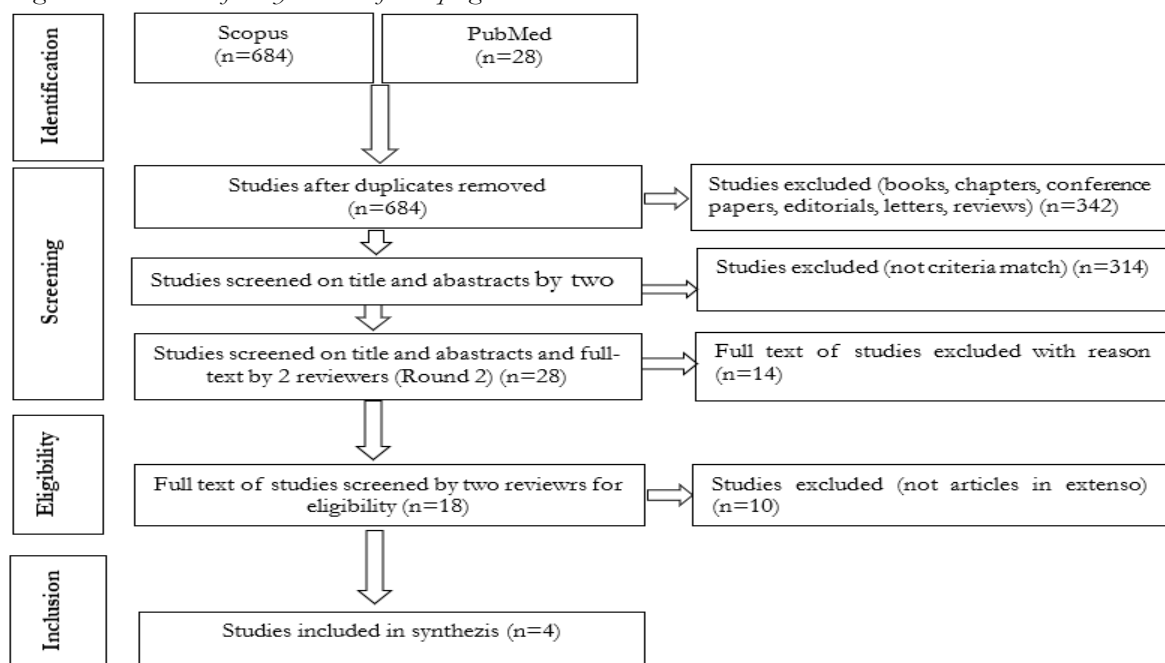
Quality Assessment. Although no formal scoring system was applied, the methodological rigor of the included studies was carefully evaluated throughout the data extraction and synthesis process. The assessment did not rely on rigid thresholds but instead analyzed the extent to which each study contributed to the core objective of this review: to

document the long-term effects of music therapy in individuals with a confirmed diagnosis of ID.

Results

This section offers a structured overview of the selected literature, organized around five key analytical areas: participant profiles, research design, intervention features, targeted functional domains, and evidence of long-term therapeutic effects. The analysis aims to map both the extent and the depth of current empirical findings on the lasting benefits of music therapy for individuals with ID. *Table 1* offers a systematic comparison of the included studies, detailing follow-up timelines, population characteristics, therapeutic protocols, and documented outcomes. Furthermore, it evaluates the degree of alignment between each study's focus and this review's central aim: investigating long-term efficacy in populations with formally confirmed ID (Appendix).

Figure 1. Flowchart of study selection for scoping review. Source. Authors.



Analysis of 18 studies reveals a fragmented yet promising evidence base for music therapy's long-term effects in ID. The most robust findings come from four high-relevance studies. Hackett et al. (2013) and McFerran & Shoemark (2013) demonstrated sustained gains in communication and engagement in profound ID, while Smeets et al. (2023, 2024) showed maintained behavioral and social benefits in adults over 16+ weeks. Other studies, such as those by Johnels et al. (2024b), provided valuable insights through adapted approaches; however, shorter follow-ups limited the conclusions regarding long-term efficacy. A significant portion of the literature, including that of Pater et al. (2023), was excluded from synthesis due to unclear ID diagnosis or absence of follow-up, highlighting a key methodological challenge in the field. The following section outlines the four high-relevance studies that provide the most substantial evidence for long-term impact.

Dimension 1: Participant Characteristics Across Reviewed Studies

Table 2 provides demographic and diagnostic details of study participants, highlighting variations in age, clinical presentation, and the presence of comorbidities, which collectively shape both intervention planning and therapeutic responsiveness.

The reviewed studies reflect a diverse population of individuals with ID, spanning a broad developmental range—from early childhood to adulthood. While many investigations focus on adults with mild to moderate ID (Smeets et al., 2023; 2024), others explore more complex presentations, including a young child with Rett syndrome (Hackett et al., 2013) and an adolescent with profound multiple disabilities (McFerran & Shoemark, 2013). Across the board, participants often presented with co-occurring conditions—neurological, psychiatric, or genetic—that added to the complexity of both diagnosis and intervention. Difficulties in executive functioning, such as reduced working memory and limited cognitive flexibility, were frequently reported and contributed to challenges in everyday adaptive behavior (Smeets et al., 2024). Challenging behaviors, including aggression and self-injury, were also common, often linked to underlying psychological distress (Smeets et al., 2023). As a result, many participants led socially restricted lives, with limited access to meaningful leisure or community activities—typically engaging in solitary, passive routines within institutional or highly structured settings. Taken together, these findings portray a population facing multifaceted vulnerabilities, for whom therapeutic interventions must be thoughtfully adapted to match their unique developmental, cognitive, and emotional profiles.

Table 2. Participant Characteristics Across Reviewed Studies. Source: Authors.

Authors	Population Characteristics	Sample Size
Hackett et al. (2013.)	4-year-old female diagnosed with Rett syndrome (confirmed via genetic testing). Initially showed normal development until 12 months, followed by regression in motor and social skills.	1 participant
McFerran & Shoemark (2013)	16-year-old male with spastic cerebral palsy (quadriplegia), epilepsy, and cortical vision impairment.	1 participant
Smeets et al. (2023)	Adults aged 18+ with mild, borderline, or moderate ID. Recruited from residential facilities; able to consent and participate in group-based intervention.	29 participants (randomized into music or leisure intervention groups)
Smeets et al. (2024)	Adults aged 18+ with mild to moderate ID and internalizing or externalizing challenging behavior. Excluded if unable to participate for at least 1 hour or with medical contraindications.	97 participants (44 intervention, 53 control)

Dimension 2: Research Designs and Methodologies

The examined studies employ diverse research designs tailored to investigate music therapy's impact on individuals with ID, each offering unique methodological strengths. Table 3 below provides an overview of the methodological approaches employed across studies, highlighting the diversity of designs and the use of both standardized and adapted tools for assessing music therapy outcomes.

The reviewed studies showcase a range of methodological approaches that reflect both the complexity of ID and the evolving sophistication of music therapy research. Designs span from in-depth single-case studies to rigorously controlled trials, each offering distinct insights into therapeutic outcomes. At one end, Hackett et al. (2013) conducted a retrospective single-case analysis using video recordings and Statistical Process Control charts to track subtle changes in a child with Rett syndrome. McFerran and Shoemark (2013) employed a hermeneutic phenomenological approach, using multi-perspective video analysis to explore non-verbal engagement in a profoundly disabled adolescent. At the other end, large-scale trials by Smeets et al. (2023; 2024) adopted randomized

controlled designs, comparing music therapy to leisure activities or standard care. Both studies applied linear mixed models and multiple validated instruments to assess behavioral, emotional, and executive function outcomes over time. A key strength across these studies lies in the thoughtful adaptation of assessment tools to the cognitive and communicative needs of individuals with ID. Several studies employed standardized instruments with strong psychometric properties, such as the Adult Behavior Checklist (ABCL), the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale – Intellectual Disability (BPNSFS-ID), and the Personal Wellbeing Index – Intellectual Disability (PWI-ID), each demonstrating high internal consistency (e.g., Cronbach's α ranging from 0.84 to 0.92).

In parallel, researchers also developed tailored instruments—such as computer-based executive function games—to increase accessibility and ecological validity. Additionally, researchers developed accessible tools such as custom executive function games. Qualitative strategies played a complementary role by capturing affective and relational dimensions often missed by quantitative measures.

Table 3. Research designs and assessment instruments in music therapy studies for individuals with ID. Source: Authors.

Study	Research design	Assessment instruments	Key methodological features
Hackett et al. (2013).	Single-Case Design	Video Analysis	Retrospective practice-based evaluation; Statistical Process Control charts for trend analysis
McFerran & Shoemark (2013).	Qualitative Study	Video Analysis	Multi-voice perspectives; Hermeneutic phenomenological approach
Smeets et al. (2023).	Cluster Randomized Controlled Trial	ABCL ($\alpha = 0.84$); BPNSFS-ID ($\alpha = 0.92$); SPPA ($\alpha > 0.70$); Custom EF games	Linear mixed models for data analysis Comparison of music vs. leisure activities interventions
Smeets et al. (2024).	Randomized Controlled Trial	PWI-ID; Anxiety, Depression, and Mood Scale; Custom EF games	Pretest, posttest, follow-up design; Comparison of individual music sessions vs. care as usual

Note: ABCL = Adult Behavior Checklist; BPNSFS-ID = Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale - ID; SPPA = Self-Perception Profile for Adolescents; EF = Executive Function; PWI-ID = Personal Wellbeing Index-Intellectual Disability; α = Cronbach's alpha

Dimension 3: Targeted Abilities and Behaviors

Table 4 synthesizes the key cognitive, emotional, social, and behavioral domains targeted by music therapy interventions across the reviewed studies, along with their specific measures and associated research.

Analysis indicates that music therapy activates specific mechanisms across key developmental domains in individuals with ID. In the cognitive domain, it supports executive functioning—including inhibitory control, cognitive flexibility, attention, and working memory—while functional hand use during musical engagement serves as a proxy for cognitive-motor integration (Smeets et al., 2023; Hackett et al., 2013). In the emotional domain, music therapy significantly enhances subjective well-being, affect regulation, and self-esteem, consistently outperforming standard care or leisure-

based interventions, as measured through tools like the PWI-ID (Smeets et al., 2023; 2024). Socially, it fosters relational engagement through non-verbal communicative forms—such as vocal imitation and rhythmic turn-taking—particularly in individuals with profound ID, where conventional communication is limited (McFerran & Shoemark, 2013; Hackett et al., 2013).

Additionally, sustained participation has been associated with notable reductions in internalizing and externalizing behaviors, reinforcing its value for adaptive functioning and behavioral regulation (Smeets et al., 2023; 2024). Together, these findings establish music therapy as a multidimensional and clinically relevant intervention, capable of fostering integrated cognitive, emotional, and social development—even in populations with severe or complex neurodevelopmental profiles.

Table 4. Multidimensional outcomes in music therapy for intellectual disabilities: cognitive, emotional, social, and behavioral. Source: Authors.

Domain	Specific Abilities Targeted	Measurement Operationalization	Key Studies
Cognitive	Executive functioning (inhibitory control, cognitive flexibility) Attention & working memory Functional hand use (motor-cognitive integration)	Custom executive function games Frequency of object/instrument holding Task performance metrics	Smeets et al. (2023), Hackett et al. (2013)
Emotional	Subjective well-being Depression & Anxiety Self-esteem	Personal Wellbeing Index-ID (PWI-ID) Anxiety, Depression, and Mood Scale Self-Perception Profile	Smeets et al. (2024), Smeets et al. (2023)
Social	Social acceptance Communication skills Relationship-building (therapist-client) Turn-taking behaviors	Frequency of vocalizations/eye-pointing Observational analysis of interactions Social participation metrics	McFerran & Shoemark (2013). Hackett et al. (2013)
Behavioral	Internalizing behaviors (e.g., withdrawal) Externalizing behaviors (e.g., aggression)	Adult Behavior Checklist (ABCL) Challenging behavior frequency logs	Smeets et al. (2024), Smeets et al. (2023)

Dimension 4: Types of Music Therapy Interventions and Dimension 5: Overall Long-Term Effectiveness of Music Therapy

This section synthesizes four core studies that exemplify the diversity of music therapy interventions for individuals with ID and their sustained impact over time. Methodologically, they span from randomized controlled trials to in-depth qualitative inquiries, offering a multidimensional perspective on therapeutic effectiveness. Hackett et al. (2013) described a longitudinal single-case study involving a child with Rett syndrome. Weekly, structured sessions over six months led to significant improvements in voluntary hand use and social turn-taking, as confirmed by parental reports and sustained over time. This case illustrates how personalized, sensorimotor-focused music therapy can lead to measurable and lasting behavioral changes, even in individuals with complex neurodevelopmental profiles. Smeets et al. (2023) conducted a pilot cluster-RCT comparing group-based music engagement with leisure alternatives among 29 adults with mild-to-moderate ID. While improvements in executive control (inhibitory tasks) favored the control group, the music group showed greater gains in emotional expressiveness and social inclusion, especially among younger participants. However, these effects demonstrated limited durability after the intervention—highlighting

the temporary nature of some group-based outcomes. Expanding this line of research, Smeets et al. (2024) initiated a large-scale RCT ($n = 97$) involving 16 individual sessions, with outcome measures targeting emotional well-being, challenging behavior, and executive functioning. Although results are forthcoming, the study design—featuring a delayed follow-up—demonstrates increased methodological rigor and a clear orientation toward assessing longitudinal impact.

McFerran & Shoemark (2013) offered a relational, duo-ethnographic case analysis of a non-verbal adolescent with profound multiple disabilities. Through video microanalysis of improvised musical dialogue, the study illuminated how therapist responsiveness and musical attunement facilitated affective synchrony, perceived agency, and non-verbal relational development—outcomes that, while not conventionally “measurable,” reflect enduring psychological significance. Nonetheless, limitations persist: modest sample sizes (Hackett, McFerran), heterogeneity of measures, and incomplete follow-up data reduce external validity. Furthermore, relational gains—though meaningful—are underrepresented in standardized assessments.

Across these studies, Table 5 distills key features: intervention format, duration, and long-term effects.

Table 5. *Comparative summary of intervention types and long-term outcomes. Source: Authors.*

Study (Author, Year)	Intervention Type	Duration & Format	Long-term Effects Reported
Hackett et al., 2013	Individual music therapy	6 months, weekly 1:1 sessions	Improved voluntary hand use and turn-taking; sustained through follow-up.
Smeets et al., 2023	Group-based active music making	16 weeks, structured small groups	Gains in emotional expression for younger participants with mild ID; limited durability.
Smeets et al., 2024 (protocol)	Individual active music therapy	Planned: 16 sessions over 8–10 weeks	Outcomes are pending; follow-up is scheduled for 8 weeks post-intervention.
McFerran & Shoemark, 2013	Relational music engagement (Educational)	Ongoing, unspecified length	licitation of agency and affective synchrony; enduring relational effects over time.

Findings converge on the conclusion that individualized and structured music therapy—particularly when responsive and sustained—yields the most consistent benefits in emotional regulation, adaptive behavior, and social connectedness. Group interventions, while beneficial for some, showed more variable and short-lived results.

Future research should adopt longitudinal mixed-methods frameworks that balance quantifiable outcomes with nuanced analyses of therapeutic interactions. Greater attention to contextual moderators (therapist training, cultural setting, and intervention fidelity) and the inclusion of participant and caregiver perspectives will be essential for developing a more ecologically valid and ethically grounded evidence base. Taken together, these studies consolidate music therapy's role as a multi-domain, enduring intervention—especially for individuals with complex and profound disabilities.

Conclusions

Among the 18 studies reviewed, four demonstrated the highest methodological alignment: Hackett et al. (2013), Smeets et al. (2023, 2024), and McFerran & Shoemark (2013). These studies stood out for their diagnostic clarity, structured music therapy protocols, and commitment to assessing longer-term effects. Together, they provide compelling evidence of music therapy's capacity to enhance emotional well-being, motor behavior, social engagement, and executive functioning in individuals with ID.

Each study yielded distinct yet complementary outcomes: improved motor coordination and communicative intent (Hackett et al.), reductions in psychological distress and challenging behaviors (Smeets et al., 2024), increased emotional expression and group participation (Smeets et al., 2023), and relational synchrony in profound disability contexts (McFerran & Shoemark). These findings reinforce the relevance of tailored, sustained music interventions—especially for

populations with limited access to conventional therapies. Nonetheless, limitations persist. Two of the four studies employed single-case designs, and several lacked standardized outcome measures, which affected generalizability and cross-study comparability. Participant heterogeneity and limited long-term follow-up further constrain conclusions about the durability of effects.

Despite these constraints, the reviewed work reflects a growing effort to combine methodological rigor with clinical sensitivity. Music therapy emerges as a flexible and multidimensional approach, adaptable to complex developmental profiles and diverse communication needs. Future research should focus on larger, more diverse samples, standardized metrics, and longer follow-up periods. Mixed-methods approaches are beneficial for capturing both numerical results and personal experiences. Further investigation into therapist-related factors, environmental influences, and participant agency will enhance understanding of long-term effectiveness.

The conclusions of this review support the view that music therapy effectively addresses the core dimensions of adaptive behavior—cognitive, emotional, and social. We propose an integrative conceptual model in which these dimensions are dynamically interdependent. For instance, improved emotional regulation (emotional) can enhance turn-taking and relational synchrony (social), which in turn facilitates greater cognitive engagement (cognitive).

Through its inherently multimodal structure, music therapy is uniquely positioned to activate and reinforce these interconnected processes, promoting long-term adaptive development—even in individuals with complex clinical profiles. In summary, although the evidence base is still developing, these key studies confirm music therapy's potential as an inclusive and effective psychosocial intervention for individuals with ID—especially when tailored, consistent, and

assessed through rigorous and contextually relevant frameworks.

References

- Abbing, A., Haeyen, S., Nyapati, S., Verboon, P., & Hooren, S. V. (2023). Effectiveness and mechanisms of the arts therapies in forensic care. A systematic review, narrative synthesis, and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1128252. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1128252>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). DOI <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Azeredo, M. (2007). Real-time composition of image and sound in the (re) habilitation of children with special needs: a case study of a child with cerebral palsy. *Digital Creativity*, 18(2), 115–120. DOI <https://doi.org/10.1080/14626260701401502>
- Bansal, D. (2024). Effect of Music Therapy on Mental Disorders. *International Journal For Multidisciplinary Research*. DOI <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i01.10944>
- Blanky-Voronov, R., & Gilboa, A. (2022). The “ensemble”—A group music therapy treatment for developing preschool children’s social skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9446. DOI <https://doi.org/10.3390/ijerph19159446>
- Bochiş, L.N. (2021). *Psychopedagogy of persons with intellectual disability. Landmarks on the management of online academic course during the pandemic. Volume I: Learning objectives and learning contents*. Lap Lambert Academic Publishing
- Daniel, S., Wimpory, D., Delafield-Butt, J. T., Malloch, S., Holck, U., Geretsegger, M., ... & Amos, P. (2022). Rhythmic relating: Bidirectional support for social timing in autism therapies. *Frontiers in Psychology*, 13, 793258. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.793258>
- Das, J. (2024). ID (Mental Retardation): Focus on Poverty, India, and Use of a Brain-Based Diagnostic Tool. *International Journal of Psychiatry Research*, 7(2). DOI <https://doi.org/10.33425/2641-4317.1186>
- del Corso, C., Valentim, L. Ágata, Guimarães, E. M., Bezerra, A. R. S., Sampaio, M. N. C. L., Baijo, M. A., Salerno, G., Tripanon, G., Guimarães, F. da S. A., & Alves, I. L. de M. (2024). *ID across the life course: definition, classification, and intervention strategies*. Seven Editora. ([Link](#))
- Fu, Y., Tian, M., Chen, J., Chen, W., & Li, H. (2024). Improvement of symptoms in children with autism by TOMATIS training: a cross-sectional and longitudinal study. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 18, 1357453. DOI <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2024.1357453>
- Geretsegger, M., Holck, U., & Gold, C. (2012). Randomised controlled trial of improvisational music therapy's effectiveness for children with autism spectrum disorders (TIME-A): study protocol. *BMC pediatrics*, 12, 1–9.
- Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of music therapy*, 48(4), 440–462;
- Guo, F., Khatibi, A., & Tham, J. (2024). A systematic literature review of the impact of music therapy on the management of depression in patients with chronic diseases. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(7), 8020. DOI <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i7.8020>
- Hackett, S., Morison, C. J., & Pullen, C. (2013). A retrospective practice-based evaluation of music therapy: A single-case study of a four-year-old girl with Rett syndrome—Rebecca's story. *The Arts in psychotherapy*, 40(5), 473–477. DOI <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.09.005>
- Harris, J.C. (2006). *Intellectual disability: understanding its development, causes, classification, evaluation and treatment*. New York: Oxford University Press
- Hou, K., & Zheng, X. (2024). A 10-Year Review on Advancements in Identifying and Treating ID Caused by Genetic Variations. *Genes*, 26(2), 80–96. DOI <https://doi.org/10.3390/genes15091118>
- Johnels, L., Wandin, H., Dada, S., & Wilder, J. (2024a). The effect of MultiSensory Music Drama on the interactive engagement of students with severe/profound intellectual and multiple disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 150–165. DOI <https://doi.org/10.1111/bld.12559>
- Johnels, L., Wilder, J., & Vehmas, S. (2024b). Multi-Sensory Music Drama with a student with severe/profound intellectual and multiple disabilities: A case study of teacher–researcher co-production. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 530–541. DOI <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12649>
- Kalgotra, R., & Warwal, J. S. (2017). Effect of music intervention on the behaviour disorders of children

- with ID using strategies from applied behaviour analysis. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(1), 161–177.
- Koper, M., Lewandowska, M., & Rękosiewicz, M. (2024). The effect of the Bilateral Integration exercise program on the cognitive functioning of pupils with moderate intellectual disabilities. *Frontiers in Psychiatry*, 15. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1409061>
- LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of music therapy*, 51(3), 250–275.
- Lee, L., & Ho, H. J. (2023). Effects of music technology on language comprehension and self-control in children with developmental delays. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), em2298. DOI <https://doi.org/10.29333/ejmste/13343>
- MacDonald-Prégent, A., Saiyed, F., Hyde, K., Sharda, M., & Nadig, A. (2024). Response to music-mediated intervention in autistic children with limited spoken language ability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(4), 1438–1452. DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05872-w>
- Matson, J. L., & Shoemaker, M. (2009). ID and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 30(6), 1107–1114.
- McFerran, K. S., & Shoemark, H. (2013). How musical engagement promotes well-being in education contexts: The case of a young man with profound and multiple disabilities. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 8(1), 20570. DOI <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20570>
- Merrells, J., Buchanan, A., & Waters, R. (2019). “We feel left out”: Experiences of social inclusion from the perspective of young adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(1), 13–22. DOI <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310822>
- Ockelford, A., Welch, G., Jewell-Gore, L., Cheng, E., Vogiatzoglou, A., & Himonides, E. (2011). Sounds of intent, phase 2: gauging the music development of children with complex needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 177–199. DOI <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563606>
- Pater, M., Spreen, M., & Yperen, T. V. (2023). Music therapy for children on the autism spectrum: Improved social interaction observed by multiple informants across different social contexts. *Nordic Journal of Music Therapy*, 32(1), 29–47. DOI <https://doi.org/10.1080/08098131.2022.2046628>
- Rickson, D. J. (2014). The Relevance of Disability Perspectives in Music Therapy Practice with Children and Young People who have Intellectual Disability. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 14(3). DOI <https://doi.org/10.1584/voices.v14i3.784>
- Schalock, R. L. (2019). Intellectual disability. In K. D. Keith (Ed.). *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439–442.
- Shek, N., & Lee, E. (2024). Investigating the Impact of Music Therapy on Cognitive and Behavioral Development in Special Education. *Asian Journal of Multidisciplinary Research & Review*, 5(5).
- Smeets, G. J., Volkers, K. M., Scherder, E. J., & Moonen, X. M. (2023). Active music making and leisure activities for people with intellectual disabilities: A cluster randomized pilot study. *Research in Developmental Disabilities*, 142, 104606. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104606>
- Smeets, G., Volkers, K., Scherder, E., & Moonen, X. (2024). An Individual Music Intervention for Adults With Intellectual Disabilities and Challenging Behavior: Protocol for a Randomized Controlled Trial. *JMIR Research Protocols*, 13(1), e52497. DOI <https://doi.org/10.2196/52497>
- Soltani, S., Khosravi, B., & Salehiniya, H. (2015). Prevalence of ID in Iran: Toward a new conceptual framework in data collection. *Journal of Research in Medical Sciences*, 20(7), 714–715. DOI <https://doi.org/10.4103/1735-1995.166234>
- Tassé, M. J., Havercamp, S. M., Krahn, G., Shogren, K. A., Bonardi, A., Kim, M., ... & Witwer, A. (2024). About Whom Are We Talking When We Use Intellectual and Developmental Disabilities?. *JAMA Pediatrics*. Published online on November 25 by the American Medical Association.
- Tassé, M. J., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2019). The relation between intellectual functioning and adaptive behavior in the diagnosis of intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*,

- 57(5), 387–397. DOI <https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.5.387>
- Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: care, health and development*, 32(5), 535–542. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00615.x>
- Williams, C., & Shang, D. (2024). Telehealth for chronic disease management among vulnerable populations. *Journal of racial and ethnic health disparities*, 11(2), 1089–1096. DOI <https://doi.org/10.1007/s40615-023-01588-4>
- Williams, T. I., Loucas, T., Sin, J., Jeremic, M., Meyer, S., Boseley, S., ... & Liu, F. (2024). Using music to assist language learning in autistic children with minimal verbal language: The MAP feasibility RCT. *Autism*, 28(10), 2515–2533. DOI <https://doi.org/10.1177/13623613241233804>
- Wilson, N. J., Jaques, H., Johnson, A., & Brotherton, M. L. (2017). From social exclusion to supported inclusion: Adults with ID discuss their lived experiences of a structured social group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 847–858. DOI <https://doi.org/10.1111/jar.12275>
- World Health Organization. (2019). *International classification of diseases* (11th rev.). ([Link](#))

Appendix

Table 1. *Characteristics and outcomes of music therapy interventions for individuals with ID: a systematic synthesis*

Study (author & year)	Follow-up & duration	Participants	Intervention description	Key outcomes	Relevance to review focus
Hackett et al. (2013)	6-month follow-up using video analysis	4-year-old with Rett syndrome (severe/profound ID)	14 individual sessions; structured improvisation and repetitive songs	Improved hand function and intentional communication	High: confirmed ID and sustained outcomes
Smeets et al. (2023)	16–18 weeks; parent-reported effects	Adults (18+) with mild/moderate ID	16 group sessions; music-making vs. leisure activities	Enhanced motor skills and social interaction	High: ID confirmed; long-term effects reported
Smeets et al. (2024)	17 weeks; planned longitudinal analysis	Individuals with mild/moderate ID and challenging behavior	16–27 individual sessions; manualized but adaptable	Reduction in challenging behavior; improved well-being	High: ID and behavioral outcomes with follow-up
Abbing et al. (2023).	No follow-up data available	Mixed forensic population; possible ID not confirmed	Combined arts therapies: music, art, and dance	Emotional regulation effects observed	Limited: unclear ID diagnosis; no follow-up
Lee & Ho (2023).	2-week follow-up; short-term only	Participants with developmental delays; ID not confirmed	Music-enhanced therapy using assistive technology	Improved language comprehension and self-control	Limited: short follow-up and no confirmed ID
McFerran & Shoemark (2013)	2-year follow-up; school integration noted	Children with profound ID and multiple disabilities	Weekly music sessions over 2 years	Improved non-verbal communication and integration	High: long-term outcome and confirmed ID
Williams, C., & Shang, D.	2-week follow-up;	ASD-only participants;	Neurologic Music Therapy (NMT)	Motor skill development	Limited: no ID and short duration

(2024)	short-term observation	no ID diagnosis		observed	
Johnels et al. (2024a)	20-month follow-up via teacher reports	Severe/profound ID and multiple disabilities	Integrated music, drama, and multisensory approaches	Increased engagement and motor coordination	Moderate: confirmed ID and extended duration
Fu et al. (2024)	7.5-month follow-up with parent/teacher input	ASD-only group; no confirmed ID	Auditory stimulation with music therapy elements	Reduced autism symptoms per CARS/ABC	Moderate: ASD only with sustained effects
Pater et al. (2023).	No follow-up reported	ASD-only population	Structured 'Papageno' music program	Higher social responsiveness	Limited: no follow-up and ASD focus
Geretsegger et al. (2012)	12-month follow-up using standardized tools	Children (4–7 yrs) with ASD, possible ID	Improvisational music therapy; 3 sessions/week for 5 months	Enhanced social communication and joint attention	Partial: ASD with possible ID; long-term data
MacDonald-Prégent et al. (2024)	8–12 week duration; incomplete data	Children with ASD and limited language; ID not confirmed	Child-centered musical improvisation	Better emotional regulation and non-verbal expression	Moderate: unclear ID; emotional/communication outcomes
Azeredo, M. (2007).	8+ months; ongoing observations	Participants with multiple disabilities; some confirmed ID	Sound-image composition with adaptive technology	Greater engagement and motor coordination	Moderate: mixed population; observational data
Daniel, S., et al. (2022)	No empirical follow-up; theoretical framework	Severe/profound ID; non-verbal participants	Rhythm-based and play-oriented music interaction	Improved social synchrony and turn-taking	Partial: theoretical, no empirical results
Blanky-Voronov, R., & Gilboa, A. (2022)	School-year duration; no long-term data	Children with developmental delays and social issues	Group-based music, art, and storytelling sessions	Gains in emotional expression and reciprocity	Moderate: relevant outcomes, unclear ID
Johnels, L. et al. (2024b)	2-month follow-up with staff input	Severe/profound ID; non-verbal	MultiSensory Music Drama (music, drama, multisensory approach)	Improved engagement; method adopted school-wide	Moderate: confirmed ID and structured co-production
Williams, T. I. et al. (2024)	3-month follow-up; standardized measures	ASD-only; limited vocabulary	Receptive and active music tasks over 18 weeks	Vocabulary and social responsiveness gains	Moderate: ASD with short-term results
Ockelford, A. et al. (2011)	8-month program; behavioral coding	Children with profound ID and global developmental delays	'All Join In!' program with integrated music therapy	Improvements in musical engagement and sensory processing	Moderate: music therapy not delivered as primary, stand-alone intervention, ID confirmed

**SOCIAL DETERMINATION AND PREJUDICE:
THE CHALLENGES OF INTEGRATION FOR PEOPLE OF ROMA ORIGIN**

Henriett Szabó (Ph.D.)¹

University of Debrecen (Hungary)

Cite: Szabó, Henriett (2025). Social Determination and Prejudice: the Challenges of Integration for People of Roma Origin. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 139–149. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.139>

Idézés:



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0048

Reviewers:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

Lektorok:

1. Gábor Biczó (Prof., Ph.D.), University of Debrecen (Hungary)
2. Zoltán Bódis (PhD), St.Joseph Catholic ÓÁGK (Hungary)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

In this study, the determinative effects of prejudice-based disadvantage factors frequently emphasised in relation to Roma living in Hungary are analysed. For this purpose, the individual life stories of protagonists appearing in documentary films produced in the AntRom Filmműhely (University of Debrecen), as well as the analysis of community processes observed in various local societies, are utilised. The aforementioned disadvantage factors (e.g. ethnic origin, gender, family and socio-cultural background, education, labour-market status, housing) are understood to shape, both individually and collectively, the expectations and future opportunities of the individuals concerned. The aim of the study is to make visible how, and under what conditions, a life different from the “expected” can be realised.

Keywords: disadvantage, intersectionality, documentaries

Discipline: Ethnology

¹ Henriett, Szabó (PhD); University of Debrecen, Faculty of Humanities Institute of Ethnology and Museology (Hungary), E-mail: szhszabohenriett@gmail.com, szabo.henriett@arts.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1178-3244>

Absztrakt**A TÁRSADALMI MEGHATÁROZOTTSÁG ÉS AZ ELŐÍTÉLETEK: A ROMA SZÁRMAZÁSÚAK INTEGRÁCIÓS KIHÍVÁSAI**

A tanulmány a hazánkban élő romákkal szemben gyakran megfogalmazott, előítéleteken alapuló hátránytényezők determinációs hatásának elemzésével foglalkozik. Ehhez az AntRom Filmműhelyben készült dokumentumfilmek néhány főhőisének egyéni sors történetét és egy-egy lokális társadalom közösség-folyamatainak elemzésére kerül sor. A nevezett hátránytényezők (pl. az etnikai származás, nem, családi és szociokulturális háttér, iskolázottság, munkaerő-piaci státusz, lakhatás) külön-külön és együttesen is determinálják az érintettek jövőjével és lehetőségeivel kapcsolatos várakozásokat. A tanulmány célja láthatóvá tenni, hogy miként lehetséges és milyen feltételek mentén az „elvárttól” eltérő élet.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, interszekcionalitás, dokumentumfilmek

Diszciplína: néprajz

Introduction

Since the system change in Hungary, most academic writings that address issues related to the social situation of the Roma have approached the topic from the perspectives of education, employment conditions, and the closely associated sub-topics of deprivation, segregation, and isolation. In addition, the authors often rely on the approach that examines how the stereotypes operate in the discrimination against the Roma. These are important dimensions of the thinking about ethnicity, and I do not accentuate that these circumstances have to be ignored. In this study, I would only like to draw attention to the fact that understanding the social situation of the Roma communities in Hungary is the precondition for any practical approach aimed at reducing the stereotypes and the discrimination based on them. In connection with this, the study begins with a brief outline of a life situation, and the readers are invited to reflect to the questions internally that may arise in the meantime.

Imagine a young woman in her early thirties who is married, has a beautiful young daughter and, besides these, who works. She found her place in her profession, in her case, she made a reliable existence for her family with her degree as a

kindergarten teacher. She met her husband at a young age, just after turning 20, and after their marriage (during the second half of their twenties), they bought a house in need of renovation in a small town using their savings. They created the financial background consciously, the young woman worked in a night shift during her university studies in order to cover her expenditure and spare money for her early carrier years. Besides work, they spent all their free time renovating their place of residence, and once it was completed, they started a family. Their daughter was born into a well-arranged home. After reaching preschool age, both are “going to” the kindergarten again, the mother to work, while the child to play. The husband continuously pursued further education to provide a stable and secure life for his family.

Can we imagine such a story? Of course!

It follows an idyllic scheme, and we know countless similar stories of young people starting their lives under similar circumstances. But we may also ask whether we can imagine the same situation once we know that the briefly described case is the story of a Roma family in Hungary?

Specifically, the young mother is Roma, while her husband is Hungarian. To what extent would we consider such a life path as a plausible scenario if

we are aware of her ethnic background or her subsequent life circumstances and the system of majority prejudices against the largest ethnic minority in the country?

And if we reveal that the young woman is a Roma who spent her first five years in a children's home and was then raised by a foster family? In this context, how does all this relate to the story of an average young person just starting out in life?

If the answer is yes, then everything in the world is in order, the society is not divided by conflicts marked by prejudices, we live in a world free from inequalities where discrimination driven by status envy does not shape our everyday lives.

If the answer is yes, but she is the exception, then we are approaching to the reality. The story outlined above is not typical but rather the exception that proves the rule: according to our common expectations, a young Roma woman who grew up in a children's home in Hungary would owe her success in life solely to chance.

If we would like to summarize the disadvantage factors which can characterize the life path presented in our example, then the Roma origin, years spent in the child protection system then in a foster family, financial instability at a young age and uncertain housing conditions, moreover life and management difficulties makes the list. Each of the disadvantage factors described above can, on its own, act as a circumstance that strongly shapes a person's life. Their accumulation can effectively determine an individual's life course, making it seem predestinated. We are all aware of the public attitudes and the negative prejudices prevailing in the media and in the public discourse which are expressed in connection with the perspectives of children who grew up in public care and/or in a foster family or their Roma ethnic background – often referred to by a pejorative colloquial term “foundlings”. (Csepeli, Fábíán és Sik 1998; Marián 2013; Enyedi, Fábíán és Sik 2006.)

The concept of intersectionality, introduced in the 1970s, provides a framework for analysing the accumulation of multiple disadvantage factors. The cumulative effects of the multiple mutually reinforcing disadvantages helps explain, why the situation outlined above so strongly determines the fate of young people facing similar circumstances. The intersectional analyses does not give an example why the life path of the above mentioned “protagonist” is not an average story. Why was she successful in something in which her fellows, most of the disadvantaged are usually not?

It would be an oversimplified answer to say that the detailed intersectional disadvantage factors either separately or collectively determine the future, the possibilities and chances of the persons concerned – their opportunities on the labour market, their possibilities for advancement, or even their ability to integrate into society. In this study, I attempt to demonstrate, through some cases developed in the AntRom Filmműhely (documentary filmmakers workshop) at the University of Debrecen, how and why individual life stories can unfold in ways that serve as counterexamples to the determinism associated with social disadvantage.

Determination effect of prejudice on the community

In the following, through the analyses of some case examples, we attempt to present the role of stereotypical practices arising from prejudiced thinking in the community processes of local societies. Moreover, we aim to make visible how the developed local coping practices act against the determining forces of macro-social structures.

In the last ten years I examined the issue of Roma-Hungarian coexistence in nearly 30 settlements, one of the key influencing factors of which is prejudice and its result in negative discrimination. Primarily rural, disadvantaged, peripheral settlements made the location of the examination

in the eastern and north-eastern region of Hungary.

The widespread perception about the countryside and even the area where the researches took place is the aging local society, the growing conflict characterizing the majority–minority coexistence the shifting demographic balance among coexisting ethnic groups within settlements, the unemployment, the deprivation and generally the hopeless future prospects. The listing is the collection of prejudices. At the same time, if we take a closer look at the *small worlds*, we can see numerous positive initiatives, organized to preserve or revive elements of local traditions, and traditionalist communities who regard their surroundings as the centre of the world, „a place where a whole life is worth living.” (Magris, 2002) The traveller’s first impressions of the place rather evoke the sense of disadvantage and deprivation. A closer examination of these local communities reveals a complex and micro-levelly dynamic countryside that seeks to adapt to macro-level social changes.

The two local sites selected as the basis for our case studies are rural, peripheral, multi-ethnic settlements with similar environmental (physical and geographical) characteristics, where the long-term coexistence of three local sub-communities – the Hungarians, the Olah Roma, and the Romungros – can be observed. The general determining factors operates very different casual social processes which challenges the schematic viewpoint.

The works of AntRom Filmműhely demonstrate that, in contrast the absolutist approach of determining factors, numerous creative solutions emerged in the local contexts. In consequence, they symbolically dethrone the prejudices that shaped perceptions of local societies and the inhabiting Roma and/or disadvantaged local communities. According to our experiences, it is important to examine the civil community processes in the rural, disadvantaged settlements to understand the ethnic coexistence since these are influential to the Roma-Hungarian coexistence. The homogenous Roma or

Hungarian associations of the so called ethnic civil communities or the transethnic civil communities, which is considered as a distinct type, makes great influence on the coexistence (Szabó H., 2023).

Researches showed that in places where the local traditions have been more strongly preserved as the part of the everyday life, the civil communities developed on this basis, had a positive impact on the coexistence of the local ethnic groups. For instance in the movie *A hídon túl – Nagyecséd* (*Across the bridge – Nagyecséd*) the fourth episode of the series *Kisvilágok* (*Small worlds*), we examine, for instance with the role of Gypsy dance and the significance for social coexistence (Biczó és Szabó, 2019).

The nine sites explored in the AntRom Filmműhely documentary series *Kisvilágok* (*Small worlds*), represent local environments that, at first glance, seem to fit the previously described deprivation rural area. Furthermore, in every examined settlement, phenomena can be observed that may be interpreted as signs of a “rural revival,” thereby challenging the exclusive role of determinative factors in the interpretation of social processes. The cases, the coping practices are thought-provoking examples that there are peripheral rural communities where the local societies makes progressive sociocultural patterns as living conditions based on the situational rules. The situational practices revealed through field research challenge the approach that social coexistence can be interpreted within general, pre-established theoretical frameworks.

Oppositional Hungarian-Roma coexistence situation

The first research (2017 and 2021) example to *dethronement of determination* is Nyírvasvári, a large village near Nyírbátor. The situation of the society of the settlement is determined by the oppositional relationship of the Hungarian majority and the two local Roma communities. It is interesting, that the settled Romungros (Roma with Hungarian mother tongue) identification shows strong similarities with

the autochthonous local Olah Roma community (Roma people speak a dialect of the romani language, *cerhári* in Nyírvásvári). This unusual integration practice – the literature and the field studies consider the mixture of Romungro and Olah Roma as an exception – strengthened the isolation efforts of the Hungarian community against the Roma. In Nyírvásvári, we can describe the relationship of the ethnic groups in the frames of the so called dynamic model of oppositional and dissimilative coexistence (Szabó H., 2023). The model aims to define the relationship among the three coexisting ethnic communities as interactions between groups that, in everyday social practice, perceive and interpret each other's positions in terms of mutual opposition. According to this, the relationship of the local Hungarian majority and the two local Roma communities is oppositional and the cultural distance between them are deepening as a result of dissimilation processes. All these greatly materialize in social, cultural and economic differences.

The consequences of the local social processes can be clearly observed in the features of the ethnic spatial arrangement. In case of Nyírvásvári, neighbourhood relationship exists between the two Roma communities, and the local Hungarian society tries to keep the physical distance against the Roma. This segregative, isolative practice would result in local social groups that are mutually largely exclusive and do not maintain any relationship.

During the research *Kisvilágok (Small worlds)*, the local football club was identified as a connection and meeting point of the ethnic communities. In terms of the members, this is the largest civil association of the settlement with an ethnically diverse composition. Regarding its impact on coexistence, the significance of the club goes beyond an ethnically diverse membership. Through their joint efforts in sport, their struggle for the common goal, and the shared successes and failures, they learned that skin colour, ethnic background are secondary compared to the value of the purpose

which holds the community together. „*So this a win-win situation for everybody. And the settlement is proud of them for what they achieved. So there is a champion celebration, I remember when we won the County III championship, and that was a sensational party. There were the whole world and his wife and celebrated together. So I think that is an immensely great place and possibility for integration. And nevertheless, they do not notice we now are integrating very intensely and unprecedentedly. But they are there with their happiness and passion to the game and give good example of integration.*” (Biczó és Szabó, 2021)

We portrayed the operation and social impact of the Nyírvásvári 16 FC on local community processes in the movie *Egy fecske is csinálhat nyarat* (Even one swallow can make a summer) (Biczó és Szabó, 2021). Based on the physical and socio-cultural distances of the settlement's ethnic groups, and on the determinative logic of the mutual isolating practices, it might seem that no form of cooperation could exist in the community. However, as can be observed through the above-mentioned example, the materialised relationship extends expectations.

The case of the harmonious coexistence and its social consequences

The second settlement selected for analyses is Hodász, a large village in north-eastern Hungary, located in the district of Mátészalka where the ethnic relations can be described as affirmative in character. That means that sub-community relations result in a harmonious local coexistence, considering the ethnic parameter.

We interpreted the situation of coexistence in the framework of the *affirmative model of interethnic relations that mutually balance ethnocultural differences* (Szabó H., 2023). Unlike Nyírvásvári, in Hodász – where three ethnic group live as well – the coexistence is not oppositional. The relationship between the three sub-communities is controlled by the '*local Hodász ethos*' instead of ethnic specific determinacy, which is based on the long-standing experience of

a common destiny (comp. Biczó, 2013). The daily coexisting practices of the local society overwrites the ethnic cultural, and lifestyle differences. In regards of relationships, the constant traverse of the borders of ethnic community can be seen in order to operate the coexistence, instead of highlighting the differences. That is an important value of the settlement's social life and takes shape in a distinctive local model.

The affirmative practice of coexistence observed in Hodász can be effectively described by the usage of two operational concepts: structural integration and amalgamation. These processes create the so-called "transethnic corridors" between the ethnic sub-communities, facilitating communication, cooperation, and positive intergroup relations. These factors ensure that the inter-ethnic coexistence is not merely "living side-by-side" but a locally functioning interpersonal social network which interweaves the village community. Through numerous mixed marriages, a "bridge" is created between the ethnic sub-communities which ease the borders that separate the cultures. Based on the results of research conducted in the settlement, the institution of mixed marriage does not primarily function as a means of social mobility, and it does not imply that either spouse enters the relationship in pursuit of potential social prestige gains. That also results that the mixed marriage does not automatically mean the abandonment of the ethnic identity and the persons concerned do not become victims of social exclusion by any of the ethnic sub-community involved.

In summary, we can observe that the affirmative relational ties – specifically the effect of mixed marriage – bring the groups to a structurally similar level, while culturally they continue to follow distinct patterns.

We made the movie *Sokat tanulhatunk egymástól* (*We can learn a lot from each other*) in Hodász in which we give an example how an effective and cooperative co-worker relationship can be possible

between a Roma and a non-Roma kindergarten teacher. An important scene in the movie being presented occurs when the manager of the rural kindergarten – surprised by the question – explains that it is not unusual to employ a Roma pedagogue at the institution. According to them, it is a natural process.

Another important scene in the movie occurs when the Hungarian mother shares her experiences when she first realised that her preschool child learns the Romani language at the kindergarten. Her reaction was positive about this situation because at the settlement, Hungarians and Roma live side-by-side, so why cannot her child learn their language so they can make connection with the Roma easier.

The movie also features a couple in a mixed relationship, who suggest that we can learn a lot from each other. Their coexistence, which can be described as an affirmative relational tie, originates partly from mutual dependence and partly from experiencing similar life situations in comparable ways. The movie shows that, according to the characters, people are not as different from one another as they usually perceived to be from an external perspective and through stereotypical assumptions.

If we put the example on a national level, we can see that alongside the growing awareness of the need for social integration among members of the majority society, perceived uncertainty and threat regarding the minority group also intensify. These are described as potential risk to their group identity, value system and norms or rather the source of uncertainty. The fear in this context serves as a psychological self-reflection that reinforces prejudice (Bahns, 2017).

In Hungarian–Roma coexistence context, the functioning majority community is typically shaped by active and symbolic practices aimed at maintaining higher social status and leadership positions. Accordingly, the majority seeks, both

consciously and unconsciously, to preserve their integrity by ensuring, through all available means, the hierarchical relation with the coexisting Roma minority considered as a “threatening group”.

If the majority society is confronted somebody from a prejudicially stigmatized group achieving a position that contradicts biased expectations and implies a comparable social status – as in the Hodász example, a Roma person becomes a kindergarten teacher –, two kinds of reaction are induced. On the one hand, the feeling of uncertainty is intensified because approaches different from the existing stereotypes should be introduced to understand the process successfully, which is rarely possible because of the information deficit of the majority about the minority. The example which challenges prejudices often induces the opposite effect: the social mobility and the associated higher social status, considered as the precondition for integration, can intensify the prejudice-based attitude within the majority society. Based on field research, the majority does not perceive the positive changes in the minority’s social status as an incentive to reconsider prejudice-based attitudes. Rather, such changes often lead to reinforced exclusionary strategies, generate social closure instead of prompting reflection on the potential benefits of the positive shift (Szabó H., 2024).

The majority often interprets the successful mobility and the higher social status of minority members through the lens of “the exception proves the rule” principle. Some “good examples” may fit into their prejudiced attitude they maintain and enact. We can see a challenging example in the society of Hodász.

The constructed Roma image and its impact on social integration, or the determining impact of the prejudice on the individual

The general Roma image, widespread in the majority society and shaping everyday perceptions,

and often detectable even in the scientific thinking, is a constructed scheme that, although partly based on real experiences, presents the status of Roma communities in a simplified and disfigured manner.

Hence, it is difficult to overcome the habitual patterns of thinking rooted in generalization and everyday experience, and to resist the tendency to identify an individual, based on their outward appearance, with the characteristics attributed to their group.

The thinking of the majority is shaped by stereotypes not only at the community level but also at an individual level, which determine the content of the opinion. Perceptions of an individual who appears as a Roma are shaped by the beliefs we hold about the Roma as a group. The extension of general characteristics attributed to a community onto individual, in the case of Roma people, the description of stereotypical stigmatization is not a new phenomenon. It represents a recurrent and well-documented theme in the social sciences, recalling for instance Edward Said’s concept of Orientalism (Said, 2000). On the contrary, its actuality is unquestionable if we approach to the issue from the perspective of its impact on social life.

Regarding to the story outlined in the introduction, this reflects the expectation, based on the first impressions, it is supposed that the young Roma woman will have a baby at her teenage years, remain uneducated, live in miserable housing conditions, be unable to have an ordinary life since this is determined by her origin, and her children’s home and foster family background. However, every aspect of the young woman’s story contradicts the constructed Roma image which is ascribed to her. It is reasonable to ask how and why this is possible.

In the following, we analyse some consequences of prejudiced thinking for individuals as illustrated by the documentary series: *“Kik va-gyunk... és miért?”* (“Who we are... and why?”) made by AntRom Filmműhely.

The social expectations and Roma female fate

The protagonist's life path and the immediate environment as presented and analysed in the documentary *A hagyomány árnyékában (In the shadows of the tradition)* (Biczó és Szabó, 2018) challenges the average expectations regarding the advancement, integration, and labour market status of Roma living in our country. The protagonist is a young woman with Olah Roma background, who could shape her future using the opportunities given by the musical career with her talent, exceptional voice, and only focusing solely on making money, but she decided to act differently. She demonstrates awareness, perseverance, and determination when she resists the temptation of an easier career and the advantages of fame, choosing instead the more difficult path, marked by further prejudices based on her previous experiences, and pursues higher education.

In her case, the social disadvantage factors based on her status and background can be observed in the majority stereotypes. A non-exhaustive list: early parenthood, marriage, early school-leaving, social exposure and exclusion, unemployment, and its transmission, inequality of opportunities, and a future without prospects (comp. Janky, 1999; Janky, 2005; Maszlag, 2022; Durst, 2007; Szabó L., 2022). At first, the determinations may seem exaggerated, but based on field experiences and research results, the accumulation of the attributed stereotypical expectations attributed to Roma women living in a closed, traditional community is not an exaggeration. In such communities, the externally imposed system of expectations deeply influences women's life paths, coming not only from the majority society but also from men of their own minority environment (comp. Biczó, 2019).

However, the protagonist of the movie in the example resists the stereotypical expectations towards her, deliberately concentrates on her education. She attended a secondary school where she

had to persist as the only student with a Roma background. Her immediate family provided significant support: even the grandparents' generation also encouraged her to continue her education and be persistent that they regarded the foundation of stable existence and freedom. However, as the movie reveals, her story was far from smooth. Her endurance by her decision was not easy as it challenged the expectations of the external environment, and even the values system of her own broader micro environment (segregate). That was not easy.

The first unsuccessful university entrance attempt, followed by a repeated final exam, logically fits into the challenges arising from her personal life choices. The movie traces the consistent pursuit of these goals all the way to the point of graduation, when the dreams of the protagonist and her family are realized: "We are all now focused on getting that degree, being the first Roma in Nyírvásvári to do so." (Biczó és Szabó, 2018)

The story of her life path is the dilemma of determination factors and its result as inner conflict. The narrative is the conscious attitude against the known stereotypes which is supported by the desire for individual prosperity and the social responsibility. The protagonist's argument and attitude against the determinations are constantly expressed. For instance, she interprets the intense prejudice expressed by the majority in social media (in the form of negative comments) as one of the factors that contributed to the strengthening and conscious affirmation of her Roma identity. "We are considered different", so in her interpretation, the stereotyping practices of the majority evoke and render inevitably a conscious assertion of identity as a form of resistance to the expectations associated with prejudice (Biczó és Szabó, 2018). Her proud reference to her mother tongue (cerhári dialect) and to the wonderful culture is the conscious refusal of the stereotypes which partly refer to these.

The story draws attention to the fact that resistance to determinism carries significance not only on the level of individual personality, but also in a broader social and cultural context. The consistently expressed social responsibility toward her whole community is also important in the protagonist's argument.

In a scene, the young Roma university student visits her formal school where she speaks about her fate at a homeroom at her formal teacher's class. She expresses an important thought to the students about a successful university career, besides the support of the environment. The commitment to deliberate planning and consistent pursuit of life goals also represents a denial of determinism, serving as an example for the children sitting in the classroom.

Determinant impact of social expectations on Roma men

The researches deals with examining the situation of Roma women in a larger rate than the situation of Roma men. The aim of this brief subsection is not to reveal the reasons behind this phenomenon, rather we would like to the fact draw attention to the possibilities of Roma men to integrate and succeed in society are equally shaped by prejudice as in the case of women.

The person selected to present our example is the protagonist of the documentary *movie Mi lett volna ha (What if)* made by AntRom Filmműhely. (Biczó és Szabó, 2022) His life path is a model example of the accumulation of the intersectional disadvantage factors. His father was imprisoned, he lost his mother at a young age, he experienced exclusion and serious segregation based on his background which resulted in harsh living conditions for a period of time. Not going into details, we would expect a life based on the difficult fate experienced since the early period of socialization that was also expressed by his teachers about his future as a determinant expectation: "I was

constantly confirmed in the belief that I will be a jailbird. I wouldn't achieve anything in my life. And this was expressed several times publicly in the class." (Biczó és Szabó, 2022)

The majority perception in this case manifested in the teacher's prejudice-driven interpretation, did not become a self-fulfilling prophecy regarding the student's future. It did not become a determination in spite of the origin, the discrimination based on the family and social background, the vulnerability and repression which was sometimes followed by physical violence.

The protagonist's fate in the movie completely contradicted the version which was imagined based on assumptions and prejudiced expectations. In the movie, the viewers can follow how he successfully completed his higher education, find a job, and began an independent life after earning a university degree. It could be described as an exceptional story of success, as many interpret it that way. However, that is more than a mere exception or coincidence.

The life story of the young Roma man is the narrative of constant struggle which subject is the method how he could manage with the prejudices based on his background and its consequences. In his case, the distinct external anthropological racial features appeared as a recurring disadvantage, even at the very beginning of his independent adult life, when he first started looking for a job. He has to face the fact that, as a Roma, he is judged not by his knowledge, abilities or his professional competence by his background and the deterministic stereotypes prevalent in the majority. He says that once he applied to a hotel as a receptionist, he did not get the job because of his appearance; however, he met all the requirements for applicants. The employer did not conceal the reason of the rejection: he was afraid "if a Hungarian family arrives and sees that a black gypsy lad is sitting behind the counter, they may rather leave." (Biczó és Szabó, 2022)

Despite all this, the protagonist did not give up, and after earning a degree, he looked for a job more closely connected to his university studies, and eventually finding employment as a social pedagogue. The movie narrative reveals the long term process that makes visible how the individual can overcome the social and environmental determinants. All of this occurs with the awareness that his struggle is a continuous process, never fully concluded, as racist stereotypes reappear in each new life situation, regardless of how successfully he may have managed them previously.

Summary

The outlined social and individual examples, the cases of *dethronement of determination*, sounds exceptions, and this is partly true. Moreover, beyond their exemplary nature, the presented stories demonstrate that, in coexistence situations of varying characteristics, both the individuals and the communities are capable of overcoming the constraints imposed by circumstances. The cases of the briefly analysed local social examples and individual life paths proves that the structure of the coexisting situations determined by the *particular* circumstances of the ethnicity may be similar, however, they produces the diverse practices of adaptation.

At the AntRom Filmműhely, and in our work as sociologists, we see our task as presenting these individuals and giving voice to those who have little opportunity to do so. Discovered and interpreted the community processes that characterize the coexistence situations of the Roma and/or disadvantaged, we think that practice of managing the determinants, attributed to their life, contains important information for the majority. The individual and community stories treated in the movies of the AntRom Filmműhely draws attention to and assign the themes which we have to (or should) talk about in connection with the Roma-Non-Roma coexistence. The patterns of ethnic coexistence are differ fundamentally. Analyses conducted

using an anthropological approach and from an emic position have practical significance. They may contribute to the development of effective policies aimed at improving the quality of ethnic coexistence. Furthermore, they can inform applied social science research and development initiatives. Finally, the results may help redefine the phrasing through which the issue of Roma–non-Roma coexistence is approached, taking as a starting point cases capable of dethroning determinism. The true story of the case study, presented in the introduction and later referred to in the analyses, makes visible an example of overcoming of social determinants. It also shows that such cases are not exceptional due to the absence of a general theory explaining when and how people can overcome social determinism, but simply because the very fact that it can happen is exceptional in itself.

Supporter

This paper was supported by the János Bolyai Research Scholarship of the Hungarian Academy of Sciences.

References

- Bahns, A. J. (2017). Threat as Justification of Pre-judice. *Group Processes and Intergroup Relations*, 20(1). 52–74. DOI <https://doi.org/10.1177/1368430215591042>
- Biczó G. (2019). Kortárs oláh cigány női identitás-narratívák. In Frauhammer K., & Pajor K. (szerk.). *Emlékek, szövegek, történetek. Női folklór szövegek* (pp. 323–335). Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.
- Biczó G. (2021 szerk.) *A magyarországi roma szak-kollégiumi hálózat intézményei*. Debrecen: Roma Szak-kollégiumok Egyesület.
- Biczó G. (2013). Az etnikai együttélési egyensúly-helyzet elmélete: a szilágysági Tövisbát északi falvainak példája. In Biczó G., & Kotics J. (szerk.). *„Megnagyunk mi egymás mellett...” Magyar–román etnikai együttélési helyzetek a szilágysági Tövisbát* (pp. , 53–104). Miskolc: Miskolci Egyetem Kulturális és Vizuális Antropológiai Intézet
- Biczó G., Soós Zs., & Szabó H. (2022). *Kisvilágok. Kelet-magyarországi települések kortárs társadalmi folyamatai és*

- dokumentumfilmes ábrázolása.* DE-GYGYK, Hajdú-böszörmény.
- Biczó G., & Szabó H. (2019) *Hídon túl – Nagyecsed.* Dokumentumfilm (41'30) (Kisvilágok 4.). [Link](#)
- Biczó G., & Szabó H. (2021). *Egy fecske is csinálhat nyarat – Nyírvásvári.* Dokumentumfilm (44'26") (Kisvilágok 7.). [Link](#)
- Biczó G., & Szabó H. (2020). *Sokat tanulhatunk egymástól–Hodász.* Dokumentumfilm (52'11") (Kisvilágok 5.) [Link](#)
- Biczó G., & Szabó H. (2018) *A hagyomány árnyé-kában – Tünde filmje.* Dokumentumfilm, (40'20") [Link](#)
- Biczó G., & Szabó H. (2022). *Mi lett volna ha... – Rajmund filmje.* Dokumentumfilm, (63'05"). [Link](#)
- Csepeli Gy., Fábíán Z., & Sik E. (1998). Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In Kolosi T., Tóth I., & Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 1998.* (pp.458–489). TÁRKI, Budapest..
- Durst J. (2007). *Kirekesztettség és gyermekvállalás. A romák termékenységének változása néhány „gettósodó” aprófaluban (1970–2004).* Doktori (PhD) értekezés, Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Maglis, C. (2002). *Kisvilágok.* Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Marián B. (2013). *Cigányellenesség ma: a cigányokról alkotott kép a mai Magyarországon.* Budapest: ELTE TTK.
- Enyedi Zs., Fábíán Z., & Sik E. (2006). Nőttek-e az előítéletek Magyarországon? In Kolosi T., Tóth I., & Vukovich Gy.(szerk.): *Társadalmi riport 2004.* (pp. 375–399). Budapest: TÁRKI.
- Gadamer, Hans-Georg (1984). *Igazság és módszer.* Budapest: Gondolat.
- Janky B. (1999). A cigány nők helyzete (pp. 217–238). In Pongrácz T., & Tóth I. Gy. (szerk.) *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 1999.* Budapest: TÁRKI – Szociális és Családügyi Minisztérium Nőképviseleti Titkársága.
- Janky B. (2005). A cigány nők társadalmi helyzete és termékenysége- In Nagy I., Pongrácz T., & Tóth I. Gy. (szerk.) *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2005.* (pp. 135–148). Budapest: TÁRKI – Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium.
- Maszlág F. (2022). „Együttélés a múltban és jelenben”: Cigány lányok önképe a kettős identitás tükrében (pp. 666–687). In Dezső T., & Pócsa I. (szerk.). *BLA Doktori Ösztöndíjprogram: Tanulmánykötet 2020/2021.* Budapest: Batthyány Lajos Alapítvány BLA Tudástár.
- Said, E. (2000). *Orientalizmus.* Budapest: Európa Kiadó.
- Szabó H. (2023). *Variációk az együttélésre. Községfolyamatok és az etnicitás három nyírségi település példáján.* Budapest: L'Harmattan, Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék.
- Szabó H. (2024). Előítélet és bizonytalanság – avagy a magyarországi diplomás fiatalok hatása a társadalmi életre. In Liszka J. (szerk.) *Acta Ethnologica Danubiana 26. Az Etnológiai Központ Évkönyve 2024.* (pp. 263–277). Komárom–Somorja: Forum Minority Research Institute.
- Szabó L. (2022). Roma–nem roma vegyes párkapcsolatok és etnikai reprodukció a roma nemzetiségű nők körében Magyarországon. *Demográfia*, 65. (2–3): 235–278.

MOZDULOK, TEHÁT VAGYOK – MŰVÉSZETI PROGRAM AZ EGYENLŐ ESÉLYEKÉRT

Csányi Andrea Mária¹

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola, hallgató
(Magyarország)

Cite: Csányi Andrea (2025). Mozdulok tehát vagyok - művészeti program az egyenlő esélyekért.
Idézés: *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 151–161. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.151>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0049

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Csonka Veronika (PhD), Széchenyi István Egyetem (Magyarország)
 2. Antal-Lundström Ilona (PhD), Maelardalen Egyetem (Svédország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A tanulmányban egy művészeti program értelmileg akadályozott gyerekek/tanulók fejlesztési fókuszához illesztése és vizsgálata kerül bemutatásra. Kokas Klára zenebefogadási módszere jól ismert a zenetanárok számára. A rituális jellegű foglalkozás felépítése állandó, tartalma változó, és több kreatív elemet is - kreatív éneklést, improvizatív táncot és vizuális alkotást - magába foglal. Ez a technika változtatással alkalmas lehet az értelmileg akadályozott tanulók nyelvi fejlesztésére. A művészeti programból a Kokas módszer kreatív komponensei közül az improvizatív mozgás, tánc megtartásra került, a kokasi instrukcióktól eltérő motiváló és bevonó előzetes éneklést követően. A kreatív éneklés helyett az érintettek speciális képességeinek struktúrájához illeszkedő, a néphagyományból átvett rituális elemek beépítésére helyeződött a hangsúly. A népi mondókák és gyermekjátékok zeneisége és katartikus hatása a Kokas pedagógiának nem mond ellent, inkább azzal harmonizál, ismétlésük a résztvevőknek biztonságot nyújt, a visszatérő elemek a ráismerés örömeivel hatnak. A vizuális alkotást az iskolai 45 perces keretek miatti időhiány okán elhagytuk. A tanulmány korszerű elméleti keretekre épül, pl. a transzfer elve, az Embodied Cognition elmélete, az OPERA elmélet.

Kulcsszavak: művészeti adaptáció; Embodied Cognition; esélyegyenlőség; észszerű alkalmazkodás.

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Csányi Andrea Mária, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, hallgató (Magyarország). E-mail csanyi.andrea63@gmail.com ORCID

Abstrakt**I MOVE, THEREFORE I AM: AN ART'S PROGRAMME FOR EQUALITY OF OPPORTUNITY**

The study presents the adaptation and investigation of an art program tailored to the developmental focus of children/students with intellectual disabilities. Klára Kokas's music reception method is well-known to music teachers. The structure of the ritual-like sessions is constant, while the content varies, and it includes several creative elements—creative singing, improvisational dance, and visual creation. With modifications, this technique may be suitable for the language development of students with intellectual disabilities. From the art program, the improvisational movement and dance—among the creative components of the Kokas method—were retained, following motivating and engaging preliminary singing that differed from the original Kokas instructions. Instead of creative singing, the emphasis was placed on incorporating ritual elements adopted from folk tradition, which are tailored to the structure of the specific abilities of the participants. The musicality and cathartic effect of folk rhymes and children's games do not contradict Kokas pedagogy; rather, they harmonize with it. Their repetition provides security for the participants, and the recurring elements act with the joy of recognition. Visual creation was omitted due to time constraints imposed by the 45-minute school class structure. The study is based on modern theoretical frameworks, e.g., the principle of transfer, the theory of Embodied Cognition, and the OPERA theory.

Keywords: art adaptation; Embodied Cognition; equal opportunity; reasonable accommodation.

Discipline: Educational Science

Számos vizsgálat bizonyítja, hogy a tipikus fejlődésű személyek különféle – például kognitív, szociális, érzelmi - képességeinek fejlődése és a kiemelt zenei képzés között összefüggés van. (Kokas, 1972; Barkóczi és Pléh, 1977; Janurik, 2008, 2020; Degé és Schwarzer, 2011; Besson, Chobert és Céline, 2011; Koelsch, 2012; Patel, 2008; 2011; 2012; 2014; Arbib, 2013; Gévainé, 2010;) Ugyanakkor Muntean és Bochiş (2025) átfogó narratív értékelése alapján arra következtethetünk, hogy az értelmileg akadályozott tanulókra vonatkozóan tekintetben csak néhány vizsgálat került felszínre a hazai és a nemzetközi szakirodalomban.

A tanulmány bemutat egy olyan, az értelmileg akadályozottsággal élő tanulók fejlesztési fókuszához adaptált, komplex, mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő programot, amelyet az eddigi tapasztalatok szerint eredményesebbnek vélünk a hagyományos ének-zene óránál. Emellett ismertetésre kerülnek a programra vonatkozó vizsgálat kezdeti

eredményei is. A program szemléletmódja előmozdíthatja a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók integrációját, valamint betekintést nyújt az egyenlő részvétel biztosításának lehetséges módjába.

Az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához alakított komplex zenei pedagógiai fejlesztő program elméleti háttere komplex, mely a következő tartalmakat foglalja magába: 1. Embodied Cognition, 2. Konstruktív pedagógia, 3. Transzfer, 4. OPERA elmélet.

Embodied Cognition

A fejlesztő program egyik bázis elmélete az Embodied Cognition (magyara fordítani nehéz, talán a „megtestesült megismerés” a legpontosabb), mely egy, a mozgás és megismerés kapcsolódásáról szóló paradigma, amit a zene befogadása esetén Marc Leman (2010) „Embodied Music Cognition” elméletként aposztrofál.

Eszerint a zene megismerése testi szinten történik, a zenész és a zenehallgató is mozgással, térben-időben megjelenő gesztusokkal fogja át a dallamot, ritmust, harmóniát. A zenét hallgató gyermek gesztusai a gyermek zeneértő mozdulatai, a zene testi-mozgásos kifejezése. Leman (2012) szerint a zenei átélés gesztusai legalább három szinten értelmezendők és elemezhetők: kontextus, gesztus-repertoár és szenzomotoros kontroll szintjén. Leman kontextusként írja le a fizikai teret, és a hangvisszaverődéseket. Más hangok begyűrűző hatását zenei korlátként értékeli: a hallható környezet hangjaihoz alkalmazkodik a gesztus. A zenei átélést kísérő gesztusok másik szintje a gesztus-repertoár, amit memóriánkban, a gesztustárban tartunk készenlétben. Zenehallgatáskor a zenei inger hatására kiválasztjuk a tárból a megfelelő gesztust, és változtatással új gesztust is használhatunk. A gesztusoknak van idői dimenziója, minden gesztus időben tart „valameddig”, mondhatjuk, hogy „megtestesült órákkal” mozgáson keresztül mérjük az időt (Leman, 2012). Minden gesztusnak van változó nagyságú amplitúdójú téri kiterjedtsége is. Buzsáki és Tingley (2024) írja, hogy az „agy és a test partneri viszonyban van...Az agy egy önszerveződő rendszer, amely már eleve meglévő kapcsolatokkal és dinamikával rendelkezik, és amelynek fő feladata a cselekvések generálása, valamint e cselekvések következményeinek vizsgálata és előrejelzése. Ez az elgondolás – belülről kifelé (inside-out) - eltér az idegtudomány főáramlatában mai napig uralkodó keretrendszertől, amely azon a feltevésen alapul, hogy az agy feladata a világ észlelése és reprezentálása, az információfeldolgozás, és annak eldöntése, hogy hogyan reagáljon a világra a „kívülről-befelé” (outside-in) útvonalon.” (Buzsáki és Tingley, 2024:17.). Végül a harmadik jellemző a szenzomotoros ciklus, mely érzékek és tanult minták alapján működik. Leman a fúvós hangszereken játszó zenész szájmozgását hozza példaként, de bármely hangszereken a hangot előidéző mozgást, mozdulatot, gesztust is szenzomotoros ciklusként

értelmezzük. A zenehallgató akkor is szenzomotoros tevékenységet végez, amikor átélve a zenét motoros megnyilvánulások jelét (dobbantás, sóhajtás, hajlongás, stb.) adja.

Konstruktív pedagógia

A fejlesztő program másik alapját a konstruktív pedagógia képezi. A konstruktív pedagógia az oktatási rendszerrel szemben jelentkező új igények kiszolgálására született meg. Hagyományosan a tudományos megismerés induktív logikájú folyamat, amely során a résztvevők előbb az egyszerű dolgokkal foglalkoznak a tanulók, onnan jutnak el az összetettebbekig: az egyestől az általánosig, a konkrétól az elvontig, az egyszerűtől az összetettig. Az induktív logikával szemben a konstruktivizmus szerint az átfogó tudásrendszereink válnak egyre kidolgozottabbá. A konstruktivizmus elmélete szerint agyunk már születésünkkor rendelkezik olyan alapvető struktúrákkal, amelyek később a környezeti hatásokra további fejlődésre és differenciálódásra képesek. Nem „tabula rasa”-val és nem is teljesen kész, kialakult hálózatos aggyal kerülünk kapcsolatba a világgal, hanem valahol a kettő közötti struktúrával rendelkezünk életünk kezdetén. A gyermek fejében van egy világkép, és ez a világkép fog kibontakozni, részletesebbé válni, miközben fogalmi váltás zajlik (Nahalka, 2013; 2023; Korom, 2005).

A konstruktivista szemlélet a pedagógiai megközelítésből a tudás megkonstruálására utal. Az egyén felépíti belső világát, fogalmainak szerkezetét, amely befogadja, szervezi és értelmezi tapasztalatait, így a tanulás maga az információk feldolgozása, szervezése és értelmezése. A tanulás eredményeként létrejövő tudásnak nem igaznak vagy hamisnak, hanem adaptívnek kell lennie. A konstruktivista pedagógia fő fogalmai a tudáskonstruálás, az előzetes tudás meghatározó szerepe, a tanárszerep facilitátorra alakulása, a többféle megközelítés elve. A tanulás együttműködésen alapul, komplex feladatokon keresztül, érdemi pedagógiai

differentiálással, a tanulók számára jól ismert kontextusban.

Transzfer

A program alapjául szolgáló harmadik teória, a transzferhatás elmélete, mely a zenei képzés hatékonyságát igazolhatja. A teória szerint az egyik tanulási vagy végrehajtási helyzetben szerzett tudás, képesség befolyásolni tud egy másik tanulási vagy végrehajtási helyzetben szükséges tudást, képességet (Tiszai, 2019). A transzfer irodalma széleskörű, itt a transzfermodellek fejlődését mutatjuk be röviden. A behaviorizmus előtti transzferfelfogásra a „mentális erőfeszítés” koncepciója volt elfogadott. Eszerint az intellektuális képességek területfüggetlenek, és a nehéz ismeretek elsajátítására fordított erőfeszítés a mentális képességek fejlődését idézi elő minden területen.

A tudástranszfer első modellje Atherton (2007) szerint Hoffdingtől (1892) származik. Lényege, hogy egy külső esemény belső reprezentációja kapcsolatban áll egy másik megjelenő külső eseménnyel. A behavioristák eleinte a külső esemény azonos elemeire, azok mennyiségére összpontosítottak, nem a belső reprezentációkra vagy a később fontossá váló kontextualitásra. Az elképzelés fényében a transzfer a feladatok közötti közös elemek számától függően jön létre. Ezt egészítette ki Judd (1908, in Atherton, 2007) vizsgálata, ami szerint az általános fogalom megtanításával segíthető az átvitel (például az optikai törés elvének ismeretében könnyebb megtalálni a víz alatti célpontot).

A kognitívizmus transzfermodellje a belső reprezentáció kapcsolatának elemzésén, a szemantikus hálózatokon vagy sémán alapul: a hálózatok csomópontjainak (fogalmak, adatok) aktiválódása más, a hálózatban különböző erősséggel kapcsolódó csomópontokat aktiválnak. Az aktiválás akkor sikeresebb, ha a tanult anyagot megértette a tanuló. A megértés szükséges, de nem elégséges feltétele a tudástranszfernek, a „hallgatólágos” vagy „világtudás”-hoz kapcsolódnia kell a bemeneti informá-

cióknak. Transzfer esetén a tudásstruktúra hálózatainak átkutatása zajlik mindaddig, amíg a releváns információ meg nem található (Royel, 1978).

A harmadik generációs transzfermodell kiterjesztette az átvitel kontextusát: a transzfer akkor jön létre, ha a tanuló észreveszi, hogy az eredeti tudás és az új helyzet között van azonos elem, a kritikus lépés egy tudáselem vagy képesség visszakeresése a tanuló aktivitásával (Atherton 2007).

Royel (1978) szerint két csoportja van a transzferelméleteknek. Az egyik szerint az átvitel akkor valósul meg, ha az eredeti és a transzferált esemény közös ingertulajdonságokkal rendelkezik. A másik csoport azt a véleményt képviseli, hogy a segítő transzfer a memória sikeres keresési folyamatának terméke. Ugyanakkor Carraher és Schliemann (2002) szerint, ha elfogadjuk az előzetes tudás és tapasztalat jelentőségét a tanulásban, akkor el kell utasítani magát a transzfer elméletét. Ezt erősíti, hogy több kutató (Reed, Ernst, & Banerji, 1974; Hayes & Simon, 1977; Gick & Holyoak J., 1980; Beveridge & Parkins, 1987) transzfervizsgálata végződött kudarccal, ha egymástól távol álló területeket vizsgálva keresték az átvitelt. A keresésük azért volt sikertelen, mert az adott kutatásban az adott témában a tanulók nem támaszkodtak tanulási helyzetekre, amire a kutatók szerint támaszkodniuk kellett volna. Ha emlékeztetés történik egy használható előzetes tanulási szituációra, tapasztalatra, mérhető lesz a megvalósuló transzfer is. Carraher és Schliemann (2002) szerint ez a tanulás és gondolkodás transzfer dilemma kontextusa. Ezek alapján a transzfert nem egyszerű tudásátvitelként, hanem egy újfajta tanulási modellként tartjuk számon.

OPERA elmélet

A fejlesztőprogram negyedik és egyben utolsó alapozó elmélete az OPERA elmélet. A Patel nevéhez fűződő OPERA, az Overlap (átfedés), Precision (pontosság), Emotion (érzelem), Repetition (ismétlés), és az Attention (figyelem) szavak-

ból alkotott mozaikszó. A hipotézis alapfogalmi szerint átfedés van az agyi hálózatban a zenei és a beszédfeldolgozó rendszerek között, és a zene feldolgozása nagyobb követelményeket támaszt az aggyal szemben, mint a beszéd. A zenehallgatás és zenélés tevékenysége pontosabb észlelést, nagyobb hallási feldolgozási precizitást vár el, több ismétlésre ad lehetőséget – például refrén, vagy különböző rövidebb, hosszabb szövegrész ismétlése – és jelentős figyelmet is igényel. Mindemellett emocionális jutalmat – a zene élvezetét, örömet, katarzist – nyújt a személynek. Az öt feltétel meglelte esetén az agy plaszticitása révén a beszédfeldolgozás alkalmazkodik a zenefeldolgozó rendszer elvárásaihoz.

A beszéd több részképesség megfelelő működése esetén fejlődik jól. A hallási észlelés, a fonetikai megkülönböztetés képessége, a ritmus időbeliségének érzékelése, a szerialitás és a szókincs egyaránt fontos a jó beszédértéshez. A zene és a nyelv kapcsolatát több kutatás járta már körül, számos hazai és nemzetközi vizsgálat megjelent a zenei képességeknek a prozódiaival, a fonológiával, az olvasási képességekkel való összefüggés bizonyítására (Kraus és Chandrasekaran, 2010; Patel és Iversen, 2007; Moreno és tsai, 2009), de a mechanizmus módjára nem adnak magyarázatot.

Az OPERA elmélet (Patel, 2008; 2011; 2012) arra adja meg a választ, miért lehetséges, hogy a zene jótékony hatást gyakorol a nyelvi szintekre.

A bemutatott elméletek szorosan kapcsolódnak egymáshoz. A tanulók aktivitása, a megoldáskereső-tevékenység egy lehetséges új, a modern idegtudomány (inside-out) által igazoltnak látszó tanulás-elméletbe (transzfer dilemma) torkollanak. „Nem a szenzorainkon keresztül kapcsolódunk a világhoz, (bár ezek is elengedhetetlenek), hanem a cselekvéseinken keresztül. Az agy fő funkciója nem az objektív világ veridikus észlelése és reprezentációja annak összes, többségében semmitmondó részleteivel, hanem az, hogy tanuljon az agy

cselekvéseinek következményeiből” (Buzsáki, 2024:86).

A hagyományos nézetektől eltávolodó paradigma másfajta nevelési-oktatási programok megvalósulását várja el a gyógypedagógiai nevelés területén is. Ezért szükséges az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához igazodó, komplex, mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő programok esetében is az újdonságot keresni.

Az értelmileg akadályozott tanulók számára kidolgozott zenepedagógiai program gyökerei

Az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához illesztett komplex zenei pedagógiai fejlesztőprogram a Kodály koncepción alapuló Kokas-pedagógia szerint épül fel. A néphagyomány rituális és mozgásos elemeit használva, klasszikus zenei részletek hallgatásával, improvizatív mozgásra lehetőséget adva célozza meg a kognitív, szociális és kommunikációs képességeket, végső soron a teljes személyiségfejlődést. A Kodály koncepciót és a Kokas pedagógiát a következőkben röviden ismertetem.

A Kodály koncepció. A magyarországi zenei nevelést jelentős mértékben meghatározta Kodály Zoltán munkássága és eszméi. A változó történelmi és kulturális környezetben, a bizonytalan, időnként válságban lévő, felgyorsult és elgépiesedett világunkban lett csak igazán időszerű a Kodály-i pedagógia. A széles látókörű, hatalmas műveltségű zeneszerző, nyelvész, népzene kutató és zenetudós koncepcióját Ádám Jenő alkotta módszertanná, más kiváló zenepedagógusokkal együtt. A módszer alapvetése, hogy a „zene mindenkié” (Kodály, 1952), és a zenei nevelést már az anya megszületése előtt 9 hónappal kell kezdeni (Kodály, 1966a). Elképzelése szerint a mondókákkal, népdalokkal, népi gyermekjátékokkal játékon, mozgáson keresztül lehet megszerettetni a gyermekekkel az éneklést

már egészen kicsi korban (Kodály, 1966b; 1941b). Kodály fellendítette a kóruséneklést (Kodály, 1960), elindította az Éneklő ifjúság mozgalmat (Kodály, 1961; 1962), és a tudatos zenei nevelés elkezdését javasolta (Kodály, 1961; 1964). A zene megismeréséhez vezető úton fontosnak tartotta a zenei írás-olvasás használatát (Kodály, 1941c), a relatív szolmizáció megismerését (Kodály, 1942; 1963; 1965a), a szolfézstanulást (Kodály, 1953), a belső hallás, a ritmusérzék és a tiszta intonáció kifejlesztésére törekvést (Kodály, 1941a; 1954), a transzponálás megtanulását (Kodály, 1965b). Hangversenyek szervezésével, koncertlátogatásokkal támogatva segítette a zeneismeretet és zeneélvezetet.

A hagyományos Kodály pedagógia mostanra kiegészült új meglátásokkal, eljárásokkal is. Így például Antal-Lundtström Ilona Látható hangok módszere a környezet hangjainak grafikus ábrázolásából kiindulva alakítja ki a zenei és anyanyelvi írás-olvasáshoz szükséges készségeket (Antal-Lundtström, 2011), Kokas Klára (1992) programja a harmonikus személyiségfejlesztést célozza meg zenén keresztül.

A Kokas pedagógia. A Kokas-pedagógia felépítése rituális jellegű: a keretei állandók, a tartalma változó. Ez a keret alkalmassá teszi az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztésére: a visszatérő, ismétlődő elemek biztonságot nyújtanak a résztvevőknek és a ráismerés örömet nyújtják. A Kokas foglalkozás a résztvevők névéneklésétől kezdődően, kreatív énekes-dalos játékokon át klasszikus zenei részletekkel ismerteti meg a résztvevőket, improvizatív táncal és kreatív rajzos, festős alkotással élük át a gyerekek a muzsikát. Egyéni táncokra és a zeneélmények és mozgásimprovizációk narrációjára is lehetőség van. A foglalkozás mindig záró dal eléneklésével, gyetyafújással ér véget. A programon semmi nem kötelező a résztvevőknek, csak a hangoskodástól, egymás zavarásától kell tartózkodni. Szabály, hogy a zenehallgatás mindig csendből indul, és minden gyermek ötlete, tánca, alkotása egyéni figyelmet kap a közösségtől.

„Mivel tanításomban nem a tananyagra, hanem a gyerekekre figyelek, felfedeztem, hogy más az arcuk, tekintetük, ha betanított mozdulatokat próbálnak és más, amikor a maguk szabad akarat-hullámain élnek. Önkifejezésüket akadályozza, ha memóriájukra kell támaszkodniuk. Ha a tanulásra koncentrálnak, elzárják szabad ösvényeiket, és csak a megadott korlátok közt járnak. Ha ezeket megszokják, akkor önkifejezésük ösvényeit később sem találják meg, nem is keresik, még kifejlett hangszeres, énekes vagy mozgási képességük birtokában sem. Úgy látszik, a szabad mozgás más idegpályákon fut, más testi készenlétet kér, és más lelkiállapotot teremt, mint a tanult mozgás (Kokas, 1992: 20.).

A Kokas-pedagógia bekerült a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjába, és a köznevelésben való kipróbálása során tipikus fejlődésű tanulók körében hatásvizsgálata 2016 és 2020 között lezajlott (Honbolygó és tsai, 2021).

Az értelmileg akadályozott tanulók számára kidolgozott zenepedagógiai program keretei és tartalma

A következőkben egy olyan mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő program kerül bemutatásra, amely az értelmileg akadályozott tanulók zenei nevelése során is alkalmazható.

Az értelmi akadályozott tanulók a sajátos nevelési igényű személyek egyik csoportja (Megjegyzés: a 2011. évi köznevelési törvény értelmezése szerint „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd (CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 2011. 4.§ 25).

Az értelmi akadályozottság pontosabb megnevezéséhez az intellektuális képességzavar fogalmának ismerete járulhat hozzá. Lányiné (2012) szerint az intellektuális képességzavar „azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális-kognitív működéseik, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetők. Az intellektuális képességzavarral élő emberek az emberi létezés egy lehetséges változatát képviselik. Fejlődésre, tanulásra, társadalmi integrációra minden életkorban képesek, ehhez társadalmi segítséget igényelnek az esélyegyenlőség biztosítása érdekében.” (Lányiné, 2012: 13.).

Az intellektuális képességzavarral élő emberek enyhe, mérsékelt, súlyos és igen súlyos fokban lehetnek érintettek. Az enyhe fokú érintettségű emberek a tanulásban akadályozott személyek, az értelmi akadályozottság fogalmi körébe pedig a középsúlyos, súlyos és igen súlyos fokban érintett személyek tartoznak (Dunás-Varga és tsai, 2021).

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei (2020) szerint az értelmileg akadályozott személyek esetében „az intelligenciahányados 50 körüli vagy ennél alacsonyabb, és jelentős nehézségek mutatkoznak az adaptív jártasságok terén, azaz a különféle életvezetési feladatok megoldásában, az általános társadalmi, környezeti elvárásokhoz való alkalmazkodásban. Az érintettek számára a megfeleléshez tartós támogatásra van szükségük felnőttkorban is. Fontos tudni, hogy akadályozottságuk mértéke függ a külső környezettől és személyes tulajdonságaiktól (Hatos, 2015). Differenciáldiagnosztikájukban jellemző jegy a téri tájékozódás zavara, a bonyolultabb gondolkodási, absztraháló funkciók hiánya, a finommotorika gyengesége, a figyelem, emlékezet károsodása. Képességeik változatos konfigurációban összegződnek, amennyire nem hasonlítanak tipikusan fejlődő társaikra, annyira egymásra sem (Csányi, 2013). Támogatási szükségleteik fogalmi, szociális és gyakorlati készségek területein vannak.

A bemutatni kívánt, az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához igazodó, komplex, mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő program egy „körben ülős” foglalkozás, a körben úgy kell elhelyezkedni, hogy mindenki mindenkit jól lásson.

Az értelmileg akadályozott gyerekek magyarországi iskoláiban az az általános gyakorlat, hogy egy csoportot (osztályt) 6-12 tanuló alkot. A vizsgálatban megjelenő fejlesztésen két-három csoport vesz részt, minden csoporttal érkezik az osztályfőnöke és az asszisztens, illetve bárki jöhet még segítőnek (ének-zene tanár, szülő, gyermekfelügyelők, stb.), aki ráér és szívesen énekel. Jellemzően annál jobb, minél több partner személy vesz részt rajta. Tanév elején, a tantárgyfelosztásnál a vezetőség figyelembe veszi az „Énekes órákat” és az adott osztályoknak ugyanazon időpontra írja be az Ének-zene tantárgyat.

A sportban már régóta létezik az értelmi fogyatékos és a neurotipikus személyek közös tevékenysége egy célért. Az ún. egyesített versenyeken neurotipikus partnerjátékosok egészítik ki az értelmileg akadályozott tanulók csapatát. Asztaliteniszen, labdarúgásban, kézilabdában és kosárlabdában már rendszeresen így versenyeznek a sportolók (Erlitz, 2020). A Kokas-pedagógia adaptációjában az egyesített sporthoz hasonlóan neurotipikus partnerek énekelnek, játszanak együtt az értelmileg akadályozott tanulókkal. Így könnyebben bevonódnak a gyerekek, a szépen szóló dalok, mondókák motiválják a részvételüket és az aktivitásukat. A gyermekjátékok, dalos játékok funkcionális mozgásai (kör alakítás, párválasztás, sikálás, átbújás, forgás, ugrás, stb.) is könnyebben mennek, ha van, aki átlendít a nehézségeken és van mozgásos minta is.

Ráadásul a gyermekjátékok sajátossága, hogy örömmel és sokszor ismételhetők, ez a gyakorlás funkcióját tölti be. A segítővel, partnerekkel énekelni, táncolni olyan, mintha a társadalom kicsinyített mását élnénk át: ez egy tágabb értelmű integrációs (inkluzív) helyzet.

A programban az eredeti Kokas-pedagógia kb. fele részben változtatásra került, a résztvevő gyerekek fejlesztési fókuszához illesztve. A bevezető névéneklés és improvizatív éneklés helyett a néphagyomány rituális elemeinek (mondókák, népi gyermekjátékok, dalos játékok) alkalmazására kerül sor, ismétlődő jelleggel. Egy-egy mondókát és dalt többször eljátszunk, eléneklünk, mozgásokkal kísérjük, időnként változtatva a tempót, hangszínt, hangerősséget. Ezzel egyrészt „felébresztjük” a gesztusokat, másrészt a különféle helyzetekből érkezőket „közös nevezőre hozzuk”, szinkronizáljuk az alaphangulatot. Minden csoport más helyzetből érkezik. Az egyik erős mozgásos aktivitásból, a másik lehet, hogy nehéz kognitív feladatokkal foglalkozott előzőleg, a harmadikban lehet, hogy konfliktushelyzet volt. A közös hangulati „alapállás” megteremtése fontos, a gesztusok ébresztésével kiválóan megvalósítható.

A Kokas-adaptáció fontos eleme az improvizatív tánc, ekkor rövid klasszikus zenei részletekre szabadon mozognak a résztvevő tanulók, motiváló, ötletkeltő instrukció (nem befolyásolva) adható az improvizáció segítésére. A „szabad mozgásra szocializáló” elemekkel foglalkozni kell, az énekelt dalok egyes szakaszait, elemeit, szereplőit gesztusokkal fejezzük ki, mozogjuk el. Egy hangsúlyos sort, fontos tartalmi elemet szavakkal is bemutatok, mozgással teszem ismerőssé. A zenerészletet többször is meghallgatjuk, a gesztusokat és mozdulatokat egyre „szélesítjük”, bátorítjuk. Mozgással kapcsolódást, együtt táncolást kezdeményezünk a gyerekekkel. Néhány zenei ismétlés után elcsendesedünk és önálló előadásra is lehetőséget biztosítunk. Aki szeretne, egyéni, vagy társal együttes improvizatív táncát is bemutatathatja a többieknek és szavakkal is elmondhatja, mit táncolt, mivé változott.

Az eredeti Kokas-pedagógia a foglalkozás végén kreatív alkotásra is lehetőséget ad, rajzolással, festéssel is feldolgozzák a résztvevők az élményeket. Az alkalmazott programban a 45 perces tanórai

keret miatt a rajzolós-festős alkotás már nem fér bele az időbe, ezért ezt elhagytam.

Az értelmileg akadályozott tanulók számára kidolgozott zenepedagógiai program hatás-vizsgálatának célkitűzései

A bemutatott fejlesztőprogram hatásvizsgálatára készülünk, kiemelt tekintettel a nyelvi funkciókra. Két csoportos keresztező eljárással (a vizsgálati és a kontroll csoport 8 foglalkozás után szerepet cserélnek), kvantitatív és kvalitatív módszerekkel tervezzük a kutatást. Résztvevői (pedagógus) interjúk, pedagógusok jegyzeteinek tartalomelemzése, támogatott felidézés kvalitatív vizsgálatával keressük azokat a keresztszerveket, ahol a fejlesztő programnak a tanulók nyelvi funkcióira gyakorolt jótékony hatása igazolható. Kvantitatív eszközként beszédhanghallás vizsgálatot (DIFER beszédhanghallás részteszt), receptív szókincsvizsgálatot (Peabody), expresszív-receptív grammatikai tesztet (Csányi, 2016), PAC-1 kommunikációs kvadránsának vizsgáló eljárását és kérdőívezést tervezünk alkalmazni. A foglalkozások kezdete előtt bemeneti, záráskor kimeneti méréseket fogunk végezni mindkét csoportnál mindkét foglalkozássorozatonál. A nagy tanulói képességbeli különbségek miatt, ezeket kiegészítendően esettanulmányokat is készítenek.

A tanulmány írásának idején a kutatás első, pilot szakasza zajlott le, a vizsgálati és kontroll csoport összehasonlítása ezután következik. Az eddigi Peabody teszt eredménye alapján úgy tűnik, hogy a foglalkozáson részt vevő vizsgálati csoport tanulói receptív szókincse jobban fejlődik, néhány tanulónál szignifikánsan jobban. A PAC-1 eljárás kommunikációs kvadránsa azt mutatja, hogy jobban fejlődik azoknak a fejlesztő programon résztvevő tanulóknak a kommunikációs képessége, akiknél a kiinduló kommunikációs képesség is jobb volt. Az résztvevői partnerek interjúja szerint nő a tanulók motiváltsága a művészeti foglalkozást követő napszakban, valamint nagyon egyéni, hogy az egyes tanulóknál milyen területen – mozgásállapot,

viselkedés, érdeklődés, egyes részképességek – mutatkozik pozitív fejlődés. A DIFER résztesztre és az ErG tesztre a kutatás pilot szaka-szában nem került sor.

Összegzés

Egy iskolai nevelés és oktatás akkor jó, ha minden gyermek fejlődését szolgálja. A tanulók fejlődése akkor eredményes, ha a társadalomba való beilleszkedés megvalósul. Értelmileg akadályozott személyeknél az intellektuális-kognitív működés akadályozott, az adaptív magatartás, a társadalmi beilleszkedés nehezített, de folyamatos fejlődésre és tanulásra képesek, a társadalomba be tudnak illeszkedni. Ennek elérése nevelésük, oktatásuk célja.

Az értelmileg akadályozott tanulók ének-zene óráiban több lehetőség van, mint amennyit jelenleg kiaknázunk. Ebből fakadóan a többségi pedagógiában már elfogadott, a többségi iskolák kerettantervébe beilleszteni tervezett Kokas-pedagógia a speciális szükségletű személyek fejlesztési fókuszához illetően pilot programként került alkalmazásra.

A tanulmányban bemutatott komplex, mozgásalapú zenei fejlesztő program hatékony módja lehet a társadalmi inklúzió elérésének. Partner személyek részvételével jelentős részt vállalhat a tanulók társadalmi beilleszkedésére való felkészítésben, kulturális (zenei) ismeretek és aktivitások elsajátítását, kommunikációs és szocializációs fejlődést tesz lehetővé. Hatásvizsgálati kutatással lehetséges azonosítani azokat a nyelvi területeket, amelyek az alkalmazás következtében jó irányt vesznek a személyiségfejlődésben.

A gyógypedagógiában alkalmazott módszerek gyakran tudományos, empirikus megalapozás nélkül kerülnek „bevetésre”. Az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához illesztett, komplex, mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő program hatásvizsgálata nem teljes körű, de a tudományos alátámasztás legmagasabb szintjéhez próbál közeledni a kontrollcsoportos, keresztmetszeti

vizsgálat által, kvalitatív és kvantitatív mérőeszközökkel.

Irodalom

- Antal-Lundstrom I. (2009). Látható hangok. Esztétikai foglalkozások 3-8 éves gyermekek kommunikációs fejlesztéséhez. Argumentum, Budapest.
- Arbib, M. A. (2013). *Language, Music, and the Brain: A Mysterious Relationship*. MIT Press.
- Atherton, M. (2007). *A proposed theory of the neurological limitations of cognitive transfer. annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL. ([Link](#)) [2025.12.18]
- Barkóczi, I., & Pléh, C. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Bács megyei Lapkiadó Vállalat.
- Besson, M., Chobert, J., & Céline, M. (2011). Transfer of training between music and speech: Common processing, attention, and memory. *Frontiers in Psychology*, 2. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00094>
- Beveridge, M., & Parkins, E. (1987). Visual Representation in analogical problem solving. *Memory & Cognition*, 15(3), 230–237.
- Buzsáki, G. (2024). *Agyunk belső nyelve*. Akadémiai Kiadó.
- Buzsáki, G., & Tingley, D. (2024). Cognition from the Body-Brain Partnership: Exaptation of Memory. *Annual Review Neuroscience*, 191–210. DOI <https://doi.org/doi:10.1146/annurev-neuro-101222-110632>
- Carraher, D., & D. Schliemann, A. (2002). The Transfer Dilemma. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 1–24. DOI https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_1
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The Effect of a Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.0012>
- Dunás-Varga I., Barthel B., Kármán B., & Szekeres Á. (2021). Az értelmi akadályozottság változó interdiszciplináris értelmezése és kontextusa. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(2-3.), Article 2-3. DOI <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.2-3.1>
- Erlitz Á. (2020). *Az integrált sport Magyarországon*. Szakdolgozat. SZE Egészség- és Sporttudományi Kar, Győr.
- Géva, J. M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*. PhD értekezés.

- Gick, L. M., & Holyoak J., K. (1980). Analogical Problem Solving. *Cognitive Psychology*, 12, 306-355.
- Hayes & Simon, (1977). Psychological differences among problem isomorphs. In J. Castellan, D.B. Pisoni, & G. Potts (Eds.), *Cognitive Theory*, vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hatos, G. (2015). Az értelmi akadályozottság értelmezésének változásai. *Pedagógiai történeti Szemle*, 1(1), 1-11.
- Honbolygó F., Lukács B., Asztalos K., & Maróti E. (2021). *Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata*. Támogatott Kutatócsoportok Irodája.
- Janurik M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289–317..
- Janurik M. (2020). A zenetanulás transzferhatásairól nemzetközi és hazai kutatások tükrében. *Valóság*, 63(7), 77–94.
- Kodály, Z. (1941a). Énekeljünk tisztán! - Előszó. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1941b). Éneklő ifjúság—Bevezető cikk a folyóirat első számában. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1941c). Zene az óvodában. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1942). Új célok felé. *Visszatekintés III.* (o. 816). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1952). Legyen a zene mindenkié. *Visszatekintés I.* - Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok.: Köt. I. (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1953). Ki a jó zenész? - Beszéd a Zeneművészeti Főiskola 1953. Évi tanévzáró ünnepélyén. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1954). Zenei nevelésünk reformjáról—Beszéd a Miskolci Zeneművészeti Szakiskola szolfézs-versenyén. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1960). Angol vokális zene—Előadás. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1961). Megjegyzések az új tantervhez. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1962). A karéneklés iskolája—Előszó. *Visszatekintés III.* (o. 816). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1963). A konzervatóriumi igazgatók Koppenhágai tanácskozásán—Előadás. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1964). Két zenei konferencia Budapesten. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1965a). Dartmouth kerekasztalná, Felszólalások. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1965b). Párizsi beszélgetés. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1966a). A hiteles népdal szerepe a zenei nevelésben—Előadás—Interlochen ISME Konferencia. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1966b). A Jeunesses Musicales párizsi kongresszusa. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Koelsch, S. (2012). *Brain and Music*. John Wiley & Sons.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Korom, E. (2005). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó.
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature reviews neuroscience*, 11(8), 599–605.
- Lányiné Engelmayer Á. (2012). *Intellektuális képességgzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Leman, M. (2012). Musical Entrainment Subsumes Bodily Gestures – Its Definition Needs a Spatiotemporal Dimension. *Empirical Musicology Review*, 7(1–2). DOI <https://doi.org/10.18061/1811/52981>
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral cortex*, 19(3), 712–723.
- Muntean, L. & Boichis, L. N. (2025). Exploring the long-term impact of music therapy on individuals with intellectual disabilities; a comprehensive narrative review. *X. Különleges Bánásmód Nemzetközi Intercsúcip-lináris Konferencia*.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 4, 21–33.
- Nahalka, I. (2023, 11. 11). *A megismerés „iránya”, tudományos kutatás, nézetek*. Előadás.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press, USA.
- Patel, D. A. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>

- Patel, A. D. (2012). *The OPERA hypothesis: Assumptions and clarifications*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1252(1), 124–128. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x>
- Patel, A. D. (2014). *Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis*. Hearing Research, 308, 98–108. DOI <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.08.011>
- Patel, D. A., & Iversen, J. R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in cognitive sciences*, 11(9), 369–372.
- Reed, H. J., Ernst, G. & Banerji, R. (1974). The role of analogy in transfer between similar problem states. *Cognitive Psychology*, 6(3), 436–450.
- Royel, M. J. (1978). *Theories of learning transfer* (Technical Report No. 79.; o. 61). Center for the study of reading.
- Tiszai, L. (2019). *Zene és transzferhatás*. Szegedi Egyetemi Kiadó.
- A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei*. (2020). Oktatási Hivatal.
- CXC. törvény a nemzeti köznevelésről*, Pub. L. No. CXC. 4.§ (2011). ([Link](#)).

STRESSZKEZELŐ CSOPORTFOGLALKOZÁSOK TAPASZTALATAI GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSBAN ÉLŐ KAMASZOKKAL

Erdei Ildikó¹

Szent Péter és Pál Görögkatolikus Gyermekvédelmi Központ
(Magyarország)

Mester Viktória²

Szent Péter és Pál Görögkatolikus Gyermekvédelmi Központ
(Magyarország)

**Cite:
Idézés:**

Erdei Ildikó, & Mester Viktória (2025). Stresszkezelő csoportfoglalkozások tapasztalatai gyermekvédelmi szakellátásban élő kamaszokkal. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 163-173.
DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.163>



EP / EE:

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0050

**Reviewers:
Lektorok:**

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Gortka-Rákó Erzsébet (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
2. Lestyán Erzsébet (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A gyermekvédelmi szakellátásban élő serdülők fejlődését gyakran korai traumatikus élmények, veszteségek és instabil kötődési minták befolyásolják, ami fokozott érzelmi stresszhez és nehezített önszabályozáshoz vezethet. A tanulmány célja egy stresszkezelésre és önismeret-fejlesztésre irányuló csoportfoglalkozás bemutatása 14–18 éves kamaszokkal. A csoportmunka a feszültség csökkentése, a személyes erőforrások tudatosítása és a megküzdési készségek fejlesztésére irányult. A foglalkozás elméleti keretét a személyiség önszabályozó modellje, a csoportfejlődés pszichodinamikus megközelítése, valamint Amundson és mtsai (2013) csoportfejlődési modellje adta. Nemzetközi kutatások, különösen a traumafókuszú kognitív viselkedésterápia (TF-CBT) csoportos alkalmazásáról szóló metaanalízisek alátámasztják a csoportmunka hatékonyságát. Tapasztalataink szerint a strukturált csoportkeret elősegítette az érzelemkifejezést, az önreflexiót és a társas támogatás megtapasztalását, így hozzájárulva a kamaszok személyiségfejlesztéséhez és pszichológiai jóllétéhez.

¹ Erdei Ildikó, Szent Péter és Pál Görögkatolikus Gyermekvédelmi Központ (Magyarország). E-mail: erdildi@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0003-3665-9667>

² Mester Viktória, Szent Péter és Pál Görögkatolikus Gyermekvédelmi Központ (Magyarország). E-mail: mesterviktoria@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0000-7134-6840>

Kulcsszavak: gyermekvédelmi szakellátás, serdülők, stresszkezelés, csoportmunka, önismeret, trauma
Diszciplína: neveléstudomány, szociológia

Abstract

EXPERIENCES OF STRESS MANAGEMENT GROUP SESSIONS WITH ADOLESCENTS LIVING IN THE CHILD PROTECTION SYSTEM

The development of adolescents living in the child protection system is often shaped by early traumatic experiences, losses, and unstable attachment patterns, which may result in heightened emotional stress and impaired self-regulation. The aim of the present study is to present a group-based intervention focusing on stress management and the development of self-awareness among adolescents aged 14–18. The group work was designed to reduce tension, increase awareness of personal resources, and enhance coping skills. The theoretical framework of the program was grounded in the self-regulatory model of personality, the psychodynamic approach to group development, and the group development model proposed by Amundson et al. (2013). International research findings—particularly meta-analyses on the group-based application of trauma-focused cognitive behavioral therapy (TF-CBT)—support the effectiveness of group interventions. Our experiences indicate that a structured group setting facilitated emotional expression, self-reflection, and the experience of social support, thereby contributing to the adolescents' personality development and psychological well-being.

Keywords: child protection system, adolescents, stress management, group work, self-awareness, trauma

Discipline: educational sciences, sociology

Bevezetés

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek és serdülők gyakran korlátozott kommunikációs képességekkel rendelkeznek, amely mögött traumatikus életesemények és szegényes szókinccs állhat. A gyermekvédelmi rendszerbe kerülés során a fiatalok egy veszteségekkel terhelt csoport részévé válnak, élethelyzetüket korábbi traumák, identitás- és kötődési nehézségek befolyásolják (Herczog, 2013; Veczkó, 2007; Rákó, 2014). A célorientált csoportfoglalkozások lehetőséget teremtenek a belső világ feltárására, az érzelmek kifejezésére, a személyes erőforrások és az önszabályozó képességek fejlesztésére (Bagdy & Telkes, 1988; Király & Szakály, 2011). A 14–18 éves serdülők különösen sérülékenyek a korábbi krízisek újra aktiválódása és az identitáskeresés miatt (Erikson, 2002; Hüse et al., 2016). A negatív életesemények fokozott érzelmi stresszt okoznak, amelyet a szakellátás speciális kö-

rülményei tovább súlyosbíthatnak (Domszky, 2004; Simonik & Trembulyák, 2019). A toxikus stressz maradandó idegrendszeri károsodásokhoz vezethet, torzítja az érzelemszabályozást és a társas tanulást (Varga, 2011; Bredács & Takács, 2020; Harvard Center on the Developing Child, 2025). Ugyanakkor a pozitív szociális környezet és a minőségi nevelői kapcsolat védőhatású. Nemzetközi kutatások alátámasztják, hogy a csoportos trauma-fókuszú kognitív viselkedésterápia (TF-CBT) és önismereti programok hatékonyak a poszttraumás stressz, az érzelmi szabályozás és a társas készségek fejlesztésében (Johnson & Davis, 2020; Barto et al., 2021; Davis et al., 2023). A csoportmunka pszichológiai jelentőségét erősíti, hogy az egyén társas fejlődése alapvetően csoporthelyzetekben zajlik, a közös élmények és interakciók tanulási folyamatot indítanak el, és a támogató légkör a problémák megosztását, valamint új megküzdési technikák el-

sajátítását segíti (Fonyó & Pajor, 2000; Bugán, 2003; König & Schattenhofer, 2017; Yalom & Leszcz, 2020).

A tanulmányban bemutatásra kerülő program célja a gyermekvédelmi szakellátásban élő, többszörösen sérült serdülők bevonása, személyiségfejlésük és pszichológiai jóllétük támogatása. A csoportmunka során a résztvevők strukturált, kettős vezetésű foglalkozásokon ismerkedhettek meg stresszoldó és relaxációs technikákkal, fejlesztették önfogadásukat, társas empátiájukat és önérvényesítő készségeiket (Homoki et al., 2016; Kecskeméti, 2021). A csoportfejlődést az Amundson és munkatársai (2013) által kidolgozott modell hat szakasza – tervezés, kezdet, átmenet, munka, lezárás, utókövetés – segítette, biztosítva a folyamat strukturáltságát és a fejlődés követhetőségét.

A stresszkezelő csoportmunka módszertani keretei és célcsoportja

Tanulmányunk a gyermekvédelmi szakellátásban élő kamaszokkal végzett, stresszkezelésre és önismeret-fejlesztésre irányuló csoportmunkát mutatja be. A program célja a korábbi traumák feldolgozása és a mindennapi stresszhelyzetekkel való megküzdés támogatása volt. A foglalkozások során a pszichoeducációs és relaxációs elemek játékos, élményszerű formában épültek be a gyakorlatokba. A gyermekvédelmi ellátásban élők többsége alacsony szociokulturális háttérből érkezik, és életük során gyakran tapasztaltak bizonytalanságot, veszteséget és érzelmi elhanyagolást. Gondozási formájuk (lakásotthon vagy nevelőszülői ellátás) további társas különbségeket eredményez, ami identitásbeli zavart és társas nehézségeket okozhat. A csoportmunka kiemelten foglalkozott az önfogadás, társas empátia, agressziókezelés és önérvényesítés fejlesztésével (Homoki et al., 2016; Kecskeméti, 2021). A stresszkezelő foglalkozások elsődleges célja a különböző relaxációs technikák és megküzdési stratégiák megismerése és gyakorlása a mindennapi feszültségek

csökkentése érdekében. Nemzetközi kutatások (Leenarts et al., 2018; Brady et al., 2020) alátámasztják, hogy a traumát átélt fiatalok számára a strukturált, csoportos pszichoeducáció hatékony a pszichés terhek mérséklésében és a reziliencia fejlesztésében.

A programba érzékeny, többszörösen sérült, gyakran zárkózott fiatalok kerültek, akik a gyermekvédelmi rendszerben élnek. A kiválasztás a nevelőszülői tanácsadó, lakásotthoni nevelő és a gyermekvédelmi gyám közreműködésével történt. A tervezés során figyelembe vettük a résztvevők aktuális érzelmi állapotát, és személyre szabott módszereket alakítottunk ki számukra. A csoport 12 főből állt, 2023 februárjában indult, kétheti rendszerességgel, szombatonként. A foglalkozások egy jól felszerelt intézményi tárgyalóban zajlottak, amely ideális környezetet biztosított mozgásos, kiscsoportos és plenáris tevékenységekhez. A program a Hajdú-Bihar Megyei Csigaház Alapítvány pályázati támogatásával indult, és a 2022-es „Tapasztalom magam” önismereti csoport folytatása volt. A részvételre kizárólag azok a fiatalok jelentkezhettek, akik a korábbi csoportban már részt vettek, így a tematikát a stresszkezelés és a relaxációs technikák továbbfejlesztése határozta meg. A foglalkozásokat minden alkalommal közös étkezés és szabadidős program zárta, ami segítette a csoportkohézió alakulását.

A foglalkozásokon strukturált technikákat alkalmaztunk a koherens felépítés és a résztvevők interakcióinak mélyítése érdekében (Kissné, 2013; Homoki et al., 2016). A kognitív, kreatív, mozgásos és érzelmi kifejezést támogató feladatok váltakoztak, elősegítve a szabad véleménynyilvánítást, az érzelmek verbalizálását és a feszültségek konstruktív megélését. A csoport működését Amundsonék (2013) csoportfejlődési modellje alapján szerveztük (tervezés, kezdet, átmenet, munka, lezárás, utókövetés), amely biztosította a strukturált haladást és a fejlődés követhetőségét. A csoportvezetőként reflektív, facilitáló szerepünk erősítette a bizalmi lég-

kört és a pozitív csoportdinamikát (Homoki et al., 2016; Varga et al., 2020).

A stresszkezelő csoport 12 fővel (5 fiú, 7 lány) indult, kétheti rendszerességgel, szombatonként 09:00–14:00 között, kezdő- és zárókörrrel. A közös étkezések és szabadidős programok (pl. bowling, csocsó) támogatták a biztonságos légkört és az érzelmi kötődést. A foglalkozások szerkezetét a változatosság és fokozatosság jellemezte: bemelegítés, légzőgyakorlatok, rövid elméleti rész, személyiségfejlesztő feladatok és megbeszélés, házi feladat értékelése, relaxációs technikák, majd lezárás. Érzelem- és szimbólumkártyákat, valamint projektív módszereket is alkalmaztunk a pozitív tulajdonságok felismerésére és a reális önértékelés kialakítására.

A strukturált, rugalmas csoportfelépítés, a biztonságos légkör és a fiatalok aktív bevonása elengedhetetlen a hatékony működéshez. King és munkatársai (2022) szerint a társfacilitátorok erősítik az elköteleződést és önkifejezést, Mahoneyék (2020) hangsúlyozzák az autonómia szerepét a motiváció fenntartásában, míg Salazar és munkatársai (2021) az autentikus bevonódás fontosságát emelik ki.

A program átfogó célja a pszichés stabilitás és reziliencia fejlesztése volt, részletesen:

- lelki egészség és érzelmi stabilitás erősítése,
- önismeret és reális énkép kialakítása,
- társas identitás és csoportkohézió fejlesztése,
- kommunikációs és konfliktuskezelési készségek fejlesztése,
- stresszoldó és relaxációs technikák elsajátítása,
- biztonságérzet és kiszámíthatóság növelése a mindennapokban.

A nemzetközi szakirodalom (Costa et al., 2021; Stone & Jackson, 2021; Blakeslee et al., 2023) hangsúlyozza, hogy a csoportkohézió és a megküzdési önhatékonyosság fejlesztése kulcsfontosságú a

gyermekvédelmi ellátott fiatalok mentális egészségének javításában, és a strukturált, traumaérzékeny csoportos beavatkozások hatékonyan támogatják az érzelmi alkalmazkodást, önbizalmat és társas kapcsolatokat.

A csoportfoglalkozások, mint jógyakorlatok részletes bemutatása

A bemutatott módszertani keret és szervezeti struktúra olyan alapot teremtett, amely lehetővé tette a résztvevők fokozatos bevonódását, az érzelmi biztonság megteremtését és a csoportfolyamatok organikus kibontakozását. A jól felépített, ismétlődő elemekkel dolgozó foglalkozások hozzájárultak ahhoz, hogy a fiatalok megtapasztalják a rendszerességet, a kiszámíthatóságot és a közös élmények pszichés védőhatását. A következőkben a csoportalkalmak konkrét tematikáját, menetét és tapasztalatait mutatjuk be, különös tekintettel arra, hogyan valósultak meg a gyakorlatban a korábban megfogalmazott stresszkezelési és önismereti célok, valamint milyen változásokat tapasztaltunk a résztvevők viselkedésében, érzelemkifejezésében és kapcsolódási mintáiban.

Első csoportalkalom - bevezetés, ismerkedés, hangolódás

Az első alkalom célja a biztonságos légkör megteremtése, a csoportszabályok közös kialakítása és a résztvevők fokozatos bevonása volt. A 12 fős csoport minden tagja pontosan érkezett, így zökkenőmentesen megkezdhattuk a munkát. A körben elrendezett tér elősegítette a nyitottságot és az egyenrangúság érzetét. A keretek (pl. titoktartás, egymás meghallgatása, telefonhasználat mellőzése) és a célok közös megfogalmazása megalapozta a bizalmat és a kiszámíthatóságot. A bemutatkozó körben a fiatalok megosztották aktuális élethelyzetüket, köztük iskolaváltást, gondozási hely változását, családi konfliktusokat. Egyikük arról számolt be, hogy közeledő nagykorúsága miatt vérszerinti szülei rendszeresen keresik és kérik, hogy az otthonteremtési támogatásból nekik vegyen házat.

Egy másik résztvevő, akinek tizenkét testvére van, elmondta: „*nagyon aggódom a nővéremért, mert a napokban drog túladagolással került kórházba*”. Az önfeltárást segítette, hogy csoportvezetőként is részt vettünk a körben, ezzel is modellálva a nyitottságot.

A bemelegítő feladat Bagdi Bella „Pozitív gyerek vagyok” érzelmkártyáira épült, amelyek megerősítő állításokat tartalmaztak. Néhány elhangzott mondat: „*Mindig van lehetőségem kijavítani a hibáimat.*” „*Tehetséges vagyok, sok hasznos képességgel rendelkezem.*” „*Hálás vagyok mindenért, amim van.*” A feladat hozzájárult a pozitív önértékelés és az optimizmus aktiválásához.

Az elméleti részben a stressz fogalmát a gyerekek meglévő tapasztalataiból kiindulva dolgoztuk fel. A legtöbben az „*idegességgel*”, „*méreggel*” azonosították. A „*Belőled úgysem lesz semmi!*” mondatra adott spontán reakciók („*beleverek a falba*”, „*visszaszólók neki*”, „*magamban szídom, de nem mondom ki hangosan*”) jól tükrözték a feszültségkezelés nehézségeit. Az ezt követő érzelemfeltárást során a résztvevők a szomorúságot, dühöt és félelmet nevezték meg domináns érzésekként, majd negatív önértékelő gondolatokat fogalmaztak meg: „*Tehetetlen vagyok.*” „*Buta vagyok.*” „*Hülye vagyok.*” „*Tennem kellene valamit.*” A gyakorlat célja az volt, hogy a gyerekek felismerjék a stressz és az önértékelés közötti kapcsolatot. A negatív „trigger” mondatot a következő alkalommal közösen átkereteztük. A stressz kettős természetének bemutatásakor a csoport megismerte az eustressz fogalmát, amelyet saját példákkal illusztráltak („*focimeccsen játék*”, „*tábor*”, „*az elején szerezmesnek lenni*”). Ezt követően minden résztvevő kitöltötte az Endler-Parker-féle Megküzdés stresszhelyzetekben kérdőívet, amelynek kiértékelésére a következő ülésen került sor.

A foglalkozás záró szakaszában relaxációs és önreflexiós technikákat vezettünk be. A „4-es légzés” gyakorlat során mindenki aktívan részt vett; számolással segítettük az ütemes, nyugodt légzést. A „Hol van a te nyugodt helyed?” feladatban a legtöbben saját szobájukat, ágyukat jelölték meg,

egy lakásotthonban élő fiú pedig azt mondta, hogy „*a WC-ben érzem magam a legnyugodtabbnak, mert ott tudok egyedül lenni*”. A DIXIT-kártyás gyakorlat segítette az érzelmek nonverbális kifejezését, míg a házi feladat („minden este írják le, mi miatt voltak dühösek, és mi tette őket jókedvűvé”) a tudatos önreflexiót erősítette.

A zárókörben a gyerekek egy-egy érzéssel jellemezték a napjukat: „*bátorság*”, „*jó*”, „*vidámság*”, „*öröm*”, „*könnyű*”, „*melegség*” - ezek a szavak jól tükrözték az első alkalom oldott, pozitív hangulatát.

Második alkalom – trauma, önértékelés és pozitív átkeretezés

A második csoportalkalom során a fiatalok már biztonságosabban mozogtak a csoporttérben: jellemző volt, hogy az előző ülésen elfoglalt helyeiket keresték, ami a kialakuló csoportkohéziót jelezte. A foglalkozást az előző alkalommal megismert 4-es légzőgyakorlattal indítottuk, amelyről többen beszámoltak, hogy hétköznapi feszültséghelyzetekben is alkalmazták. Egyikük kreatív ötletként felvetette, hogy a technikáról TikTok-videót készít, ami jól mutatta a generációs önkifejezés bevonását a tanult technikák internalizálásába.

A hangolódás után a gyerekek a MACI-kártyák segítségével fejezték ki aktuális érzelmi állapotukat. A feldolgozás természetes átvezetést teremtett az aznapi elméleti blokkhoz, amelyben a trauma témája spontán módon került előtérbe. Egyik résztvevő osztotta meg, hogy lakótársa súlyos balesetet szenvedett: „*a felnőttek úgy tesznek, mintha semmi sem történt volna.*” Az eset kapcsán közösen tisztáztuk, miben különbözik a trauma a stressztől - előbbi olyan esemény, amely „megrengeti a biztonságos világképünket, kontrollérzetünket”, és amelyre a megszokott megküzdési eszközeink nem elegendők. A téma lehetőséget teremtett a feldolgozatlan élmények verbalizálására, ami a csoport egyik legfontosabb pszichológiai funkciója volt.

A további feladatok a pozitív önértékelés erősítését célozták. A „Pozitív-negatív” gyakorlat so-

rán mindenki három-három tulajdonságát gyűjtötte össze, majd a negatív jellemzőket közösen pozitívvá kereteztük. Az átkeretezés módszere segítette az önreflexiót és a realisabb énkép kialakítását. Ezt követte a „Negatív gondolatoktól való szabadulás” feladat, amelyben a gyerekek egy-egy fájdalmas gondolatukat írták le (*„Te is a börtönbe fogod végezni, mint apád!”*, *„Hiába tanulok, akkor sem tudok jó jegyet kapni.”*), majd azokat egy tában rituálisan elégették. A szimbolikus cselekvés erős emocionális hatást váltott ki, legtöbbször megkönnyebbülésről számoltak be.

A csoportmunka további szakaszában visszatérünk az előző alkalom *„Belőled úgysem lesz semmi”* trigger-mondatára. Kiscsoportos munkában a fiatalok megkülönböztették, mi az, amit ilyen helyzetben kontrollálni tudnak, és mi az, amire nincs ráhatásuk. A gyakorlat célja az önhatékonyaság-érzés erősítése volt. A házi feladat ezúttal az érzelmek testi megélésének feltérképezésére irányult: a testkörvonalon jelölni kellett, hol és hogyan érzékelnek különböző érzelmeket.

A második alkalom relaxációs zárblokkjában a gyerekek megismerkedtek a progresszív relaxáció alapjaival. Bár kezdetben nehézséget okozott a szem becsukása és a külvilág kizárása, a gyakorlat hozzájárult a testtudat és az ellazulási képesség fejlesztéséhez. A zárókörben minden résztvevő egy színnel fejezte ki az aznapi érzését, ami egyszerre adott keretet a nap lezárásához és visszajelzést a csoportdinamika alakulásáról.

Harmadik alkalom - önmegnyugtató, konfliktuskezelés és imagináció

A harmadik csoportalkalom során két beteg gyermek hiányzott, de a jelenlévők pontosan érkeztek, és már rutinszerűen elfoglalták megszokott helyeiket. A csoportot a korábbi alkalmakról ismert 4-es légzőgyakorlattal indítottuk. A résztvevők beszámolóik szerint a gyakorlatot többen is alkalmazták, részben az előző ülésen említett TikTok-videó hatására, ami elősegítette a technika népszerűsítését

és a kortárs megerősítést. Egyik gyerek elmondta, hogy egy nap, amikor nagyon ideges volt, a buszra felszállva használta is a módszert, ami segített neki megnyugodni. Ugyanakkor a progresszív relaxáció gyakorlása továbbra sem épült be a mindennapjaikba.

A hangolódást követően a gyerekek a Pozitivitás társasjáték *„Ez igen!”* kártyacsomagijából húztak kártyát, majd megosztották élményeiket olyan helyzetekről, amikor segítőkészek, szorgalmasak vagy becsületesek voltak. A pozitív cselekedetek tudatosítása és elismerése a proszociális viselkedés megerősítését szolgálta.

Az elméleti rész integráltan épült be a napi feladatok közé, és a stresszhelyzetek értelmezésére, valamint a kontroll- és koncentrációképességre irányult. Kiemelt figyelmet kapott az, miként értelmezik a fiatalok a stresszhelyzeteket, és mennyiben érzik, hogy befolyásolni tudják azokat. A következő gyakorlat, a *„pillangóölelés”*, egy önmegnyugtató technika elsajátítását célozta. A résztvevők keresztbe tett karokkal, ritmikus érintéssel végezték a mozdulatsort, amely arra ösztönzi az elmét, hogy feldolgozza a kellemetlen eseményt, információt. Csoportvezetőként demonstráltuk a technikát, ezzel segítve a helyes kivitelezést és ritmusérzéklet.

A *„Szabad akarat kapcsoló”* gyakorlat során ismét előkerült a korábbi trigger-mondat (*„Belőled úgysem lesz semmi!”*). A gyerekek szimbolikus kapcsoló bekapcsolásával (*„átkapcsolva”*) játszották el, hogyan lehetne a helyzetet problémamentesen kezelni. A játékos dramatizáció erősen motiváló hatású volt, és a szerepjáték segítette a rugalmas gondolkodást, valamint a stresszhelyzetek újraelértelmezését. A csoport megbeszélte, hogy a *„kapcsoló”* gondolatban bármikor *„bekapcsolható”* valós élethelyzetekben is. A csoportmunka elmélyítését segítette Jorge Bucay A bumerángthegla című meséje, amelynek üzenete szerint a fel nem dolgozott feszültségek és elfojtott harag ellenünk fordulhat, és autoagresszív viselkedésbe, például önbizottságba, túlzott evésbe, kábítószerhasználatba

vagy depresszióba torkollhat. A mese után a gyerekek saját konfliktuskezelési stratégiáikat osztották meg: „*Betöröm az üveget*”, „*Belérígek valamibe*”, „*Ökölrel beleverek valamibe*”, „*sírok*”, „*megölelek valamit*.” A közös feldolgozás során alternatív, egészséges feszültségcsökkentő módokat is gyűjtöttek: „*sport*”, „*zenehallgatás*”, „*futás*”, „*foci*”, „*versírás*”. Házi feladatként a résztvevőknek kedvenc zenéjük hallgatása közben kellett rajzolniuk, bármilyen formában kifejezve az általuk megélt érzelmeiket. A relaxációs gyakorlat ezúttal imaginatív elemeket is tartalmazott: a gyerekek csukott szemmel elképzelték, hogy a „tovaúszó levelek elviszik minden kellemetlen gondolatukat és érzésüket.” Bár többük számára nehézséget okozott a szem becsukása, a feladat során fokozatosan oldódott a bizalmatlanság és a kontrollkényszer. A zárókörben a gyerekek ismét a MACI-kártyák közül választottak, és a választott kártyával fejezték ki az aznapi érzelmi állapotukat, ami lezárta és szimbolikusan is összefoglalta a nap élményanyagát.

Negyedik alkalom - tudatos jelenlét, stresszfeldolgozás és elmélyülés a relaxációban

A negyedik csoportalkalomra a létszám ismét teljes volt, minden gyermek pontosan érkezett. Külön örömet jelentett, hogy az egyik kislány, aki az előző foglalkozást betegség miatt kihagyta, érdeklődött a történetek iránt, sőt a házi feladatot is elkérte és elkészítette. Ez a gesztus jól mutatta a csoporthoz való tartozás élményének megerősödését.

A foglalkozás a pillangóöleléssel kezdődött, amelyet már a korábbi alkalommal is megtanultak. Többen elmondták, hogy azóta otthon is alkalmazták, egyikük például az iskolai stresszhelyzetben („*amikor a tanár leszíjott, mert nem volt rendben a házi feladatom*”) diszkréten végezte a mozdulatsort, hogy „a többiek ne vegyék észre”. Ez a visszajelzés jól példázta a technika adaptálását a mindennapi élethelyzetekbe. A csoporthangolódás ezúttal a DIXIT-kártyák segítségével történt. A gyerekek egy-egy kártyát választottak, amely kifejezte, milyen

érzésekkel érkeztek a csoportba. A képi szimbólumok segítettek az érzelmeik nonverbális megjelenítését és a csoporttagok közötti kapcsolódást. Az elméleti rész a mindfulness technika ismertetésére irányult, amely a tudatos jelenlét gyakorlásának alapjait mutatta be. A beszélgetés során kiemeltük, hogy ez a módszer arra hívja fel a figyelmet, hogy képesek vagyunk közvetlenül, odafigyelni arra, amit éppen csinálunk, és tudatosan hangolódhatunk arra, ami az elménkben, a testünkben és a külvilágban történik. A gyerekekkel közösen gyűjtöttük össze a technika „fizikai” és „lelki” hatásait: fájdalomcsillapítás, stresszcsökkentés, szorongásmérséklés, empátia- és koncentrációfejlesztés, valamint önelfogadás. A „tökmag-gyakorlat” a tudatos figyelem gyakorlati megtapasztalását segítette elő. A résztvevők egy-egy tökmagot tartottak a kezükben, amelyet alaposan megfigyeltek - megnézték, ahogy rávetül a fény, megérintették, forgatták, jellemezték. A gyerekek spontán megjegyzései („*zöld, sötétszínű*”, „*nem beszél*”, „*dísz*”, „*poloskához hasonlít*”, „*egyik vége szúr*”) azt jelezték, hogy a figyelmük fókuszált maradt. Amikor pedig képzeletben „bele kellett bújniuk” a tökmagba, olyan válaszok születtek, mint: „*meleg van benne*”, „*kicsi benne a hely*”, „*egyedül érezném magam, ha belebújnék*”. A gyakorlat segítette az élményszerű tudatosítást és az érzékszervi fókusz kialakítását. A „Szabadulj a stressztől” imaginációs gyakorlat során a gyerekeknek egy stresszt okozó helyzetet kellett állattá formálniuk képzeletben, majd „becsomagolni” és „elküldeni” valakinek. A feladat során mindenki szabadon alkothatott, a gyakorlat végén pedig a gyerekek szívesen osztották meg az állatokról és azok „útjáról” szóló történeteiket. A narratívák mögött jól kirajzolódott az egyéni élettörténet és a stresszhez, illetve a családi kapcsolatokhoz való viszony:

- „*Egy fekete, büdös kis patkány volt, ami még vinnyogott is. Egy dobozba csomagoltam és anyámnak küldtem... amikor meglátta, már nem örült. Nekem ez jó érzés volt.*”

- „*Én egy csúszós kis zöld gyíkot képzeltem, amit papírba tekertem és elküldtem a tesómnak... jó érzés volt ez nekem.*”
- „*Én egy pónilovat képzeltem, ami fekete volt... Anyámnak küldtem, aki először örült, de a póni megdöglött. Nekem ez jó érzés volt, anyám megérdemelte, a pónit sajnáltam.*”

A gyakorlat során biztonságos módon fejezhették ki dühüket, csalódottságukat és ambivalens érzelmeiket a szülői kapcsolatokról, ezáltal a belső feszültségek szimbolikus feldolgozása valósulhatott meg. A foglalkozás második felében Zalka Csenge Virág Hősök és pimaszok című gyűjteményéből a „Fekete cica” című mesét dolgoztuk fel, amelyben a kedvesség, a türelem és a gondoskodás motívuma jelenik meg. A mese üzenete - „a macska simogatása a lélek simogatása” - a nyugalom és az önmegfogadás szimbolikus megjelenítése volt, amely jól illeszkedett a foglalkozás témájához. Házi feladatként a gyerekek egy örömteli cselekvéseket tartalmazó listát kaptak. A tevékenységeket zölddel, kékkel és pirossal kellett jelölniük aszerint, hogy gyakorlott, kipróbálni vágyott, vagy épp számukra nem örömteli élményt jelentenek. Ez a feladat az önreflexiót és a pozitív érzelmi tudatosságot fejlesztette. A relaxációs gyakorlat ez alkalommal új kereteket kapott: jógamatracokon, zenével és füstölővel kísért imaginációval történt. A résztvevők a korábbi tapasztalatokból tanulva ezúttal fekvő helyzetben, egymástól megfelelő távolságban végezték a gyakorlatot. A „tengerparti kép” imaginációja során minden gyermek „aktívan” részt vett a folyamatban. A csoporttagok a közös ebédnél spontán módon is megerősítették: „*ez nagyon jó volt*”. Ez a visszajelzés a relaxációs gyakorlat sikeres beépülését és az érzelmi biztonság további növekedését jelezte. A zárókör ismét a MACI-kártyák segítségével valósult meg, az instrukció ezúttal: „Milyen érzések vannak benned?” A választások és megosztások a csoportkohéziót tovább erősítették, miközben lezárták az alkalmat egy érzelmileg tudatosított állapotban.

Ötödik alkalom - hála, tudatos jelenlét és lezárás

Az ötödik alkalmon a csoport ismét teljes létszámmal vett részt, minden gyermek pontosan érkezett. A foglalkozást a korábbi alkalmakból már ismert pillangóöleléssel kezdtük, amelyet ezúttal a gyerekek maguk választottak a nap indításaként. Többen elmondták, hogy a gyakorlatot otthon is alkalmazzák, amikor feszültséget, szorongást vagy haragot élnek meg, ami a technika spontán beépülését jelzi a mindennapi stresszkezelésbe.

A bemelegítő blokkban újra Bagdi Bella „Pozitív gyerek vagyok” személyiségfejlesztő kártyacsomagját használtuk, ezúttal is a pozitív érzelmek és önmegerősítések aktivizálására. A felidézett gondolatok és rövid megosztások a hangulatot oldották, és támogatták a csoporttagok közötti kapcsolódást. Az elméleti rész a hála témáját járta körül. Bevezettük a résztvevőket abba a szemléletbe, hogy a hála nem csupán egy pillanatnyi érzelmi állapot, hanem olyan pozitív pszichológiai attitűd, amely a mindennapi élet minőségét is meghatározza. A beszélgetés során megfogalmazódott, hogy a hála gyakorlása segíthet a szenvedés, a negatív érzelmek és a kilátástalanság enyhítésében, mivel a figyelmet a pozitív élményekre és erőforrásokra irányítja. A foglalkozáson elhangzottak szerint „agyunk abban gondolkodik, amire ráhangolódik” - ha tehát a gyerekek tudatosan figyelnek az apró örömekre, fokozatosan erősödhet a pozitív érzelmi beállítódás. A hála megélésének pszichológiai és fiziológiai előnyeit is érintettük, hivatkozva Ferenczi (2021) megállapításaira, miszerint a rendszeres hálaélmény javítja a stresszrel való megküzdést, növeli a pszichés tartalékokat, és elősegíti a rezilienciát. A „pogácsa-gyakorlat” a tudatos jelenlét (mindfulness) élményszerű megtapasztalására szolgált. A gyerekek a feladat instrukciói mentén - érzékszervi fókuszálással - vizsgálták, tapintották, szagolták, hallgatták, majd ízlelték a pogácsát. A gyakorlat célja az volt, hogy a figyelmüket teljes mértékben a „jelen pillanatba” rögzítsék, így élve át, hogy az apró, hétköznapi cselekvések is lehetnek forrásai a meg-

nyugvásnak és a tudatos örömmek. A csoporttagok láthatóan elmélyülten és nyitottan végezték a feladatot, néhányan kifejezetten megfogalmazták, hogy *„ilyen lassan még sosem ettem semmit”*. A feladat egyúttal a hálatéma élményszintű megerősítését is szolgálta. A relaxációs gyakorlat az előző alkalom bevált formájában zajlott: jógamatracokon, zenével, füstölővel és külső vezetéssel. A gyerekek maguk kérték, hogy *„minden ugyanúgy történjen, mint legutóbb”*, ami azt mutatta, hogy a relaxációs rituálé a csoport számára biztonságos, kiszámítható élménnyé vált. Az imagináció során a mélyebb elmélyülés észlelhető volt, a testtartás, a légzés és a mimika is a belső nyugalom állapotát tükrözte. A csoportzárás részeként minden gyermek „hálanaplót” kapott ajándékba, amelybe azt kértük, hogy minden este jegyezzenek fel három dolgot, amiért hálát éreznek. A közös megbeszélés során a gyerekek megfogalmazták, hogyan tervezik ezt beépíteni a napjaikba, ezzel is segítve a hála gyakorlásának rutinját. A zárókör során a gyerekek a következő mondatot egészítették ki: „Hálás vagyok..., mert...” - ez a feladat nemcsak az alkalom, hanem a teljes csoportfolyamat érzelmi lezárásának is része volt. Az elhangzott mondatokban egyszerre tükröződött a humor, a szeretet és a kapcsolódás élménye:

- *„Hálás vagyok a nevelőnek, hogy rám erőltette a csoportot!”*
- *„Hálás vagyok anyunak, hogy megszülettem!”*
- *„Hálás vagyok anyának, hogy úgy szeret, mint a saját gyerekét!”*

A foglalkozás végén a közösen reflektáltak a csoportélményre, többen jelezték, hogy szívesen vennének részt közös meditációs alkalmon a jövőben. A búcsú bensőséges, meghitt hangulatban zajlott, amelyben egyszerre volt jelen a kapcsolódás, az önreflexió és az érzelmi lezárás.

Tapasztalatok, következtetések

A csoportfolyamat az Amundson-féle (2013) modell alapelvei szerint szerveződött, a bizalomra, együttműködésre és kölcsönös támogatásra építve.

A kitűzött célok - stresszkezelési technikák elsajátítása, önreflexió és reális énkép fejlesztése, valamint érzelmi stabilitás erősítése - a foglalkozások során fokozatosan megvalósultak. A kezdeti ismerkedési fázist követően a résztvevők kapcsolata bizalommal teli együttműködésbe fejlődött, nyílt kommunikáció és kölcsönös tiszteltet jellemezte a csoportdinamikát. Időnként előfordultak kisebb félreértések vagy érzékeny megjegyzések, de ezek minden esetben azonnali tisztázást nyertek, ami önmagában is fejlesztette a konfliktuskezelési és empatisz készségeket. A foglalkozások során a stresszkezelés mellett kiemelt figyelmet kapott az empátia, az előítéletek felismerése és az önértékelés. A gyerekek kezdetben hajlamosak voltak egymást címkézni, de a közös munka során megtapasztalták a pozitív fókusz hatását. A csoportélmény lehetőséget adott arra, hogy fokozatosan belsővé tegyék a pozitív visszajelzéseket, és reálisabb, elfogadóbb képet alakítsanak ki önmagukról. A gyakorlatok, például érzelmekártyák, mindfulness-jellegű feladatok és relaxációs technikák, szimbolikus és élményszintű tanulást biztosítottak. A résztvevők nemcsak kognitív szinten értették meg a stresszkezelés alapelveit, hanem testileg és érzelmiileg is megtapasztalták a megnyugvás, az elfogadás és a kapcsolódás élményét. A visszajelzések alapján sokan otthon is alkalmazták a tanult technikákat, ami a csoport hatásának egyik legerősebb jele. A folyamat hozzájárult a pszichés jóllét és a szociális kompetenciák fejlődéséhez, javult a kommunikáció, nőtt az önreflexió, és a résztvevők jobban tudták verbalizálni érzéseiket. A csoport egyben védőfaktor is volt, biztonságos teret nyújtott, ahol megtapasztalhatták a közösséghez tartozás és az elfogadó kapcsolódás élményét.

A vezetői önreflexió szerint a tervezett struktúra irányítóként szolgált, de a gyakorlatban gyakran rugalmas adaptációra volt szükség a résztvevők életkori és érzelmi sajátosságai miatt. A spontaneitás nem gyengítette, hanem erősítette a csoport hitelességét és a vezetői jelenlétet. A rendszeres

részvétel, a mobiltelefonok háttérbe szorulása és a hiányzások alacsony aránya a belső motiváció jelei voltak. A nevelőszülőktől és lakásotthoni nevelőktől érkezett visszajelzések egyértelműen pozitívak, a gyerekek nyugodtabbak, kiegyensúlyozottabbak, jobban kommunikáltak és több empátiát mutattak társaik iránt. A csoportmunka hatása a kognitív pszichológia szempontjából is értékelhető, a pozitív fókusz gyakorlása közvetlenül alakította a gondolatokat, érzelmeket és viselkedést. Mindezek után elmondható, hogy a program elérte célját, hiszen a gyermekvédelmi szakellátásban élő kamaszok érzelmi stabilitása, önismerete és megküzdési képessége fejlődött. A tapasztalatok megerősítették, hogy a hosszú távú, személyre szabott támogatás nélkül a tartós fejlődés nem biztosítható, ugyanakkor a csoportfoglalkozások képesek megtörni a bizalmatlanság és elszigetelődés körét, és eszközt adni a fiatalok kezébe saját életük alakításához. Az ilyen programok társadalmi jelentősége is kiemelt, a reziliencia, mentális egészség és önhatékonyság erősítése hosszú távon csökkentheti a kirekesztettség, lemorzsolódás és felnőttkori marginalizáció kockázatát.

Irodalom

- Amundson, N., Borgen, W. A., & Jordan, J. (2013). Group development in counseling practice. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(3), 301–320. DOI <https://doi.org/10.47678/cjcp.v47i3.47739>
- Bagdy, E., & Telkes, J. (1988). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Barto, B., Bartlett, J. D., Von Ende, A., Bodian, R., Griffin, J., & Noroña, C. R. (2021). Trauma-informed care for children involved with the child welfare system: A meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 122, Article 105296. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105296>
- Blakeslee, J. E., Kothari, B. H., & Miller, R. A. (2023). Intervention development to improve foster youth mental health by targeting coping self-efficacy and help-seeking. *Children and Youth Services Review*, 144, Article 106753. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chiayouth.2022.106753>
- Brady, T. M., O'Connor, C., & Huestis, C. (2020). Group-based interventions for trauma-exposed adolescents in residential care. *Child & Youth Care Forum*, 49(3), 457–474. DOI <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09542-9>
- Bredács, Á., & Takács, B. (2020). A gyermekvédelmi rendszerben élők iskolai szociális és önértékelési helyzete. *Pedagógiai Szemle*, 70(5), 602–620.
- Bucay, J. (2011). *Életmesék*. Európa Könyvkiadó.
- Bugán, A. (2003). A csoportos pszichoterápia alapjai. In A. Bugán (Szerk.), *A csoportos pszichoterápia elmélete és gyakorlata* (pp. 1–15). Akadémiai Kiadó.
- Costa, M., Mena Matos, P., Santos, B., Carvalho, H., Ferreira, T., & Pinheiro Mota, C., et al. (2021). We stick together! COVID-19 and psychological adjustment in youth residential care. *Child Abuse & Neglect*, 130(Part 1), Article 105370. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105370>
- Davis, L., Smith, J., & Johnson, R. (2023). The efficacy and acceptability of group trauma-focused cognitive behavior therapy for the treatment of post-traumatic stress disorder in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 62(5), 567–576. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.03.001>
- Domszky, A. (2004). A család, a társadalmi normák, illetve a deviáns magatartások szerepe a gyermekek ellátásával, nevelésével, szocializálásával kapcsolatban. In P. Büki et al. (Szerk.), *Gyermekevédelmi szakellátás* (pp. 17–25). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Erikson, E. H. (2002). *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó.
- Fonyó, I., & Pajor, Á. (2000). A csoportos pszichoterápia alapjai. In I. Fonyó & Á. Pajor (Eds.), *A*

- csoportos pszichoterápia elmélete és gyakorlata* (pp. 1–15). Akadémiai Kiadó.
- Harvard Center on the Developing Child. (2025). *Toxic stress*. ([Link](#)) [2025.10.17.]
- Herczog, M. (2013). Nevelésbe vett gyermekek pszichés problémái és szakellátási szükségletei. *Gyermekevédelmi Figyelő*, 20(4), 5–15.
- Homoki, A., Ferenczi, Sz., & Csákvári, J. (2016). *Konstruktív agresszió- és bullyingkezelés a gyermekevédelmi szakellátásban*. Szociális és Gyermekevédelmi Főigazgatóság. ([Link](#)) [2025.10.10.]
- Hüse, L., Huszti, É., & Takács, P. (2016). A gyermekvédelem peremén: Negatív életesemények hatása a kamaszok és fiatalok egészségkárosító magatartására. *Metszetek*, 5(4), 80–108. DOI <https://doi.org/10.18392/METSZ/2016/4/5>
- Johnson, K., & Davis, M. (2020). Cognitive behavioral intervention for trauma in schools—Cultural adapted (CBITS-CA). *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 13, 225–239. DOI <https://doi.org/10.1007/s40653-020-00305-7>
- Kecskeméti, K. (2021). A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek szocializációs kihívásai. *Szociális Szemle*, 14(1), 45–60.
- King, A. J., Cruse, T., Keeley, M., Appleton, J., Blobel, E., & Liddle, E. (2022). Experiences of young people attending groups co-facilitated by youth peer workers and clinicians. *Journal of Youth Studies*. DOI <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2075987>
- Király, T., & Szakály, Zs. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Digitális Tankönyvtár. ([Link](#)) [2025.11.01.]
- Kissné, G. (2013). *Csoportos tanácsadás módszertana*. Akadémiai Kiadó.
- König, S., & Schattenhofer, G. (2017). A csoportdinamika alapjai. In S. König & G. Schattenhofer (Szerk.), *A csoportdinamika elmélete és gyakorlata* (pp. 1–15). Akadémiai Kiadó.
- Leenarts, L. E. W., Diehle, J., Doreleijers, T. A. H., Jansma, E. P., & Lindauer, R. J. L. (2018). Evidence-based treatments for children with trauma-related psychopathology as a result of childhood maltreatment: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(2), 155–170. DOI <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1078-5>
- Mahoney, J. L., Stattin, H., Simpkins, S., Ngo, L., Vest Ettekal, E., & Okamoto, M. (2020). Structure and supervision in youth programs: Research review. University of Minnesota. ([Link](#)) [2025.11.01.]
- Rákó, E. (2014). *A gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyermekek életkörülményei*. Belvedere Kiadó.
- Salazar, A. M., Spiers, S. S., & Pfister, F. R. (2021). Authentically engaging youth with foster care experience: Definitions and recommended strategies from youth and staff. *Journal of Youth Studies*, 24(8), 1015–1032. DOI <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1792863>
- Simonik, E., & Trembulayák, T. (2019). Családi háttér és nehézségek a gyermekvédelmi ellátásban. *Szociálpedagógia*, 6(1), 78–95.
- Stone, K. J., & Jackson, Y. (2021). Linking foster family characteristics and mental health symptoms of youth in care. *Journal of Child and Family Studies*, 30(11), 2792–2807. DOI <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02107-x>
- Varga, K. (2011). Krónikus stressz és agyfejlődés: Élettani és pszichológiai következmények. *Idegtudományi Közlemények*, 18(3), 45–51.
- Varga, K., Nagy, L., & Tóth, I. (2020). Stresszkezelés gyermekvédelmi szakellátásban: elmélet és gyakorlat. *Szociálpedagógiai Szemle*, 8(2), 45–63.
- Veczkó, J. (2007). *Gyermekevédelem: Pszichológiai és pedagógiai nézőpontból*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy* (6th ed.). Basic Books.
- Zalka, C. V. (2019). *Hősök és pimaszok: Mit és hogyan meséljünk kamaszoknak?* Pont Kiadó.

„ITT A KOSÁR MI VAN BENNE?” – A NÉPI JÁTÉKOK RENDSZERE ÉS KOMPONENSEI

Tamásiné Dsupin Borbála (PhD)¹

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Cite: Tamásiné Dsupin Borbála (2025). „Itt a kosár mi van benne?” – a népi játékok rendszere és komponensei. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 175-186. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.175>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0051

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Hovánszki Jánosné (PhD)(Magyarország)
 2. Dulainé Madarász Annamária (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A népi kultúra fontos jellemzője, hogy nem passzív, befogadó jellegű, hanem aktív, teremtő és cselekvő jellegű. A ma ismert népi játékok generációkon keresztül formálódtak olyanná, amilyenek ma ismerjük őket, hiszen a gyermekek aktívan használták, alakították őket. Ahhoz, hogy a népi játékok a nevelés és a hagyományörzés szempontjából felhasználhatók legyenek, olyan rendszerezési elvet kellett találni a kutatóknak, amelynek alapján a népi játékok minden fajtája egységes rendszerbe foglalható. A felmerült rendszerezési elvek a tanulmányozott anyagok esetében többféle szempontot vizsgáltak: a szöveg-, a dallam-, a térforma-, az életkor-, a földrajzi szempontok szerinti rendezést. 1. Kerényi György a játékcselekményben találta meg a népi játékok minden fajtájának egységes rendszerbe foglalását, s a Magyar Népzene Tára I. kötetében Járdányi Pál zenei rendje után a játékcselekmény szerinti rendszerezést is közölte. 2. A Gazda Klára szerinti felosztást a Gyermekevilág Esztelneken című néprajzi monográfiában találhatjuk meg. 3. Az 1980-as évektől azonban a több mint tizenötszörösére duzzadt játéktanyag miatt újra szükségessé vált az alkalmazott elvek és a játéktrend ismételt áttekintése. Az olykor szerteágazó cselekmény helyett célszerűbb volt a játék lényegét, – „dallamag” mintájára – a játékmagot tekinteni alapnak. A Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Intézetének kutatója, Lázár Katalin készítette el a népi játékok ma is használatos új típusrendjét. 1. Eszközös játékok; 2. Mozgásos játékok; 3. Szellemi játékok; 4. Párválasztó játékok; 5. Mondókák; 6. Kiolvasók. Énekes játékokat a mozgásos, a szellemi és a párválasztó játékok, mondókák között egyaránt találunk. Népi játékaink ismertetőjelei szerkezetükben és

¹ Tamásiné Dsupin Borbála (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország). E-mail: dsupinb@ped.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0009-0004-4409-8449>

hangkészletükben is eltérőek a felnőttek dallamainak strófaszerkezetéhez képest, „hisz a gyermekdal ott ér véget, ahol a felnőttek dalai kezdődnek.”

Kulcsszavak népi kultúra, népi játékok, népi játékok rendszerezési elvei, népi játékok

Diszciplína neveléstudomány,

Abstract

„HERE'S THE BASKET, WHAT'S IN IT?” – THE SYSTEM AND COMPONENTS OF FOLK GAMES

An important feature of folk culture is that it is not passive and receptive, but active, creative, and dynamic. The folk games we know today have been shaped over generations into what we know them as today, as children have actively used and shaped them. In order for folk games to be used for educational and traditional purposes, researchers had to find a systemization principle that would allow all types of folk games to be included in a unified system. The systematization principles that emerged examined several aspects of the studied material: classification according to text, melody, spatial form, age, and geography. 1. György Kerényi found a unified system for all types of folk games in the game plot, and in Volume I of the Hungarian Folk Music Collection, he also published a classification based on the game plot, following Pál Járdányi's musical order. 2. The classification according to Klára Gazda can be found in the ethnographic monograph entitled *Gyermekvilág Esztelneken* (The World of Children in Esztelnek). 3. However, from the 1980s onwards, due to the more than fifteenfold increase in the amount of game material, it became necessary to review the principles applied and the order of games. Instead of the sometimes rambling plot, it was more practical to consider the essence of the game, the "melody core," as the basis. Katalin Lázár, a researcher at the Hungarian Academy of Sciences' Institute of Musicology, has compiled a new classification system for folk games that is still in use today. 1. Games with props; 2. Movement games; 3. Mental games; 4. Matching games; 5. Nursery rhymes; 6. Reading games. Singing games can be found among movement games, intellectual games, matchmaking games, and nursery rhymes. Our folk games differ in structure and sound from the verse structure of adult melodies, "because children's songs end where adult songs begin."

Keywords: folk culture, folk games, principles of folk game classification, components of folk games

Discipline: educational science,

Az egyetemes gyermekjáték-kincs az egyes nemzetek népi gyermekjátékaiból tevődik össze, így tehát egy-egy ország területén belül a tájegységek sajátos viszonyai között kialakult népi játékok alkotják a nemzeti gyermekjáték-kincset. Magyarország különböző tájegységeinek mások a földrajzi adottságai, és másként érték a történelem hullámverései is. Növelte a közös vonások számát a tájegységek sűrűbb érintkezése, a jó és a balsorsok ködbe vesző közös emlékei, az ősi nemzeti szokások maradványai, de így is maradt még jó néhány kisebb-

nagyobb eltérés. Kodály Zoltán 1949. június-július 2-i naptárlapjaira ceruzával írt szövegében olvashatjuk: „Még aki személyében nem is élte át ezt a dalos gyermekkort, lehetetlen, hogy ne szemlélje elragadtatással gazdagságát. Van itt minden, régi varázsigéktől a századok folyamán felmerült dal-flóra minden rétegének nyoma, egész a legújabb korig” (Kodály, 1993, 220.). A népi kultúra fontos jellemzője, hogy nem passzív, befogadó jellegű, hanem aktív, teremtő és cselekvő jellegű. A teljes embernek mindkettőre szüksége van. A befogadó jellegű

tevékenységek mellett pedig volna helye a mára egyre inkább elsikkadó cselekvő, alkotó tevékenységformáknak is. „A különbség jelentős, ugyanis az utóbbi esetben nem mások táncát nézem, hanem én táncolok, nem mások hangszerjátékát vagy énekét hallgatom, hanem én zenélek vagy énekelek, nem mások játékát nézem, hanem én játszom.” (Lázár, 2002, 9.)

Mai világunkban nemcsak a felnőttek élete gyorsult fel, hanem gyermekeink élete is megváltozott. Még néhány évtizeddel ezelőtt is a gyermekkor megkülönböztető vonása volt a játék, ma azonban a gyermekek a felnőttekétől alig eltérő életet élnek. Pedagógiai, pszichológiai, etológiai kutatások bizonyítják, hogy az ember kiteljesedésében a játéknak egyenrangú szerepe van a tanulással és a munkával. Az emberi értékek megtanulására és megőrzésére a játék kiváló módszer, eszköz, sajátos tevékenységi forma. Nem véletlen, hogy a másra, újra, jobbításra törekvő óvodai, iskolai nevelési programok mindegyikében valamilyen formában helyet kap a játék projektként, népi játék, drámajáték, bábjáték formájában. „A játékok is feladatokat állítanak a gyerekek elé, de azokat maguk találták ki maguknak, tehát olyanok, hogy meg is tudják oldani őket. Ezen keresztül pedig kialakul önértékelésük, rájönnek, hogy miben ügyesebbek és miben kevésbé. Kiderül, hogy mi mindenre képesek, de az is, hogy nem mindig és mindenben ugyanaz a gyerek a legjobb és a legügyesebb. Mindez segíti az egészséges önbizalom kialakulását, ami nagyon fontos a személyiség fejlődésében.” (Lázár, 2002, 11.)

Mindezek mellett ma is szükségünk van a játék és az együttlét biztosította öröme, kikapcsolódásra. A játék ráadásul sokoldalúan a nevelés, oktatás, fejlesztés szolgálatába állítható, és óriási előnye minden egyéb fejlesztési programmal szemben, hogy nem didaktikus. A motivációt az örömszerzés és a kikapcsolódás jelenti, s a játszó gyermek közben észre sem veszi, hogy mennyit fejlődik a mozgása, a kez ügyessége, az éneklése, az együttműködési készsége, a viselkedési kultúrája, a kreativitása. Az

eddigiekből az is következik, hogy a játék szerepe igen sokoldalú, egyetlen összetevőjét sem emelhetjük ki a többi rovására. A játék nem arra szolgál, hogy előképzője legyen az ének vagy a tánc tanulásának, vagy a sportolásnak. Mindegyik területhez tud adni valamit, de elsősorban akkor, ha egészként kezeljük a maga teljes komplexitásában. Elégedjünk meg annyival, hogy közben éneklésük, ritmuskészségük és mozgáskultúrájuk, erejük és ügyességük is fejlődik minden gyermeknél különböző mértékben, s ez jó alapot ad a további fejlesztéshez.

A népi játékok rendszerezésének adaptációja

A ma ismert népi játékok generációkon keresztül formálódtak olyanná, amilyenek ma ismerjük őket, hiszen a gyermekek aktívan használták, tehát nyilvánvalóan alakították is őket. Egy-egy játék dallama vagy szövege az egyes vidékeken sokszor eltérő, bár a különbségek nem akkorák, mint például a népzene vagy a néptánc esetében (játékdialektusokról ezért nem beszélünk). Két szomszédos falunak vagy egy falu két utcájának játécai között is sok helyen léteznek különbségek. Érdeemes ezeket megőrizni és ügyelni arra, hogy ne ugyanaz a forma terjedjen el az egész országban, hanem minden vidéken maradjanak meg az ott kialakult változatok. Ahhoz, hogy a játékok a nevelés, a fejlesztés és a hagyományőrzés szempontjából felhasználhatók legyenek, olyan rendszerezési elvet kellett találni a kutatóinknak, amelynek alapján a népi játékok minden fajtája egységes rendszerbe foglalható. A múlt században gyűjtött hatalmas játéktanyag rendszerezésére többen is kísérletet tettek. A felmerült rendszerezési elvek a tanulmányozott anyagok esetében többféle szempontot vizsgáltak:

A *szöveg* szerinti rendszerezés kezdettől fogva fontos volt a játékokban. Ez nem véletlen, hiszen az első játékgyűjtemények nagy része csak a szövegre összpontosított, mint a nemzeti önazonosság kifejezőjére. Az összegyűlt szövegek főként nyelvészeti folyóiratokban (pl. a Magyar Nyelvőrben) és népköltési gyűjteményekben jelentek meg, a

dallamra, játékmódra történő utalás nélkül. A MTA Zenetudományi Intézet Archívumában azonban jelentős mennyiségű olyan játékadat is van, amelynek nincsen szövege.

A *dallam* szerinti rendszerezés elve is egyértelműnek tűnt, annál is inkább, mivel a játékok dallamai lényegesen különböznek strófikus népzeneinktől. Járdányi Pál a Magyar Népzene Tára I. kötetében dallam szerinti csoportosításban adta közre a játékokat. A teljes játéktanyag rendszerezésére azonban a dallamok még kevésbé alkalmasak, mint a szövegek, hiszen amelyik játéknak nincsen szövege, annak dallama sem lehet, amelyiknek pedig van szövege, annak nincs mindig dallama.

Az énekes-táncos játékok *térforma* szerinti csoportosításával Igaz Mária foglalkozott (1980). Térformája még kevesebb játéknak van, mint szövege és dallama, ezt jelzi a játéktagnak a címben is történt szűkítése. A munka kifejezetten csak a játékok egy csoportját vizsgálta, tudva, hogy a teljes játéktanyag csoportosítására ez a szempont nem alkalmas.

Felmerült az *életkor* szerinti csoportosítás igénye is. A pedagógusnak ugyanis fontos tudnia, hogy melyik játék való kisebbeknek, melyik nagyobbaknak. Az életkor szerinti csoportosítás tehát ilyen célra nagyon hasznos volna, s a múlt század egyik legfontosabb kiadványában, Kiss Áron könyvében (1891) találkozunk is ilyen törekvéssel. Az életkor szerinti rendszerezésnek azonban komoly akadályai vannak, mert viszonylag kevés adat van arról, hány évesek játszották az egyes játékokat. Azonkívül az életkor nem eléggé objektív és körül határolható kategória ahhoz, hogy rendszerezés alapjául szolgáljon.

A tanítás szempontjából szintén fontos lehetne a *földrajzi szempont*, hogy melyik játék hol, melyik régióban ismert. A hozzá nem értők számára az egyes vidékek játékváltozatai között nincsenek nagy különbségek, azonban két szomszédos falu népdalai vagy játéakai is határozott változatosságokat mutatnak a szakember számára. Azonban az a cél,

hogy a játékoknak a sokszínűsége, változatossága a lehető legnagyobb mértékben megmaradjon. E tényezőket figyelembe véve látható, hogy a földrajzi szempont is alkalmatlan, hogy a rendszerezés és kutatás alapja legyen. (Lázár, 2002)

A Magyar Népzene Tára első kötete elsőként foglalta össze népi játékaink és mondókáink dallamait Járdányi Pál (zeneszerző, zenepedagógus, népzene-kutató) rendszerezésében, az egyes dallamokra leginkább jellemző „*dallamagok*”, azaz jellegzetes dallamfordulatok szerint. Népi játékainknak szerkezetükben és hangkészletükben is eltérő ismertetőjelei vannak, mint a felnőttek dallamainak strófaszerkezete, „hisz a gyermekdal ott ér véget, ahol a felnőttek dalai kezdődnek.” (Hovánszki, 2008, 113.) Énekes játékokat a mozgásos, a szellemi és a párvalasztó játékok között egyaránt találunk.

Kerényi György (magyar zeneszerző, népzene-kutató, tanár) a *játékcselkményben* találta meg a népi játékok minden fajtájának egységes rendszerbe foglalását, s a *Magyar Népzene Tára I.* kötetében *Járdányi Pál* zenei rendje után a *játékcselkmény* szerinti rendszerezést is közölte (1.táblázat. Lásd: Függelék).

A *Gazda Klára* (erdélyi magyar muzeológus, néprajzkutató, egyetemi oktató) szerinti játékelosztást a *Gyermekvilág Esztelneken* című néprajzi monográfiában találhatjuk meg (Gazda, 1980, 494-496.). Ezek a következők: 1. Dajkarímek, mondókák, dalocskák a) Felnőttek játéakai ölbeli gyermekekkel; b) Kicsi gyermekek egyszemélyes mondókái; c) Társas gyermekmondókák. 2. Egyszerű játékok. 3. Játékszerek. 4. Énekes-táncos játékok. 5. Mozdásos vagy testedző játékok. 6. Értelemfejlesztő és szórakoztató játékok. 7. Ünnepi szokások költészete.

Az 1980-as évektől azonban a több mint tizenöt-szörösére duzzadt játéktanyag miatt újra szükségessé vált az alkalmazott elvek és a játéktrend ismételt áttekintése. Az olykor szerteágazó cselkmény helyett célszerűbb volt a játék lényegét, – „Dallamag” mintájára – a *játékmagot* tekinteni alapnak.

A népi kultúra minden része, így tehát a játék is változatokban él. Ez azt jelenti, hogy ahogyan minden népdalnak, úgy minden játéknak is van egy „tipikus” formája és több-kevesebb változata. A típusrendszer alapegysége, ennek megfelelően egyetlen játékforma változatait foglalja magába. A típusrendnek az alapfajtái: az eszközös, a mozgásos, a szellemi és a párválasztó játékok. A *játékmag*, mint fő rendszerezési elv mellett, kisebb-nagyobb jelentőséggel szerepel a szöveg, dallam, életkor, térforma és földrajzi szempont szerinti csoportosítás is. (Lázár, 2002)

A Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Intézetének kutatója, Lázár Katalin készítette el a játékok új típusrendjét (2.táblázat):

2. táblázat. A népi játékok új típusrendje Lázár Katalin alapján. Forrás: Lázár, 1990, 544-648.

Eszközös játékok	- Tárgykészítő - Eszközös ügyességi - Sport jellegű
Mozgásos játékok	- Őlbeli játékok - Ügyességi és erőjátékok - Fogócskák - Vonulások
Szellemi játékok	- Szellemi-ügyességi - Beugratások - Kitalálás - Rejtő-kereső - e) Tiltó
Párválasztó játékok	- Párválasztó körjátékok - Leánykérő játékok - Párválasztó társas játékok
Mondókák	- Természet - Növény - Állat - Egyéb hangutánzók - Csúfolók - Bölcső-dalok
Kiolvasók, Kiszámolók	

Több érv is szólt Lázár Katalin rendszerének applikálása mellett. Egyrészt tovább fejlesztette Kerényi György játékrendjét, másrészt pedig az általa létrehozott csoportosítás nyitott, új típusokkal, játékfajtákkal bővíthető. E kritériumok szerint rendezték a Zenetudományi Intézet közel 30000 adatból álló játékgyűjteményét.

Eszközös játékok

Magától értetődő az eszközös játékokhoz tartozó *tárgykészítő játékok* funkciója a játék tanításban. Készíthetünk nád vagy fűzfa sípot, nemezlabdát, rongybabát, tojás- vagy famadarat, kereplőt, dobót, ritmuspálcát, stb. Egyértelmű az ebből származó érzelmi haszon, hiszen a gyerekek szeretik azt, amit csinálnak, használják, játszanak vele, és a későbbiekben is szívesen alkotnak ilyesmit. A gyermekek megtanulják felismerni a játékkészítés során, hogy melyik anyag mire alkalmas, megtanulnak bánni a fával, az agyaggal, a gipszszel, az üres tojáshéjjal, stb.

A mozgásfejlesztés alkalmain például az eszközös ügyességi és a sportjellegű játékokat alkalmazhatjuk, gyakorolhatjuk. A mozgáskészlet színesíthető az eszközös játékok közül a kidobós labdajátékokkal (nemzetes, kanászos métajáték). A legismertebbek és legnépszerűbbek közé tartozik a sport jellegű népi játékok alapformái közül a *bigézés* (dőlészás, pilincskázás), a *csülkőzés*, a *kanászos*, a *görvölés*, a *tekészés* és a *metázás* (Hajdu, 1980) E népi játékunk a görög-római eredetű métajátékból származik. Eszközük egy ütőfa és egy labda, ezért gyakran labdajátékként emlegetik. A falu népe megőrizte és alakította, s így nagyon sok „kapós” és „kifutós” változata született és öröklődött tovább. E történelmi játék tovább élt a népi játékokban.

Az egymással való együttműködést tanulják meg a gyermekek az eszközös játékokban, melynek egy része csapatjáték. Ehhez az szükséges, hogy egyszerre tudjanak figyelni a közösség más tagjaira, a másik csapatra és az eszközre is. Ugyanígy a megosztott figyelmet fejleszti, ha pl. egy egyszerű

elkapós játékot (pl. „Földre teríts”) két labdával játszanak.

Az eszközös ügyességi játékok nagyban fejlesztik a nagymozgásokat, az egyensúlyérzéklet, a finommotorikát, a szem-kéz, szem-láb koordinációt. A motoros képességek közül a kondicionális mozgékonyságot (erő, gyorsaság, állóképesség), a testi képességek közül pedig az ügyességet, gyorsaságot, rugalmasságot. Egyes fajtái alkalmasak a metrum és ritmusérzék fejlesztésére is. (Wirkerné, 2008)

Mozgásos játékok

A mozgásos játékokban az elsődleges szempont, hogy valamilyen mozdulatot, mozgásformát a gyermekek el tudnak-e végezni (mozgáskoordináció életkor szerinti fejlettsége). Négy típuscsoportba foglaljuk e játékokat: 1) az ölbeli gyermek játéka, 2) a mozgásos ügyességi és erőjátékok, 3) a fogócskák és 4) a vonulások.

A mozgásos játékok egy részében a játékmag, a központi eleme valamely mozdulat, mozgás elvégzéséhez szükséges ügyesség vagy erő, gyakran mindkettő egyszerre. Mindegyikre érvényes azonban, hogy a mozgás a fő funkciója, és a mozgásos játékok tömbjébe tartozó többi típuscsoportba nem illenek bele.

A 3 éves gyermek számára még nagyon fontos a testközelség, s ez az érzés legjobban az *ölbeli játékokkal* oldható fel, hiszen ennél a korosztálynál az új közegbe való kerülés feszültséget, szorongást válthat ki. „A gyermek figyelmét könnyen elterelhetjük egy-egy rövid dalocskával, mondókával, ölünkbe ültetve, különböző testrészeit megérintve megteremthetjük a számára oly fontos testi kontaktust (hintázás, tapsolás, ringás, ugrálás stb.)” (Wirkerné, 2008) Így a gyermekek megismerkednek testrészeikkel, fejlődik egyensúlyérzékük, térlátásuk, szem-kéz koordinációjuk.

Az *ügyességi és erőjátékok* egy része erőt, más részük ügyességet igényel a gyermekektől a mozgás közben. Az ügyesség a lényeg pl. a guggolós játékokban (Ég a gyertya ég..., Mít játsszunk

lányok...), amelyekben úgy kell leguggolni és fölállni, hogy közben nem esik el a gyermek. Nyilvánvaló, hogy a kisebbek játékaról van szó, négyévesek már szívesen játsszák az ilyen játékokat. A kifordulós játékokban (Lánc, lánc eszterlánc..., Kiskacsa fürdik..., stb.) a körből kifordulva is kell tudni járni, ez is a kisebbek, 4-5 évesek kedvelt játéka.

Mozgásfejlesztésként nemcsak a sötörés vagy a bakugrás alkalmazhatók kiválóan, hanem ugyanígy felhasználható a fürgeség és az erő fejlesztésére pl. az „Adj király katonát!...” játék is. A szép mozgás kialakításában a *vonulós játékokat* és a mozgásigény levezetésére alkalmas *fogócskákat* is ki lehet használni. E játékok hathatósan elősegítik a kondicionális mozgékonyság, a nagymozgások, a szem-kéz, szem-láb koordináció, a laterális, az egyensúlyérzék fejlődését. 4-5 éves kortól a gyermekek legkedveltebb játéka közé tartoznak.

Szellemi játékok

A szellemi játékok talán a legsokoldalúbban felhasználható játékcsoport. A néphagyományban is az a szerepe, hogy a gyermekek gondolkodását, szellemi képességeit fejlessze. A beszédfejlesztés eszközei lehetnek a nyelvtörők, a memóriafejlesztést segítik a hosszú láncversek. Az a gyermek, aki hozzászokott, hogy a mondókák széles választékát hamar megjegyezze, verseket is könnyebben fog tanulni. Konkrét ismereteket is lehet tanítani a szellemi játékok segítségével: pl. a számok sorrendjét (pl. Egy, megérett a meggy..., Szervusz, tíz...) vagy a hét napjait (pl. Hétfő hetibe...). Szókincsfejlesztésre is alkalmas pl. a Mít visz a kis hajó.... Játzásához a gyermekeknek tisztában kell lenniük azzal, hogy melyik hanggal kezdődik és melyikkel végződik a szó. Ez nem magától értetődő, amelyet a dyslexiás gyermekek szülei és a tanárai tudják.

Az önfegyelem fejlesztésére alkalmasak a *tiltó játékok*, melynek lényege, hogy nem szabad nevetni (Mély kútba tekintek...), pislogni (farkasszemné-

zés), megmozdulni (szobrosdi), megszólalni (csend-király) stb.

Öt típust különböztetünk meg: 1) a *szellemi ügyességi* játékok, 2) a *bengratások*, 3) a *kitalálós*, 4) a *rejtőkereső* és 5) a *tiltó* játékok.

Párválasztó játékok

A térformák tekintetében nagyon gazdag csoportot alkotnak a párválasztó játékok. Elsődlegesen az egymás iránti szimpátián, az érzelmi és a baráti kapcsolatokon alapulnak, a vonzódások fiúk és lányok között, ebben az életkorban még nem játszanak döntő szerepet. Óvodás korban a párválasztó játékokba sokszor a fiúk is szívesen beállnak. Az 5-6 éves gyermekek a térben már jól tudnak tájékozódni, s a különböző mozgásrajzolatokat nagy örömmel játsszák. Ebbe a típuscsoportba azok a játékok tartoznak, melyeknél a gyermekeknek kört kell alakítaniuk. A körforma alakítása, megtartása, a kézfogással történő elmozdulás valamelyik irányba esztétikus mozgással nehézséget okoz. Ezért eleinte körformában állnak, énekelnek, mondókáznak. Majd ezek után következhet a járás kézfogással, melyben a tenyerek összekapcsolódása az eggyé válás szimbóluma. A kézfogás segíti az azonos ritmusú mozgást, valamint fegyelmet, ügyességet, odafigyelést kíván a gyermekektől.

- *kífordulás körjáték*: Lánc, lánc, eszterlánc... (Lázár, 2008)
- *guggolás körjáték*: Gyertek lányok játszani... (Lázár, 2008)
- *párcserélő körjáték*: Zöld paradicsom... (Forrai, 2016)
- *leánykérő játék*: Most viszik, most viszik Iborkáné lányát... (Barsi, 2001)
- *vonulós játék*: Hej, a sályi piacon... (Barsi, 2001)
- *kanyargó sor*: Süssünk, süssünk valamit... (Forrai, 2016)

A körjátékoknál a gyermekek állhatnak, mozoghatnak; mozgó körrel ellentétesen játszhatnak;

szűkíthetik, tágíthatják a kört; labirintusjátékot játszhatnak; két körben is mozoghatnak ellentétes irányban. E mozgásformák gyakorlása segíti a téri tájékozódást, a szem-kéz, szem-láb koordinációt, az egyensúlyérzék (szembekötősdí), a nagymozgások, a jobb-bal fogalom (kendős, tőrös játék), a laterálítás, a testtudat kialakulását, fejlődését.

Mondókák

„Ha a népköltési műfajokat megszemélyesítenők, akkor a gyermekmondóka valamilyen kis Hamupipőke volna” (Faragó-Fábián, 1982, 5.) A népi mondókák háttérhelyzetét igen szemléletesen illusztrálja a fenti idézet, hisz a szakirodalom sokáig nem is kezelte önálló műfajként. A népköltészeti gyűjteményekben általában a gyermekjátékok közé vegyítve jelentek meg.

A hangfelvételekkel egybekötött gyűjtőutak hozzájárultak ahhoz, hogy az összegyűjtött mondókák bővebb forrásanyagot kínáljanak, egyre világosabbá váljanak a műfaji sajátosságaik és elhatárolódjon minden más népköltési műfajtól. Ez a jelentős mennyiségi fejlődés minőségi változást is jelentett. Eredményként pedig elkönnyvelhető, hogy a mondóka önálló műfaj lett.

A mondóka meghatározása a Magyar Néprajzi Lexikonban: „A gyermekek körében használatos, erősen ritmikus, dallamos hanglejtésű vagy sokszor énekelt versike.” (Lajos, 1980, 641.)

Az archaikus költészeti megnyilvánulásokra jellemző, hogy bennük a szöveg, ritmus, dallam és mozdulat együttesen jelentkezik. Tehát „*komplex műfajról*” van szó, s a felsorolt komponensek mindegyike fontos szerepet játszik. A népi játékok cselekményével szemben a mondókáknak meghatározott *funkciójuk* van. Egy-egy alkalomhoz kapcsolódnak, egy-egy bizonyos célra irányulnak, s mindegyik funkcióhoz egy vagy több jellegzetes mozdulat tartozik. (fecskeköszöntők közbeni arcdörzsölés, héja, kánya elhessegetése, stb.) Mondókáink régi idők varázsekeiből, igézéseiből, ráolvasásaiból őriznek archaikus elemeket (pl. a síppal-dobbal

gyógyított gólya, esőkérő, termékenység-biztosító mondókák, hajnövesztő, szeplőhányó mondókák, stb.) A szöveg-ritmus-dallam-mozdulat együttesen jelen van mindegyikben. Ugyanezt a négyes egységet figyelhetjük meg a *dajkarímek*ben is, melyeket ölbeli gyermekeknek felnőttek, vagy nagyobb gyermekek egy meghatározott céllal mondanak (altatás, gyógyítás, stb.). Ezekben a szövegekben a mondókák funkciója csak áttételes formában jelentkezik. (Szapu, 1996)

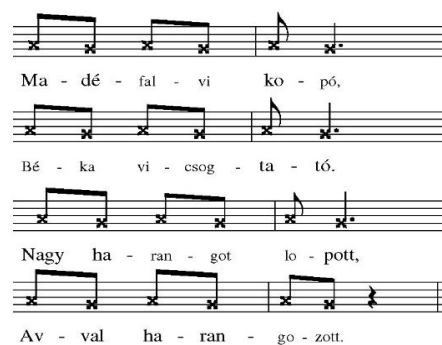
A gyermekkor költészetének egyik jellegzetes vonását jelentik a *csúfolók*, amelyek a bizonyos fokú gátlástalanság, szókimondás következtében alakultak ki. A társadalmi környezettel való ismerkedés, különösen az ember- és foglalkozástípusokkal, a csúfolókon keresztül történt. Még a legújabb gyűjteményekben is külön fejezetben szerepelnek a csúfolók, gúnyolók, s így nem lehet szétválasztani, hogy közülük mi tartozik a felnőtt-, s mi a gyermekfolklór körébe. A nemzetiség-, nép-, mesteriség-, foglalkozáscsúfolók kifigurázzák például a nyelvi idegenséget, mint pl. a cigánycsúfolók, vagy az előítéletek táplálta tulajdonságokat, életmódot, mint a nemzetiségcúfolók, vagy a közösségi ítéletet megfogalmazó, esetleg csupán bosszantani akaró foglalkozáscsúfolók.

Falucsófolók, utcacsúfolók is éltek a gyermekek körében, sőt valláscsúfolók is. Egymás külső és belső tulajdonságait különösen éles szemmel figyelték. Rengeteg változata ismert a névcúfolóknak, melyek gyakran durvák is lehetnek.

A mondókákat a régebbi szakirodalmak csak szöveggel közölték és rígmus, vers, versike elnevezéssel illeték. Ezért a köztudatban úgy élt, hogy a mondókának csak szövege van, annak ellenére, hogy Kodály Zoltán már a Magyar Népzene Tára I. kötetének előszavában (1951) a következőkre hívta fel a figyelmet: „Van okunk hinni, (...) hogy a dallamtalanul közölt mondókák nagy része dallammal járt, akkor is, ha a közlő szerint csak mondják (népünk az éneket is mondja).” A későbbi hangfelvételek már bizonyítják, hogy a gyermek-

mondókákat az ének és beszéd határán álló, a két-fajta előadásmódot gyakran vegyítő vagy váltogató sajátos hanglejtés jellemzi, amit a következőképpen lehet értelmezni. *Deklamáló hanglejtésnek* nevezhetjük a mondókák előadásában azokat az eseteket, amelyekben a beszédszerűség dominál: igazi zenei hangról nincs szó, hanem beszéd dal-lamról, amelyet kottafejek helyett kis x-ekkel jelöltek, a ritmus feltüntetésével, kottavonalakon az irányt és a körülbelüli távolságot jelezve. (Borsai, 1980)

1.kép. Példa a deklamáló hanglejtésre. Forrás. Borsai, 1980.



Gyakori jelenség azonban, hogy a mondóka előadása végig megmarad dallamosnak. „Mondóka-dallamaink leggyakoribb, s országsszerte bárhol előforduló motívumai a fölhajló nagy szekund és a lehajló kisterc hangkészletéből formálódnak” (Borsai, 1980, 568.) Gyakran egészülnek ki //m-r-d// vagy //s-f-m-r-d// záró motívumokkal.

Mondókáinknak a sajátos hanglejtés mellett a *ritmus* is domináns komponense. Egy-egy ritmus-egység kétszer kétnegyedes ütemből áll, amit ritmusmotívumnak nevezünk. A ritmusmotívumonkénti négyes lüktetés alatt egy verssor hangzik el a mondókából. A ritmusmotívumok száma nincs meghatározva egy mondókán belül, addig tart, ameddig a gyermeknek van mondanivalója. Minden egyes lüktetése hangsúlyos, amit mozdulatokkal fejeznek ki a gyermekek. A mondókák tempója

általában percenként 108-125 között mozog. A ritmus mozgáshoz kötöttsége nyilvánvaló, egyetlen alapképletre redukálható: az ütempárra, amely 4 lüktetésből, a súlyos és súlytalan viszonyt képviselő két-két lépés egymásutánjából áll. Az alapképlet ismételtetésével, a negyed hangok nyolcadokra való felbontásával, variálásával hihetetlen ritmusgazdaságot kap a gyermekek dallamkincse. (László és Bakk, 1970).

Természetesen a műfaji sajátosságokon túl azt is meg kell említeni, hogy a gyermekmondókák a gyermekek nélkül, a gyermekkor világán kívül nem élnek. A magyar folklórban az utóbbi évtizedek gyűjtő és rendszerező munkája nagy segítséget jelentett az alkalmazó szülők és pedagógusok számára, hogy a kis „Hamupipőke” rangosabb funkciót vívjon ki maga számára. „...nélkülük az emberiség folklórja, ha nem is a legnagyobb, de bizonytalannal egyik legbűbájosabb részével színtelenebb, s szegényebb lenne.” (Faragó és Fábíán, 1982, 5.)

Kiolvasók

A kiolvasó mondókák azonban önálló műfajt képviselnek, amely bizonyos játékok főszereplőinek a kiválasztására szolgál (hunyor, kergető, kör közepén álló stb.). A sors útján való döntés ősi szokásának a továbbélése ez minden nép gyermekeinél. Sajátos előadásmódja a kiolvasó mozdulatnak megfelelő, a szöveg értelmétől és a szó természetes hangsúlyától független, „negyedértékenként egyenletesen lüktető hangsúlyozás”. (Borsai, 1984, 50.) Ez a hangsúlyozás *dallamos hanglejtéssel* történik, mely egy tengelyhang körüli lépegetést jelent, egy vagy több alsó vagy felső hangközzel. Egyik leggyakoribb váltó hangköz az alsó nagy szekund, amely időnként összeszűkül kis szekunddá. A dallamos hanglejtés gyakran vált át deklamációba és fordítva. Zárásként gyakori az alsó nagyszekundra ereszkedés, vagy egy felkiáltás. Kodály Zoltán több gyermekkori művében is találhatunk kiolvasó szövegeket: „Egyetem-begyetem”; „Isten kovácsa”; „Madarak voltunk”.

Konklúzió

A játékoság, a játszadozás és minden olyan szó (alakítás, játék, produkció, szereplés, gyermekjáték, játékszer, játszadozás, játszás, stb.), amely evvel a fogalommal rokonságban áll, tömören kifejezhető. Igen eltérő, sokrétű tevékenységet feltételez, amelynek azonban mindnek közös gyökere van. Olyan egyéni tevékenységi forma, amely végső soron a pszichikus funkciók összehangolását szolgálja (az eredményességre törekvés kényszere nélkül), s az egyik legfontosabb örömforrás a gyermek számára. A játék tehát nem csak egy önálló tevékenységi forma, hanem mindegyik a nevelő-fejlesztő tevékenység része. Ebből is kitűnik, hogy a játékot a felnőttek a legtöbb esetben a gyermeki lét nagyon fontos megnyilvánulásának gondolják, ugyanakkor a felnőtt kort elérve kissé megmosolyogni valónak tartják, s a „nagykorúság” viselése mellett elnéző, megbocsátó pillantással szemlélik. Pedig a játék, a játékoság olyan fontos eleme az emberi létnek, hogy a fejlődés során az eltérő játékosági formák adnak olyan felkészítést az elkövetkezendő élethelyzetek megoldására, amelyek kikerülhetetlenek és mindenképpen megoldást csikarnak ki belőlünk. A megoldások helyessége pedig nagyban függ a kialakult készségektől, sztereotíp vagy eltérő lehetőségeket kínálva a válaszra. Például, mint az élhetőség, a jólét helyett a jól lét, illetve a maradandó pozitív életminőség kialakításának igénye, amely nem nélkülözhető egyik társadalmi viszonylatban sem (Tamásiné, 2010).

A pedagógia a gyermeki játékot a következőképpen foglalja össze: „A kisgyerek a külvilágból és a saját belső világából származó tagolatlan benyomásait játékcselekvéseivel tagolja. A gyermeki játék kiemelt jelentőségű tájékozódó tevékenység, a gyermek legfontosabb tevékenységrendszere, fejlődésének kulcsa.” (Pedagógiai Lexikon II. 1997, 136.)

A hétköznapi szóhasználatban a gyermekek szórakozásképpen végzett szabad tevékenysége a játék, valamint a tanulás első megjelenési formája. Lényege a valóságnak a tükrözése. A játékban nem

teljesítményre törekszik a gyermek, hanem maga a tevékenység folyamata köti le az érdeklődését. Számára ez valóság, mégpedig sokkal érdekesebb valóság, mint az, amely őt körül veszi. A gyermek a játékban él, s ennek az életnek a nyomai mélyebben megmaradnak benne, mint a valóságos életé. Alkalmat ad nemcsak az új készségek, szokások, erkölcsi tulajdonságok elsajátítására, hanem kapcsolatok kialakítására is. A gyermek számára örömforrás, felegyelmező erővel bír, növeli a közösségi érzést, fokozza az alkalmazkodó készséget, és háttérbe szorítja az önzést és az egoizmust. Mindezeket tudva a népi játékok léte és a nevelésben kiemelt szerepe az emberi fejlődésben nem lehet kérdéses senki számára.

Irodalom

- Bartók B., & Kodály Z. (1957) (Szerk.). *A Magyar Népzene Tára I.* (1957) Gyermekjátékok. Sajtó a.r.: Kerényi György. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Barsi E. (2001). *Daloló Bükkalja*. Hazánk Kiadó, Győr.
- Barsi E. (2006). *Kisalföldi gyermekjáték-dalok és mondókák*. Magyar Kultúra Kiadó, Győr.
- Borsai I. (1980). A magyar népi gyermekmondóka műfaji sajátosságai. *Népi kultúra – Népi Társadalom* XI. XII. Budapest.
- Borsai I. (1984). Népi gyermekjátékok, mondókák. In Dobszay L. (szerk.). *A magyar dal könyve*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Borsai I., Hajdu Gy., & Igaz M. (1980). Magyar népi gyermekjátékok. *Ének-zene szakiskolai füzetek* 2. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Faragó J., & Fábrián I. (1982). *Bihari gyermekmondókák*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Forrai K. (2016). *Ének az óvodában*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Gazda K. (1980). *Gyermekvilág Esztelneken*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Igaz M. (1980): Énekes-táncos gyermekjátékaink szövege, cselekménye, térformája és mozgása. In *Magyar népi gyermekjátékok*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kiss Á. (2000): *Magyar Gyermekjáték-gyűjtemény*. Holnap Kiadó Kft. Budapest.
- Kodály Z. (1951). Előszó. In *A Magyar Népzene Tára I.* Gyermekjátékok. Budapest. IX-XXX.
- Kodály Z. (1993). *Magyar zene, magyar nyelv, magyar vers*. Vargyas L. (Szerk.). Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.
- Lajos Á. (1980). Méta. In *Magyar néprajzi lexikon*. III. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- László-Bakk A. (1970). Zenész az Egyedem – begyedem akcióról. *Korunk* XXIX. 11.sz.
- Lázár K. (1990). Népi játék. Játéktípusok. A játékok rendje. In *Magyar Néprajz VI.* Corvina Kiadó, Budapest.
- Lázár K. (2002). *Gyertek, gyertek játszani. I. A népi játékok elmélete. Játékközlés: Erdély, Moldova*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Lázár K. (2002). *Mit játszottok, mátkák. A népi játékok rendszere és tanítása*. Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár.
- Lázár K. (2008). *Gyertek, gyertek játszani. IV. Játékközlés: Alföld*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szapu M. (1996). *Gyermekjátékok*. Válogatás Együd Árpád néprajzi gyűjtéseiből 3. Somogy Megyei Múzeumok Igazgatósága, Kaposvár.
- Tamásiné Dsupin B. (2010). *A népi játékok és a mozgás relációja, és funkciója a 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésében. The relation and function of folk games and movement in the 3 to 7 year-old children's personality development*. University of Jyväskylä
- Wirkerné Vasvári É. (2008): Az óvodás korú gyermekek mozgásfejlesztése magyar népi játékokkal. In Sándor I. (szerk.). *Játék – mozgás – tánc*. Hagyományok Háza, Budapest.

Függelék

1. táblázat. A népi játékok játékcselekmény szerinti felosztása Kerényi György alapján. Forrás: Magyar Népzene Tára, 1957, 705-706.

A NÉPI JÁTÉKOK JÁTÉKCSELEKMÉNY SZERINTI FELOSZTÁSA ÉS FŐBB TÍPUSAI		
I. Egy-két gyermek A játszás kezdeti. Kiepülő közösség.	A) Egyszemélyes dalok	1. Időjárás 2. Állatvilág 3. Csúfolók (Embervilág) 4. Különböző alkalomkor 5. Növényvilág.
	B) Egyik játék a másikkal	1. Csak szóval 2. Az egyik kezdő mozdulatával 3. A másik is mozdul 4. Ketten egyformán 5. Ketten egy harmadikkal
Ii. Egyik a másik helyébe Mikrokozmosz	A) Szerepjátszó és váltó játékok	1. Sima váltás 2. Kendős játék. Túrós játék. 3. Fogócska 4. „Özvegycácsa” 5. Szembekötősdí 6. Gyűrűsdí 7. Különféle szerepcsere
	B) Párcserélő játékok. (Párnatánc)	1. Párcserélő, kendővel, tánc nélkül 2. Páros tánc cserélődő táncosokkal 3. Páros tánc, három szereplővel 4. Kivételes mozdulatok, táncok 5. Sors-kijelölte pár 6. Párválasztás, csere nélkül.
	C) Versengő váltás	1. Az ügyesebb játészó felváltja a B-t 2. Akiéne sikerül B-t elnyernie 3. Valaki leváltja a B-t.
Iii. Egyik a másik mellé Fogyó-gyárapodó játékok. Átalakuló társadalom	A) Kiolvasók kifordulók	1. Különféle kiolvasók 2. Ki- és beforduló játék 3. „Hull a borsó!”
	B) Leánykérő játékok	1. Várkör-járási 2. Sor-játékok
	C) Hidasjátékok és rokonaik	1. Hídepítés. 2. Aranyalma, aranykörte 3. Pám, pám, paripám 4. Virágneves 5. Záró-játékok
	D) Ludasjátékok és rokonaik	1. Libásdi. Vászón-teregetés 2. Tyúkozás. Érik a dinnye 3. Gyárapodó fogócska 4. Igazi (gyárapodó) bújóciska
	E) A nevetetű-motívum	
	F) Zálogosok, Zálogot ad	1. Aki elmosolyodik 2. Aki elkésik 3. Aki valami egyébben hibázott 4. Zálogolás más játék keretében
	G) Zálog-kiváltás	

IV. Egyik a másik mellett A felnőttek világának határán	A) Sokféle vonulás	1. Az átbújó sor 2. Páros vonulás 3. Kanyargó járás három lány körül 4. Rétes 5. Láncjáték 6. Függelék
	B) Táncok	1. Forgó kör 2. Páros táncok 3. Körök, oszlopok játéka 4. Fogó-gyapodó táncok
	C) Alakoskodások	1. Egy főszereplővel
V. Kapcsolódó és átalakuló játékok	A) Kapcsolódó játékok	1. Szerepváltóhoz társulók 2. Kiolvasóval kezdődők 3. Kifordulók zárójátékkal 4. Várkörjáráshoz csatlakozók 5. Fogó-gyapodó játékkal kezdődők 6. Egyéb kapcsolódók
	B) Játékok a szokásostól eltérő befejezéssel	1. Átalakult várkörjárók 2. Átalakult hidasjáték-félék 3. Átalakult ludasjátékok és rokonaik
VI. Kérdéses (szűkszavúan lejegyzett) és különleges játékok VII. Felnőtt játéka ölbeli gyermekkel	A) Hintázók, lovagoltatók	
	B) Círóka, maróka-félék	1. Mutogatók, csipkedők, tapsoltatók 2. Csiklandozók.
	C) Függelék. Altatók, stb.	

**VALÓSÁG VAGY ILLÚZIÓ?
A KÓROS ELVÁRÁSKERÜLÉS, AZAZ A PDA TUDOMÁNYOS FÓKUSZÚ VIZSGÁLATA
HAZAI SZAKIRODALMI BÁZISRA ALAPOZOTTAN**

Vida Gergő (PhD, Habil.)¹
Soproni Egyetem (Magyarország)

Dabrowsky Ádám²
Pécsi Tudományegyetem
Kvalitatív- és Kevert Eljárások Módszertani Kutatócsoport
(Magyarország)

Cite: Vida Gergő, & Dabrowsky Ádám (2025). Valóság vagy illúzió? A kóros elváráskerülés, azaz a PDA tudományos fókuszú vizsgálata hazai szakirodalmi bázisra alapozottan. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 187–194. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.187>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0052

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Németh Dóra Katalin (PhD), Soproni Egyetem (Magyarország)
 2. Faragó Beatrix (PhD), Eötvös Lóránd Tudományegyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A kóros elváráskerülés (Pathological Demand Avoidance – PDA) a rendelkezésre álló leírások alapján olyan viselkedéses mintázat, amely az elvárásokkal szembeni szélsőséges, szorongással átszőtt ellenállásban és oppozíciós viselkedésformákban nyilvánulhat meg. A leírt „tüneteit” tekintve sok területen átfedést mutathat az autizmus spektrumzavar sajátosságaival, mely miatt tanulmányunk fókuszába került. A PDA nem része a hivatalos diagnosztikai rendszereknek (DSM–5, ICD–11), így gyakran más zavarokkal – elsősorban autizmussal, oppozíciós viselkedészavarral vagy ADHD-val – keveredhet és meggondolatlan használata kifejezetten megtévesztő lehet. Hiszen ez a fajta keveredés vagy potenciális félreértelmezés nem csupán diagnosztikai zavart okozhat, hanem hátráltathatja az érintettek számára megfelelő pedagógiai és terápiás beavatkozások kialakítását is. Az inkluzív nevelés elvei alapján minden tanulónak joga van az

¹ Vida Gergő (PhD, Habil.), Soproni Egyetem (Magyarország). E-mail: vida.gergo@pte.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1685-8998>

² Dabrowsky Ádám, Pécsi Tudományegyetem Kvalitatív- és Kevert Eljárások Módszertani Kutatócsoport (Magyarország).

egyéni szükségleteire szabott támogatáshoz. A PDA azonban jelenleg kívül esik a gyógypedagógiai és pszichológiai ellátórendszer kategóriáin, így az érintettnek vélt gyermekek és családjaik gyakran marginalizált helyzetbe kerülnek vagy később juthatnak adekvát diagnosztikára alapozott intervencióhoz. A tanulmány mellett érvel, hogy a PDA tudományos alapú megközelítése, felismerése és értelmezése nemcsak kizárólag etikai kérdés, hanem a méltányosság, a pedagógiai rugalmasság és a társadalmi befogadás aspektusából is szükségesén definiálendő. Meglátásunk alapján érvelhető, hogy a PDA „diagnózisa” tudományos fókuszú vizsgálat tárgya legyen. A tanulmány célja, hogy elemezze a rendelkezésre álló források megállapításait, hogy egyáltalán mit érthetünk PDA-nak, illetve, hogy az, mint önálló viselkedési profiltípus miképpen vehető figyelembe.

Kulcsszavak: PDA, ASD, diagnosztika, dokumentumelemzés

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

Reality or illusion? A scientific focused examination of pathological expectation avoidance, or PDA, based on domestic literature

Pathological Demand Avoidance (PDA) is a behavioural pattern that, based on available descriptions, can manifest itself in extreme, anxiety-ridden resistance to expectations and oppositional behaviour. In terms of its described "symptoms," it may overlap with many areas of autism spectrum disorder, which is why it became the focus of our study, as PDA is not part of the official diagnostic systems (DSM-5, ICD-11) and is therefore often confused with other disorders, primarily autism, oppositional defiant disorder, or ADHD, and its indiscriminate use can be particularly misleading. This kind of confusion or potential misinterpretation not only causes diagnostic problems but can also hinder the development of appropriate educational and therapeutic interventions for those affected. Based on the principles of inclusive education, every student has the right to support tailored to their individual needs. However, PDA currently falls outside the categories of special education and psychological care, so children are believed to be affected, and their families are often marginalised or may not receive adequate diagnosis-based intervention until later. This study argues that a scientific approach to PDA, its recognition and interpretation, is not only an ethical issue but can also be understood from the perspective of fairness, pedagogical flexibility, and social inclusion. Based on our findings, it can be argued that the "diagnosis" of PDA should be the subject of scientific research. The aim of this study is to analyse the findings of available sources to determine what we can understand by PDA and how it can be considered as a separate behavioural profile type.

Keywords: PDA, ASD, diagnostics, document analysis

Disciplines: Education Science

Bevezetés és fogalmi lehatárolás

Pathological Demand Avoidance (PDA), magyarul *kóros elváráskerülés*, valójában egy viselkedési profiltípusként értelmezhető, amelyet elsőként Elizabeth Newson azonosított az 1980-as években az autiz-

mus spektrumzavarral élő gyermekek egy alcsoportjánál (Newson, Le Maréchal és David, 2003). A PDA központi jellemzője ez alapján úgy határozható le, hogy az elvárások – még a mindennapi, semlegesnek tűnő utasítások is – extrém és

szorongásvezérelt elkerülése, amely olykor manipulatív formát is ölthet (Christie, Duncan, Fidler és Healy, 2012). Bár a tanulmánynak nem fókusza az ASD klasszikus meghatározása, de tekintettel arra, hogy átfedések tapasztalhatók a két csoport leírására szolgáló tünettan között, érvelhető annak megemlítése, hogy a PDA esetében nem a változásoktól való félelem dominál, ahogy több esetben az ASD tekintetében, hanem az autonómia elvesztésétől való szorongás generálhatja mindezt (O’Nions et al., 2014).

A fogalom jelenleg nem része sem a DSM–5, sem az BNO–11 hivatalos diagnosztikai rendszerének, így a tudományos konszenzus sem feltétlenül egységes (Greenhalgh, 2014). A nemzetközi szakirodalomban ugyan bővül az elméleti és gyakorlati ismeretanyag, de a hazai nyelvű feldolgozások száma igen korlátozott. A rendelkezésre álló magyar nyelvű források döntően alkalmazott szemléletűek, gyakorlati segédanyagokként vagy ismeretterjesztő szövegként jelennek meg, nem ritkán szürke zónába sorolható médiumokban (Skatulya.hu, 2021; Csemetefejlesztő.hu, 2021).

A nemzetközi források közül Phil Christie és Zara Healy munkássága tekinthető abból a szempontból relevánsnak, hogy megpróbálja egyértelműen lehatárolni a PDA-val küzdő gyermekek körét. (Christie és tsai, 2012). A hazai irodalom ezzel szemben erőteljesen publicisztikai vagy alkalmazott szemléletű. A Csemetefejlesztő.hu (2021) négy részes cikksorozatában kísérletet tesz a diagnosztikai kritériumok meghatározására, míg a Skatulya.hu (2021) a polivagális elmélet (Porges, 2023) alapján idegrendszeri háttérrel vázol. A Raabe.hu kiadványa (Balázs, 2022) gyakorlati pedagógiai stratégiákat is felvonultat, emiatt feltételezhetően jól alkalmazható és komoly segítség lehet a problémával küzdő családok, szakemberek számára egyaránt.

Hazai források és a tudományos igényű gyógy-pedagógiai diskurzus a tanulmány írásának időpontjában még nem érintették a témát, mely óvatosságra int. Ezzel szemben azonban elmondható, hogy a

témát érintő nemzetközi kutatásokhoz köthetően széleskörű szakirodalom érhető el. A nem feltétlenül tudományos igényű hazai források meglátásunk szerint ennek ellenére is értékes információkkal szolgálhatnak a fogalmi tisztázás, a tüneti leírás és a nevelési gyakorlat szempontjából. Így a problémával küzdő magyar családok számára más anyanyelvű forrás nem érhető el.

A fogalmi lehatárolás meglátásunk szerint ezért is elengedhetetlen, mivel a PDA gyakran átfedést mutathat más fejlődési zavarokkal – leggyakrabban az autizmus spektrumzavarral, az oppozíciós magatartászavarral (ODD), valamint az ADHD-val (Christie és tsai, 2012; O’Nions et al., 2015). A differenciáldiagnosztikai bizonytalanság nem csupán a szakértői döntéshozatalban okozhat zavart, hanem kihathat a pedagógiai beavatkozásokra, az inklúzió mértékére és a gyermekek jogainak érvényesülésére is (Mező, 2023).

Jelen tanulmány célja, hogy a magyar nyelvű forrásanyag kritikai áttekintésére építve fogalmi keretet adjon a PDA értelmezéséhez, és egyben hozzájáruljon egy olyan tudományos diskurzus kialakításához, amely a diagnosztikai, pedagógiai és etikai szempontokat egyaránt figyelembe veszi.

Összefoglalva a PDA egyik legjellemzőbb vonása az lehet, hogy az érintettek szélsőséges, szorongással terhelt módon kerülhetik az elvárásokat, legyenek azok külső utasítások vagy akár belső késztetések. A PDA így nem egyszerűen engedetlenség vagy dacos viselkedés, hanem egy olyan oppozíciós elkerülő magatartás, mely manipulációs elemeket is tartalmazhat, például szerepjátékot, tagadást, humoros elterelést, passzivitást vagy akár dühkitörést is az érintett részéről. A viselkedés mögött gyakran magas szintű szociális megértés és intenzív szorongás húzódhat meg (Christie, Duncan, Fidler és Healy, 2012; O’Nions et al., 2015).

A PDA ugyan jelenleg nem szerepel hivatalos diagnosztikai kategóriaként sem, számos szakember az autizmus spektrum egy altípusaként kezeli (PDA Society, 2023). Emellett egy másik diskurzus

különálló profiltípusként tekint rá, mely azzal magyarázható, hogy a PDA-val küzdő gyermekek gyakran nem mutatják a tipikus autisztikus rigiditást vagy társas elzárkózást, ugyanakkor a szociális elvárásokkal szembeni túlérzékenységük miatt mégis súlyos adaptációs nehézségekkel küzdhetnek. A Raabe.hu kiadványa (Balázs, 2022, o.n.) a következő megfogalmazást alkalmazza: „Az autizmus spektrum zavarán belül egyre többször állapítanak meg egy különálló profilt, melynek röviden PDA a neve”

Alkalmazott módszertan

Jelen tanulmány kvalitatív forráselemzésre (documentary review) épül, amelynek célja a magyar és releváns, angol nyelvű, nyílt hozzáférésű tudományos és gyakorlati szövegek szisztematikus áttekintése volt a Pathological Demand Avoidance (PDA) témakörében. A módszer elméleti alapjait a narratív bizonyítékösszegzés (narratív evidence synthesis - Popay és tsai, 2006), valamint a leíró feltáró áttekintés (descriptive scoping review- Arksey és O'Malley, 2005; Levac és tsai, 2010) megközelítéseit használtuk fel. E keretek lehetővé tehetik, hogy az elemzés fókuszja ne csupán a tartalmak jelenlétére, hanem a fogalmi hálózatok alakulására, diskurzív stratégiákra és értelmezési keretekre is kiterjedhessen.

A vizsgálat során célirányos, inkluzív forráskiválasztási stratégiát alkalmaztunk, azaz olyan szövegeket gyűjtöttünk és elemeztünk, amelyek a PDA fogalmát a hazai szakmai, gyógypedagógiai vagy pszichológiai diskurzus részeként jeleníthetik meg. A szelekció során szerettünk volna arra fókuszálni, hogy releváns és a társadalmi inklúzió, pedagógiai méltányosság és diagnosztikai határzónák kulcsfogalmait is tematizálhassuk, akár implicit, akár explicit módon, azonban a megfelelő források hiánya ezt megakadályozta.

A források többsége ugyanis nem formális kontextusból származik (online publikációk, gyakorlati segédanyagok), amely sajátos hibrid diskurzustér

kialakulását jelezheti a PDA értelmezésében és hatással volt a megválasztott kutatómódszertani stratégiára is. A vizsgálat egyik implikációja, hogy a magyar nyelvű források tudományos lektorálás nélkül közvetítenek diagnosztikai és pedagógiai értelemben érvényesnek állított ismereteket. Ez részben illeszthető a gyakorlatorientált tudományosság paradigmájába (Greenhalgh, 2014), ahol a „szürke zóna” forrásai is érdemi hozzájárulást nyújtanak a pedagógiai stratégiák formálásához.

Meglátásunk alapján azonban ez a legenyhébb megfogalmazás alapján is minimum kockázatos. A forráskészlet formai heterogenitása, a tudományos lektoráltság hiánya, valamint a témakör marginalitása alapján a kvalitatív kutatási stratégiák közül így a dokumentumelemzésre (document analysis) váltottunk, ugyanis ez a módszertan bizonyult a leginkább adekvátnak. A dokumentumelemzés mint önálló módszer a társadalomtudományi kutatásban mára alkalmazható és elterjedt eszköznek nevezhető, választásunkat továbbá az is érvelte, hogy elsősorban akkor nyerhet relevanciát, amikor az elemzendő jelenség vagy probléma egység még nem rendelkezik stabil empirikus operacionalizálással, vagy amikor a szakmai-társadalmi diskurzus maga is vizsgálati tárggyá válik (Bowen, 2009; Rapley, 2007).

A dokumentumelemzés során a szövegek nem pusztán adatforrásként funkcionálhatnak, hanem jelentéshordozó kontextusokként is, amelyek meg is konstruálhatják és közvetíthetik a vizsgált fogalmat – jelen esetben a PDA-t – (Prior, 2003). A módszer lehetővé teheti, hogy a kutató reflektáljon a források keletkezési környezetére, célközönségére, normatív előfeltevéseire, valamint arra is, hogy milyen diskurzusformáló hatásokat gyakorolnak a szakmai térben (Atkinson & Coffey, 2011).

A jelen vizsgálatban a dokumentumelemzést hibrid stratégiaként alkalmaztuk: egyszerre végeztünk deskriptív feltárást, azaz a szövegek metaadatainak (pl. szerzői háttér, kiadói környezet, célközönség) elemzését, valamint tematikus tartalomelemzést

(Braun & Clarke, 2006), fókuszálva a PDA konceptualizálásának módjaira, metaforikus struktúráira és diszkurzív elhelyezkedésére. Az elemzés során arra törekedtünk, hogy a dokumentumokat ne csupán információhordozóként, hanem diskurzív aktorokként értelmezzük, amelyek részt vesznek a PDA fogalmának szakmai térben való „létrehozásában” (Phillips & Hardy, 2002).

A dokumentumelemzés módszertani beágyazottsága lehetővé teszi, hogy egy olyan témakör esetében is érvényes következtetéseket vonjunk le, amely nem rendelkezik kiterjedt empirikus kutatási múlttal, de egyre több szakmai, gyakorlati és társadalmi narratívában jelenik meg, mint diagnosztikai kihívás és inklúziós kérdés. A PDA ilyen értelemben nemcsak kutatási tárgy, hanem kialakulóban lévő diszciplináris határfogalom, amelynek értelmezéséhez elengedhetetlen a dokumentumok kritikai és kontextuális elemzése.

Minta

A jelen kutatás dokumentumelemzésen (Bowen, 2009; Prior, 2003) alapul, amelynek célja a Pathological Demand Avoidance (PDA) magyar és nemzetközi diskurzusbeli megjelenéseinek feltárása. A mintavétel elve célirányos, elmélet vezérelt stratégiát követett (Patton, 2002), amely a téma szempontjából informatív és releváns dokumentumok beválogatására irányult. A minta kiválasztását befolyásolta, hogy a PDA a magyar szakirodalomban marginalizált jelenségként van jelen, így a formálisan nem lektorált, ún. „szürke irodalom” (Grey Literature) is elemzési egységként szolgált (Paez, 2017).

A beválogatási kritériumok a következők voltak:

1. A dokumentum közvetlenül vagy közvetetten foglalkozik a PDA fogalmával.
2. A szöveg releváns a gyógypedagógia, pszichológia vagy neveléstudomány kontextusában.
3. A szöveg magyar nyelvű, vagy nemzetközi, de nyílt hozzáférésű tudományos forrás.

A végleges minta négy klaszterbe sorolható:

- 1) hazai online ismeretterjesztő és szakmai oldalak (pl. Csemetefejleszto.hu, Skatulya.hu),
- 2) nem lektorált, de fogalmi szintű hazai reflexiók
- 3) nemzetközi tudományos források (pl. Newson et al., 2003; Christie et al., 2012; O’Nions et al., 2014, 2015),
- 4) támogató módszertani és elméleti keretek (pl. Porges, 2021; Greenhalgh, 2014).

Adatelemzés

Az adatok elemzése a már említett tematikus dokumentumelemzés formájában történt, a Braun és Clarke (2006) által javasolt fázisok szerint: 1. ismerkedés az adatokkal, 2. kezdeti kódolás, 3. tematikus egységek kialakítása, 4. témák áttekintése és újrakontextualizálása.

A dokumentumokat nemcsak tartalmi, hanem diskurzusalapú szempontok mentén is értelmeztük, figyelembe véve a szerzői célokat, a publikációs környezetet, és a feltételezett befogadóközönséget (Atkinson & Coffey, 2011; Phillips & Hardy, 2002).

Az elemzés során három elsődleges elemzési dimenzió alakult ki: 1. Fogalmi pozicionálás (pl. PDA mint az autizmus altípusa, határzavar). 2. Pedagógiai értelmezések (pl. viselkedésszabályozás, elkerülési stratégiák). 3. Diskurzusfunkciók (pl. legitímáció, szülői tapasztalat, szakmai érzékenyítés)

Az elemzés során a Braun és Clarke (2006) által kidolgozott tematikus elemzés lépéseit követtük. Releváns lehet annak ismételt kiemelése, hogy a témák áttekintése után újrakontextualizáltuk azokat a tanulmány fókuszához igazítva. A dokumentumokat tartalmi és diskurzív szempontból vizsgáltuk, különös tekintettel a szerzői pozíciókra és a befogadóközönség feltételezett karakterére, melyből az értelmezési dimenziókat megrajzoltuk. Az elemzés tehát nem csupán információt közvetít és leíró jellegű összesítés, hanem a PDA-fogalom társadalmi építkezésének hazai mintázataira is utal.

Eredmények

A dokumentumelemzés során azonosított négy forrástípus mind eltérő módon járulhat hozzá a PDA fogalmának gyakorlatorientált értelmezéséhez. A hazai forrásokról elmondható, hogy pedagógiai gyakorlatra épülnek, erőteljes gyakorlati érzékenyítést nyújthatnak, de tudományosan nem érvényesített módszertanra alapozottak és emiatt óvatossággal kezelendők, illetve kimarad belőlük az elvárható limitációk pontos leírása.

A fogalmi reflexiók, bár kevésbé terjedtek el, fontos elméleti keretet adhatnak az átmeneti diagnosztikai zónák értelmezéséhez. A nemzetközi irodalom empirikusan megalapozottabb, diagnosztikai eszközöket és érvényességi kereteket határozottabban biztosít. A módszertani és elméleti keretek – mint a polivagális elmélet vagy a dokumentumelemzés metodológiája – megalapozhatják a kutatás reflexív és etikus megközelítését és kiterjesztését. Az eredményekből meglátásunk alapján kirajzolódik, hogy a magyar nyelvű PDA-diskurzus struktúrálatlan, de egyre aktívabb, és erős gyakorlati igényt közvetít a tudományos értelmezés felé. Viszont sokkal inkább közösségi oldalakon zajlik mindez (pl.: Kéz a kézben szülőcsoport – facebook stb.). Meglátásunk szerint a hazai, tudományos igényű gyógypedagógusközösség megnyilvánulása és további kutatások megkezdése a témában érvelhető, hiszen nemzetközileg elfogadhatónak ítéltető tudományos vita zajlik a témáról, Magyarországon pedig a szülői csoportokban már felmerült az igény a PDA-val kapcsolatos képzésekre és információkra, valamint a szakmai segítségnyújtásra.

A dokumentumelemzés eredményeként tehát négy fő diskurzustípust azonosíthatunk:

1. *Hazai online források*: jellemzőjük a gyakorlati orientáció, tapasztalati példák és az edukációs célzat. Nem lektoráltak, azonban erőteljes jelentésszervező szereppel bírhatnak a hazai gyógypedagógiai gyakorlatban, szülői csoportokban
2. *Hazai szakmai reflexiók*: kevés számban

elérhető, és inkább fogalmi átmeneti kategóriaként jelenítik meg a PDA-t, gyakorlatilag szakmai, tudományos lenyomat nélküli elméleti keret, amely a viselkedési hátrázavarokat tárgyalja és az ASD alá sorolja.

3. *Nemzetközi tudományos irodalom*: a leginkább strukturált, empirikus háttérrel rendelkező forráscsoport. A PDA konceptualizálása itt diagnosztikai kérdéssé válik, és kapcsolatban áll az autizmus spektrum rugalmasságával és az elvárásoktól való autonóm szorongásos elkerüléssel (Newson et al., 2003; O’Nions et al., 2015).
4. *Támogató elméleti keretek*: idegrendszeri háttérként a polivagális elmélet (Porges, 2021), míg módszertani alapként a gyakorlatorientált tudományosság (Greenhalgh, 2014) és a diskurzuselméleti dokumentumelemzés szolgáltak (Bowen, 2009; Prior, 2003).

Konklúziók

A dokumentumelemzés eredményei alapján a PDA a magyar nyelvhasználatban fogalmilag jelen van, de a tudományos konszolidáció, diagnosztikai validáció és intézményi integráció még nem történt meg. A szövegek hibriditása – gyakorlati és elméleti elemek keveredése – egy sajátos diskurzustér kialakulását jelzi, amelyben a nem formális források is érdemi szereplővé válnak. A dokumentumelemzés lehetővé tette, hogy a forrásokat nem csupán adatközléseik, hanem jelentésteremtő szerepük alapján vizsgáljuk, ami különösen fontos egy olyan feltörekvő, de nem kodifikált terület esetén, mint a PDA. A megközelítés segített felismerni, hogy a PDA hazai értelmezései között egyensúlytalanság tapasztalható a gyakorlati felismerés és a tudományos feldolgozottság között – ez pedig az inklúzió és méltányosság szempontjából hosszú távon kritikus kérdéssé válhat. A kutatás egyik legfőbb következtetése, hogy a PDA fogalma a

magyar szakmai közösségben létező, de nem formalizált konstrukció. A források hibriditása – a gyakorlati tudás és az elméleti keretek keveredése – arra utal, hogy a PDA-t nem lehet kizárólag diagnosztikai kategóriaként értelmezni. Ehelyett társadalmi és pedagógiai fogalomként kell kezelni, amely az inklúzió, méltányosság és gyermekjogok szempontjából is releváns. A dokumentumelemzés igazolta, hogy a PDA körüli diskurzusban nemcsak hiány, hanem lehetőség is rejlik. Annak a lehetősége, hogy egy marginalizált problémát tudományos közegbe helyezve tegyük láthatóvá, így is támogatva az érintettek társadalmi és oktatási integrációját.

Személyes reflexió: Jelen tanulmány nem csupán tudományos érdeklődésből született, hanem személyes érintettségéből fakadó, gyakorlati tapasztalatra épülő kutatási szándékból is. A szerzők szülőként éltek meg olyan helyzeteket, amelyek során gyermekeik viselkedése nem illeszkedett a hagyományos fejlődési normákba vagy diagnosztikai kategóriákba, mégis világosan érzékelhető volt az elvárásokkal szembeni szélsőséges érzékenység, az autonómia-harc és az ebből fakadó szorongás. Ez az élmény vezette a szerzőket arra, hogy keressék azokat a fogalmi és gyakorlati kapaszkodókat, amelyek segítségével értelmezhetővé válik a viselkedés, és amelyek lehetőséget nyújtanak a pedagógiai támogatásra – nem megbélyegző módon, hanem méltányosan, érzékenyen. A dokumentumelemzés során világossá vált, hogy a PDA fogalma egyelőre periférián helyezkedik el a hazai tudományos diskurzusban, keveredik az ASD fogalmával, ugyanakkor szülői és pedagógusi közösségekben már formálódik egy olyan nyelv és tapasztalati tudás, amely érdemes a tudományos figyelemre. E tanulmány első lépésként kíván hozzájárulni ahhoz, hogy a PDA – mint diagnosztikai határkategória, pedagógiai kihívás és társadalmi valóság – láthatóvá váljon a magyar gyógypedagógiai és pszichológiai térben. Bízunk benne, hogy ez az írás nemcsak segítséget nyújt más érintetteknek – szülőknél, szakembereknek,

pedagógusoknak –, hanem ösztönzést is ad a további tudományos vizsgálatok és párbeszéd elindításához. Meglátásunk, hogy bár a diagnosztizálás nem nyújt minden esetben segítséget sem a szülőknek sem pedig a szakemberek számára, azonban a megalapozott és tudományos igényű ismeretkövetítés már önmagában is előrelépés lehet.

Támogatók

A kutatást a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Karán működő Kvalitatív- és Kevert Eljárások Módszertani Kutatócsoport támogatta a fiatal kutatókat és a posztdoktori kutatásokat is támogató műhelytevékenységei keretein belül.

Irodalom

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. DOI <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2011). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research* (3rd ed., pp. 77–92). London: SAGE.
- Balázs, K. (2022). A PDA, vagyis a kóros elvárásckerülés kezelése. ([Link](#)) [2025.07.22.]
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. DOI <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Christie, P., Duncan, M., Fidler, R., & Healy, Z. (2012). *Understanding Pathological Demand Avoidance Syndrome in Children: A Guide for Parents, Teachers and Other Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Csemetefejleszto.hu. (2021). A PDA tünetegyüttes diagnosztikai kritériumainak kifejtése (1–4). ([Link](#)) [2025.07.22.]
- Greenhalgh, T. (2014). Evidence based medicine: a movement in crisis? *BMJ*, 348, g3725. DOI <https://doi.org/10.1136/bmj.g3725>

- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. DOI <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Mező, K. (2023). Az integráltan nevelt autizmus spektrum zavarral élő gyermekek óvodai ellátása. In L. Benda (Szerk.), *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés* (pp. 1–34). Raabe Klett Kiadó.
- Newson, E., Le Maréchal, K., & David, C. (2003). Pathological demand avoidance syndrome: A necessary distinction within the pervasive developmental disorders. *Archives of Disease in Childhood*, 88(7), 595–600. DOI <https://doi.org/10.1136/adc.88.7.595>
- O'Nions, E., Christie, P., Gould, J., Viding, E., & Happé, F. (2014). Development of the 'Extreme Demand Avoidance Questionnaire' (EDA-Q): Preliminary observations on a trait measure for PDA. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(7), 758–765. DOI <https://doi.org/10.1111/jcpp.12249>
- O'Nions, E., Viding, E., Greven, C. U., Ronald, A., & Happé, F. (2015). Pathological demand avoidance: Exploring the behavioural profile. *Autism*, 20(4), 434–445. DOI <https://doi.org/10.1177/1362361315596724>
- Paez, A. (2017). Grey literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 10(3), 233–240. DOI <https://doi.org/10.1111/jebm.12266>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- PDA Society. (2023). *What is PDA?* ([Link](#)) [2025.07.22.]
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., et al. (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews*. ESRC Research Methods Programme.
- Porges, S. W. (2021). *Útmutató a polivágális elmélethez: A testtudatos biztonságélmény felé* (B. Buda, Ford.). Budapest: Ursus Libris.
- Prior, L. (2003). *Using Documents in Social Research*. London: SAGE.
- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. London: SAGE.
- Skatulya.hu. (2021). A túlérzékeny idegi észlelés állhat a PDA középpontjában. ([Link](#)) [2025.07.22.]

RENCENZIÓ/ REVIEW

RECENZIO HEGEDŰS ROLAND „TANULÁSI ZAVAROK ÉS ISKOLAI TELJESÍTMÉNY” CÍMŰ KÖNYVÉRŐL

Mező Katalin (PhD)¹

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Cite: Mező Katalin (2025). Recenzió Hegedűs Roland „Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény”
Idézés: című könyvéről. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 197–201. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.197>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0053

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Szabóné Dr. Balogh Ágota (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
 2. Mező Ferenc (PhD), Eszterházi Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Hegedűs Roland (2024). Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.
ISBN 978-615-6060-89-1

Kulcsszavak:

tanulási zavarok, iskolai teljesítmény, inklúzió

Diszciplína: neveléstudomány

Bibliography of the subject of this recension: Hegedűs, Roland (2024). Learning Disorders and School Performance. Belvedere Meridionale Publishing, Szeged.
ISBN 978-615-6060-89-1

Keywords: learning disorders, school performance, inclusion

Discipline: educational science

¹ Mező, Katalin (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: kata.mezo1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1157-4478>

Dr. habil. Hegedűs Roland az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem oktatója, a neveléstudományok doktora, több mint 60 tudományos közlemény írója, melyek közül 2 önálló monográfia. Tudományos munkássága terén az utóbbi években jellemzően a gyógypedagógia irányába fordult, érdeklődésének fókuszába a tanulási nehézségek, tanulási zavarok és a tanulási akadályozottság kapcsolatos témák állnak.

A jelen recenzióban bemutatásra kerülő, 2024-ben megjelent kötete a tanulási zavarok és az iskolai teljesítmény összefüggéseinek átfogó vizsgálatát nyújtja, különös tekintettel a magyarországi oktatási környezetre. A szerző célja, hogy rendszerszinten feltárja, hogy miként hatnak a specifikus tanulási zavarok (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) a tanulói kompetenciák fejlődésére, és milyen társadalmi, családi, intézményi tényezők befolyásolják ezeket az iskolai eredményeket. A könyv egyértelműen kettős célt szolgál: egyrészt részletes elméleti áttekintést nyújt a tanulási zavarok fogalmáról, diagnosztikai kategóriáiról és történeti háttéréről; másrészt egy nagymintás empirikus kutatás eredményeit is bemutatja, amely a tanulási zavarral küzdő tanulók országos kompetenciamérési adataira épül.

A könyv megírása kifejezetten időszerű annak tudatában, hogy Magyarországon a sajátos nevelési igényű tanulók aránya 2010 és 2020 között folyamatosan emelkedett (bővebben Mező és Mező, 2022; Hegedűs, 2023), és ez különösen jellemző a tanulási zavarokkal élő tanulók csoportjára. Hegedűs érvelése szerint a tanulási zavarral élő tanulók ellátásához szükséges társadalmi fejlődéshez alapvető az oktatási rendszer adaptivitása, mert a tanulási zavar nem az értelmi képességek hiányából, hanem specifikus részképesség-problémákból fakad, amelyek megfelelő pedagógiai környezetben kompenzálhatók. Éppen ezért fontos megismerni azokat a tényezőket, amelyek a tanulási zavarokat és ezzel együtt az iskolai eredményességet is jelentősen befolyásolják.

A kötet nem csupán elméleti áttekintés a téma megértéhez, hanem empirikus adatokat is közöl a címben felvetett tartalmak magyarországi viszonyaira vonatkozóan. A magyar kontextus különösen értékes, mert a sajátos nevelési igényű tanulókról szóló magyar oktatási kutatások száma viszonylag csekély, s ráadásul a fellelhető szakirodalmak kevésbé koncentrálnak a tanulási zavarok és az iskolai teljesítmények közötti komplex összefüggésekre.

Tartalom és felépítés

A kötet szerkezete a következő nagyobb egységekből áll: 1) bevezetés, 2) tanulási zavarok elméleti-törvényi lehatárolása, 3) a tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők (belső-külső), 4) a sajátos nevelési igényű tanulók helyzete Magyarországon, 5) a kutatás bemutatása, és 6) az eredmények – a tanulási zavarral küzdő gyermekek országos kompetencia mérésének eredményei.

Az elméleti háttér első nagyobb egysége a tanulási zavarok típusaival és diagnosztikájával foglalkozik. A szerző jogi és tudományterületi lehatárolást is ad (például sajátos nevelési igény kategóriájában), külön kitérve a DSM-5 és BNO-11 rendszerekre, valamint ismerteti a magyar jogi kontextust is. A szerző hangsúlyozza, hogy a „specifikus tanulási zavar” fogalma a nemzetközi diagnosztikai rendszerekben egységesedett, de a gyakorlatban továbbra is heterogén megjelenésű kategóriákat fed le. A fejezet értéke, hogy világosan bemutatja a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia közti különbségeket, valamint ezek neuropszichológiai háttérét. Pontosan bemutatja a tanulási zavarok diagnosztizálásának folyamatát, valamint kitér az egyes tanulási zavarok jellemzőinek részletes bemutatására is. Külön figyelmet érdemel, hogy a szerző a tanulási zavarokat nem patologizálja, hanem a gyógypedagógiai és neveléstudományi ismereteket ötvözve a tanulási problémákat tágabb, funkcionális kontextusban kezeli.

A teoretikus megalapozás következő egységében a szerző a tanulási zavarok és az iskolai teljesítmény kapcsolatát rendszerszinten értelmezi, a teljesítményt befolyásoló tényezőket pedig a belső (személyes) és külső (családi, szociális, intézményi) hatások alapján értelmezi. A belső tényezők között a motiváció, a szorongás és az önértékelés szerepe, a tartárgyi kedveltség kerül előtérbe. A szerző rámutat, hogy a tanulási zavarral élő tanulók körében gyakoribb a krónikus stressz és a szorongás, amelyek akadályozzák a teljesítményt és a társas integrációt. A külső tényezők közül a családi háttér és iskolai környezet hatását részletes empirikus adatokkal támasztja alá. A családi szocioökonómiai státusz, a szülők iskolai végzettsége, a tanulási attitűdök és a szülői kommunikáció minősége mind erősen korrelálnak a gyermek teljesítményével.

A szerző hangsúlyozza, hogy a tanulási zavarok nem függetlenek az oktatási egyenlőtlenségektől, utalva arra, hogy a hátrányos helyzetű családokban gyakoribb a diagnosztizálatlanság és a fejlesztési lehetőségek hiánya. Ezzel a szerző a nemzetközi szakirodalomhoz (például Noble et al., 2006) illeszkedve az oktatási esélyegyenlőség kérdését is integrálja a tanulási zavarok diskurzusába. A fejezet felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulási zavarokkal küzdő gyermekek helyzete nem független a rendszerszintű ösztönzőktől és korlátoktól, így a diagnosztikus folyamatok során e tényezők feltárása is elengedhetetlen.

Az elméleti rész utolsó egységében, a könyv negyedik fejezete történeti és oktatáspolitikai kontextusban elemzi a sajátos nevelési igényű tanulók magyarországi helyzetét. A szerző áttekinti a különnevelés és együttnevelés fejlődését Comeniustól napjainkig, majd bemutatja az integrált oktatás jogi és gyakorlati kereteit. A fejezet kifejezett értéke, hogy a szerző összevetéseket tesz a statisztikai adatok és az inklúzió megvalósításának lehetőségire vonatkozóan. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) adatai alapján megállapításra kerül, hogy a 2021-es tanévben a tanulók

6,7%-a (18 490 fő) sajátos nevelési igényű, akik közül 6,1% integráltan vett részt a köznevelésben. A megfelelő inkluzív környezet megteremtéséhez az intézményi és a pedagógiai felkészültség elengedhetetlen. Ugyanakkor a pedagógusok felkészültségével kapcsolatos vizsgálatok (Papp, 2004; Jászi, 2013) azt mutatják, hogy az együttnevelés sikerességét nemcsak az intézményi struktúra, hanem a tanárok attitűdje és szakmai tudása is meghatározza. A szerző hangsúlyosan kiemeli, hogy a valódi iskolai inklúzió megvalósulásához szemléletváltásra, rugalmasságra és vezetői elkötelezettségre is szükség van.

Empirikus kutatás és eredmények

A könyv második egységében egy kutatás részletes bemutatására kerül sor. A kutatás központi kérdése arra irányul, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók milyen teljesítményt érnek el az Országos kompetenciamérésben, és ezt milyen tényezők befolyásolják. A kutatásban a szerző a 2019. évi Országos kompetenciamérés (OKM) 6. osztályos tanulóinak adatbázisát vizsgálta SPSS program felhasználásával. A minta 99 615 főből állt, akik közül 1771 főnek volt tanulási zavara. A leggyakoribb kombináció a diszlexia és diszgráfia együttjárása (783 fő).

A kutatásban résztvevő tanulási zavarral élő tanulók között a nemi különbségek jelentős eltéréseket mutatnak, hiszen a tanulási zavarral élők 68%-a fiú, 32%-a lány.

A szerző az eredményeket négy dimenzióban elemzi:

- személyes és családi dimenziók – a szocioökonómiai státusz erős hatással van a teljesítményre;
- területi dimenzió – a járási körzetek közötti eltérések akár 16 százalékpontos különbséget is mutatnak a sajátos nevelési igényű tanulók arányaiban;
- intézményi dimenziók és különórák – az iskolai típus és a pedagógiai támogatás

mértéke meghatározó a tanulói eredményekben.

- több tényező együttes hatásainak vizsgálata.

Az adatok alapján a tanulási zavarral élő diákok kompetenciaeredményei minden területen szignifikánsan alacsonyabbak, különösen szövegértés és matematika terén. A szerző ugyanakkor kiemeli, hogy a teljesítmény különbsége nem determinisztikus, mivel megfelelő tanulási környezetben a hátrány mérsékelhető.

A kutatási tapasztalatok számszerűen is alátámasztják az előző fejezetek állításait, a vizsgálat multidimenzionálisan szemléli a tanulási zavarral élő tanulók kompetencia-eredményeit, s megállapítja, hogy az iskolai teljesítményeket nemcsak a tanulási zavar típusa, hanem a családi háttér, intézményi jellemzők, területi különbségek is befolyásolják, így ezek vizsgálata is elengedhetetlen és kihagyhatatlan tényezők a diagnosztikus és fejlesztési folyamatokban.

Tudományos hozzájárulás és alkalmazhatóság

A kötet értéke abban rejlik, hogy hazai viszonylatban rendszerbe helyezi a tanulási zavarok és az iskolai teljesítmény kapcsolatát. Tekintettel arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása – és az ő teljesítményük vizsgálata – a hazai kutatásban nem volt mindig kellően árnyalt, ez a mű olyan hiányt pótol, amely fontos hozzájárulás a neveléstudományi, azon belül gyógypedagógiai kutatások előre haladásához. A heterogenitás hangsúlyozása (azaz, hogy „a tanulási zavarral élő tanulók” csoportját, nem lehet egységes, homogén tömegként kezelni) különösen előremutató, s a könyv alapján minden olvasó számára tisztán kirajzolódik a tanulási zavarok komplex, rendszerszintű megközelítése és a különbözőségek ismeretének fontossága is.

Az alkalmazhatóság szempontjából a nagymintás, országos adatbázison alapuló empirikus elemzés

eredményei segíthetik az iskolai szakembereket abban, hogy figyelembe vegyék a tanulási zavarral élő tanulók teljesítményének komplex háttérét – nem csupán a zavar típusát, hanem a családi, intézményi, területi dimenziókat is. Emellett a kötet rávilágít arra, hogy az együttnevelés (integráció) hatékonysága nagyban függ az iskolai környezettől, a pedagógus felkészültségétől és különösen az attitűdjétől.

Hegedűs Roland monográfiája kiemelkedően rendszerezett, módszertanilag megalapozott munka, melyet a későbbiekben a hazai tapasztalatokat a nemzetközi eredményekkel összevetve tovább lehetne gondolni. Bár a kötet célszerűen nem tűzi ki, de mégis érdemes lehet azon is elgondolkozni, hogy a tanulási zavarokkal élő tanulók számára milyen beavatkozási, fejlesztési javaslatokat lenne érdemes hangsúlyozni a sikeres inklúzió megvalósításához, s gyakorló pedagógusok nehézségeinek feloldásához.

Összegzés és ajánlás

Hegedűs Roland monográfiája korszerű, jól szerkesztett, tudományos mű, amely értékes hozzájárulást jelent a tanulási zavarokkal és iskolai teljesítménnyel foglalkozó hazai nevelési- és gyógypedagógiai szakirodalmak tárházának bővüléséhez. A szerző alaposan feltérképezte az elméleti háttérrel, majd saját kutatási eredményeket felhasználva elemzi a tanulási zavarral élő tanulók teljesítményét és az azt befolyásoló tényezőket. A mű különösen ajánlható oktatáskutatóknak, gyógypedagógusoknak, tanárképzésben résztvevőknek, valamint azon pedagógusoknak és iskolai szakembereknek, akik tanulási zavarral élő diákokkal dolgoznak.

Ajánlom továbbá az Olvasóknak, hogy a mű elolvasását követően a gyakorlati fejlesztés szintjén is vizsgálódjanak, fontolják meg, hogy milyen hatékony módszerek alkalmazhatók a tanulási zavarral élő tanulók iskolai teljesítményének javításához. Gondolják át, hogy hogyan lehet a könyvben fellelhető számos kutatási eredményt beépíteni az iskolai gyakorlatba, illetve miként segíthet az intézményi

keretrendszer abban, hogy a tanulási zavarral élő tanulók a lehető legjobb iskolai teljesítményt érhessek el.

A mű fő üzenete, hogy a tanulási zavar nem deficit, hanem fejlesztési kihívás. Egy nevelési-/oktatási rendszer minősége azon mérhető, hogy hogyan képes ezt a kihívást támogatássá alakítani. Ennek szellemében kívánom minden Olvasónak, hogy alaposan mélyedjen el Hegedűs Roland e remek könyvében, és fogalmazzon meg kérdéseket a saját inkluzív ismereteivel kapcsolatban!

Tisztelettel és szeretettel ajánlom a könyvet:
Dr. Mező Katalin
DE GYGYK
a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány
és a fejlesztőpedagógia szakirány felelőse

Irodalom

- Hegedűs R. (2024). *Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény*. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.
- Hegedűs R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2): 228-246.
DOI <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Jászi É. (2013). „Gyöngyszem az ékszerdo-bozban” – pedagógushangok az együttnevelésről. *Acta Academiae Agriensis Nova Series. Sectio Paedagogica*, 40: 69-88.
- Mező K., & Mező F. (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód*, 8(3): 19-29.
DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19>
- Noble, Kimberly G., Farah, Martha J., & McCandliss, Bruce D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21(3): 349-368.
DOI <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.01.007>
- Papp G. (2003). Felkészítés speciális pedagógiai feladatokra. *Pedagógusképzés a 21. században. ELTE Modell 1. Az ELTE-n 2003. szeptember 11-én megtartott vitaiülés anyaga*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 54-58.