



KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCESS – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

XII. évf., 2026/1. szám

DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.1>

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

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

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József (Prof. Dr.) rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (PhD)

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (PhD), Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország
Gerevich József (Prof. PhD CSc.), Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország
Mesterházy Zsuzsanna (Prof. PhD CSc.), Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország
Nagy Dénes (Prof. PhD Habil. CSc.), Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország; Melbourne University, Ausztrália
Varga Imre (PhD), Szegedi Tudományegyetem, Magyarország

Szerkesztőség (ABC rendben):

Aljasser, Ibrahim (PhD), Prince Sultan University, Riyadh, Szaúd-Arábia
Batiz Enikő (PhD), Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia
Bendíková, Elena (Prof. PaedDr. PhD), The Catholic University in Ružomberok, Szlovákia
Biczó Gábor (Prof. PhD Habil.), Debreceni Egyetem, Magyarország
Bocsi Veronika (Prof. PhD Habil.), Debreceni Egyetem, Magyarország
Fónai Mihály (Prof. PhD Habil. CSc.), Debreceni Egyetem, Magyarország
Gortka-Rákó Erzsébet (PhD), Debreceni Egyetem, Magyarország
Hanák Zsuzsanna (PhD Habil.), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország
Lepes, Josip (PhD), Gál Ferenc Egyetem, Magyarország
Mező Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország
Mező Katalin (PhD), Debreceni Egyetem, Magyarország
Müller Anetta (Prof. PhD Habil.), 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(PhD)

Nagy Lehocky Zsuzsa (PhD), Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia
Nemes Magdolna (PhD), Debreceni Egyetem, Magyarország
Orbán Réka (PhD), Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia
Pšenáková, Ildikó (PhD Habil.), Nagyszombati Egyetem, Szlovákia
Szebeni Rita (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország
Szököl, István (Dr.h.c. Habil. PaedDr. PhD), Comenius Egyetem, Pozsony, Szlovákia
Uvinha, Ricardo Ricci (PhD), São Pauló-i Egyetem, Brazília
Vass Vilmos (PhD Habil.), Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország
Vargáné Dr. Nagy Anikó (PhD), Debreceni Egyetem, Magyarország
Váradi Natália (PhD Habil.), II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna
Zvonimir, Tomac (Prof. PhD Sc.), University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország

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

TARTALOM/CONTENT

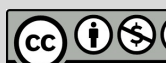
EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES	5
Antal-Fekete Emese, & Varga Aranka: <i>A pszichológiai tőke szerepe az inkluzív nevelés diskurzusában</i>	7
Miksó Zsuzsanna, & Keller Veronika: <i>A fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása, mint társadalmi felelősségvállalási CSR stratégia a vállalatok körében</i> .21	
Tóth József, & Molnárné Kovács Judit: <i>Az internethasználat és közösségi média használati szokásai az állami gondozott fiatalok körében</i>	39
Sáfrány Judit, & Mező Ferenc: <i>Sources of High School Students' Anxiety</i>	51
Lawal, Abdulmumin Abubakar, Oyeniran, Saheed, Murtala, Abdulyaqin Tukur, Ojo, James Olubukola, Adedokun, Femi Johnson, & Ogungboyege, Suliyat Ajoke: <i>Quality Service Delivery and Students' Satisfaction in Public Colleges of Education in Oyo State, Nigeria</i>	65
Odebode, Adeola Aminat, Alwajud-Adewusi, Mariam Bukola, & Ajibola, Busayo Omolade: <i>Mental Health Challenges of International Students: A Comparative Study of Host and Home Country Support Systems in Ilorin, Nigeria</i>	75
Odebode, Adeola Aminat, Alwajud-Adewusi, Mariam Bukola, & Ajibola, Busayo Omolade: <i>Factors Responsible for Dropout as Perceived by Secondary School Students in Kwara State, Nigeria</i>	85
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES	95
Dominek Dalma Lilla: <i>Közömbös tanulás a társas hálóban: kulturális mintázatok és szülői attitűdök kiterjesztett elméleti értelmezése</i>	97
Kozup Sándor: <i>Jogforrások a gyógypedagógia köréből</i>	111
Nemes Magdolna, & Bak Tünde: <i>A digitális képernyő használatának hatása a kognitív-, a mozgás- és a beszédképességek fejlődésére kisgyermekkorban</i> ..	125
RENCENZIÓ/ REVIEW	139
Bojtor Brigitta: <i>Recenzió Dafna Regev „Speciális nevelési igényű tanulókkal végzett művészetterápia” című könyvéről</i>	141
KONFERENCIA/CONFERENCE	147
Mező Katalin: <i>XI. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia</i>	149

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

A PSZICHOLÓGIAI TŐKE SZEREPE AZ INKLUZÍV NEVELÉS DISKURZUSÁBAN

Antal-Fekete Emese¹, & Varga Aranka²

Cite: Antal-Fekete Emese, & Varga Aranka (2025). A pszichológiai tőke szerepe az inkluzív nevelés diskurzusában. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 7–20. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.7>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0001

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Mező Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)
 2. Mező Katalin (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 célja, hogy az inkluzív oktatás diskurzusába emelje a tanulók pszichológiai tőkéjének vizsgálatát, valamint annak összefüggéseit az informális státusszal. A pszichológiai tőke vizsgálatához Luthans és munkatársai (2007) által megalkotott kérdőív validált magyar fordítását (Kádi et al., 2020) adaptáltuk iskolai viszonyokra. Az informális tőke feltárására egy önbesorolós népszerűségi skálát, valamint a kortárs és a tanári kapcsolatok kiterjedtségét mérő indexet használtunk. A vizsgálat hat általános iskola 5-8. évfolyamán zajlott, köztük volt fővárosi és városi, valamint két községi is, n=381 tanuló részvételével. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a pszichológiai tőke erőssége mind a szociális kapcsolatokkal (különösen a tanárokkal), mind a tanulmányi eredményekkel szignifikáns (gyenge, olykor mérsékelt) összefüggést mutat. Arra következtethetünk, hogy pszichológiai tőke fejlesztésének tudatos pedagógiai munkába építése hozzájárulhat a sikeres inkluzív tanulási környezet megteremtéséhez.

Kulcsszavak: inkluzív oktatás, pszichológiai tőke, iskolai környezet, informális státusz

Diszciplínák: pszichológia, neveléstudomány

¹ Antal-Fekete Emese, PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola (Magyarország). E-mail: fekete.emese.2020@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5622-0569>

² Varga Aranka (Prof. Dr.), Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Inkluzív Kiválóság Kutató Csoport (Magyarország). E-mail: varga.aranka@pte.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0864-7952>

Abstract**THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL IN THE DISCOURSE OF INCLUSIVE EDUCATION**

The aim of the study is to bring the examination of students' psychological capital into the discourse on inclusive education, and to investigate its associations with informal status. To assess psychological capital, we adapted the validated Hungarian translation of the questionnaire developed by Luthans and colleagues (2007) (Kádi et al., 2020) to school settings. To measure informal capital, we used a self-rated popularity scale and an index measuring the extent of peer and teacher relationships. The study was conducted in Budapest, a town, and two villages, in primary schools among grades 5–8, with a total sample size of 381. The findings indicate that the strength of students' psychological capital is significantly associated with both social relationships—particularly relationships with teachers—and academic achievement. These results suggest that the deliberate integration of psychological capital development into pedagogical practice may contribute to the creation of successful and inclusive learning environments.

Keywords: inclusive education, psychological capital, school environment, status

Discipline: Psychology, Educational Science

Bevezetés

Az inkluzív oktatás az együttnevelést a szociális befogadással együtt célozza (OECD, 2023). Az iskola világában pedagógiai eszközökkel igyekszik a kölcsönös befogadás kialakítására a hatékony, eredményes és méltányos tanulói utak érdekében (Varga, 2015). Jelen tanulmányban bemutatásra kerülő kutatás az informális státusz és egyenlőtlenség összefüggésrendszerében (Weber, 1918/1968; Ridgeway, 2014) az inklúziót a pszichológiai tőkén (Luthans et al., 2004, 2007, 2010, 2017) keresztül vizsgálja. Ezzel bevon egy olyan – kevéssé vizsgált – dimenziót, mely meghatározó a kortársak között és erősen kihat a sikeres inkluzív környezet kialakítására. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a pszichológiai tőke alakulásában milyen változók játszhatnak szignifikáns szerepet, valamint milyen összefüggések mérhetőek a pszichológiai tőke és a társas kapcsolatok különböző formái között mind a teljes mintán, mind pedig almintákon értelmezve.

Elméleti keret

Ridgeway (2014) szerint a státusz az egyénnek az a külső megítélése és belső érzete, mely vissza-

tükrözi az egyén megbecsültségét a társadalom felől, melyben élnek, vagyis a státusz nem más, mint az egyenlőtlenség megbecsültség és tisztelet összességén alapuló dimenziója. A státuszhierarchiát, a társadalmi viszonyrendszert nem csupán az objektív, funkcionalista racionalitás rendezi, hanem kulturálisan beágyazott meggyőződések és társadalmi kategóriák is formálják, melyben az előítéletek befolyással vannak arra, hogy ki a „jobb”, ki az alkalmasabb egy munkára, előléptetésre vagy hatalmi pozícióra, de hatással vannak arra is, hogy ki kívül lép kapcsolatba, ki kinek tesz szívességet valamilyen várt előny reményében (Dahrendorf, 1959; Bourdieu, 1984; Parsons, 1949, Ridgeway, 2014). Ezek a makroszinten beágyazott meggyőződések, hiedelmek hatnak mikroszinten az egyének közötti kapcsolódások dinamikájára, valamint az egyén önmaga felé támasztott elvárásaira (Berger, 1977; Jackson, 1998, Ridgeway et al., 2014).

Általánosságban is elmondható, de a serdülők körében kiemelten fontos, hogy a státuszhierarchiában elfoglalt hely szignifikáns hatást gyakorol a baráti és romantikus kapcsolatok alakításában (Coleman, 1961; Bocskor, 2021), sőt a korai serdü-

lők a népszerűséget gyakran prioritizálják más személyes kapcsolatokkal vagy tanulmányi eredményekkel szemben (LaFontana & Cillessen, 2010).

A státusz konstruktivista megközelítése szerint a fogalom két dimenzió mentén épül fel: az egyik az affektív, a másik a reputációs dimenzió. Míg az előbbi a társas elfogadottsághoz kapcsolódik, addig az utóbbi a hatalomhoz és presztízshoz köthető (LaFontana & Cillessen, 1998; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Cillessen & Marks 2011; Bocskor, 2021). Az affektív dimenziót jellemzően az elfogadással, kedveltséggel és nem kedveltséggel mérik a kutatók. A reputációs dimenziót a népszerűséggel azonosítják, mely nem jelent egyben kedveltséget is. Újabb kutatások a menőség (coolness) fogalmát emelték be a kutatási gyakorlatba (Bellmore et al., 2011; Bocskor, 2021).

Gyerekkorban és korai serdülőkorban a két dimenzió közti korreláció egyes kutatások szerint (Cillessen & Mayeux, 2004) még viszonylag nagy (0,7-0,8). Bocskor hazai, serdülők körében végzett empirikus vizsgálatának eredményei csak mérsékelt (0,47) korrelációt talált a reputációs és affektív státusz között (Bocskor, 2021).

Az iskolai és szociális sikeresség vizsgálatára alkotott elméletek közül a tőkeelméletekre építünk, hangsúlyozva, hogy e tőkék felhalmozásának és átalakításának lehetőségei strukturálisan meghatározottak, és nem függetlenek az egyenlőtlenségeket újratermelő társadalmi és rasszizált hatalmi viszonyoktól (Bourdieu, 1986; Yosso, 2005, Delgado-Stefancic, 2017). A tőkeelméletek alapja, hogy az egyén mikro- és mezoszinten eltérő erőforrásokat halmoz fel születése pillanatától kezdve, melyek egymással konvertálható formában segítik vagy strukturálisan gátolják előrehaladását az egyes társadalmi alrendszerekben.

A klasszikus tőkeelméleteket kiegészítve annak kritikájával (Critical Race Theory - CRT) elmondható, hogy a tőke nemcsak gazdasági kérdés, hanem faji hatalmi viszonyokba ágyazottan jelenik meg előnyként vagy hátrányként.

A társadalmi struktúrákat leíró tőkeelméletek mellett a kilencvenes években fókuszba került a tőkék új, egyéni oldala, a pszichológiai tőke.

A pszichológiai tőkét eredetileg nem iskolai, hanem munkahelyi kontextusban vizsgálták. Avey és munkatársai (2011) pozitív korrelációt találtak a pszichológiai tőke és bizonyos kívánatos munkavállalói attitűdök között (pl.: szervezeti elkötelezettség, munkával való elégedettség, pszichológiai jóllét stb), valamint negatív korrelációt mértek például a stressz, a kiégés és a felmondási szándék között (Kádi et al., 2020). A munkahatékonyság vizsgálatokból az oktatás területére a fogalom „pozitív pedagógia” megnevezésként ágyazódott be (Ladnai, 2018; Magyaródi & Harmat, 2020); Ludikné, 2025) és elindult az integrálása az inkluzív pedagógiai diskurzusba is (Luthans et al., 2004; Rayman-Varga, 2015; Varga, 2024). Szintén elindult annak a feltárása, hogy miként tud a pszichológiai tőke fejlesztése a tanulmányi eredményességhez, valamint a tanárok és diákok pszichológiai jóllétéhez hozzájárulni (Szabó-Fodor, 2020). A reziliencia-vizsgálatok sokrétűen ágyazódtak be a hazai kutatásokba is (Szirtes-Tankó, 2023), rámutatva a pszichológiai tőke és a környezeti támogatások kölcsönhatására (Ceglédi, 2012; Varga et al., 2020). Az inkluzív pedagógiai környezetben kialakuló szoros tanár–diák kapcsolatok számos előnnyel járnak, növelik a diákok tanulmányi teljesítményét, a társas sikerességet, az osztálytermi odatartozás élményét, míg gyengébb tanár–diák kapcsolat kockázatának vannak kitéve az alacsony társadalmi-gazdasági státuszúak (SES) és a kulturális kisebbségekhez tartozó diákok (Bergen et al., 2023). A tanári előítéleteket – főként a cigányokkal, romákkal kapcsolatban - feltáró hazai vizsgálatok kimutatták a pedagógusok döntő hatását: a korlátozó attitűdök alacsonyabb önbecsüléshez, teljesítmény-redukcióhoz és rövidebb iskolai út választáshoz vezethetnek (Rayman, 2015; Kisfalusi, 2023).

Már jelentős szakirodalmi bázis áll rendelkezésre arról, hogy a pozitív, nyitott személyiségjegyek és a

proszociális viselkedés szignifikáns kapcsolatban van a státusz minden dimenziójával (Jensen–Campbell et al., 2002; Jensen–Campbell & Malcolm, 2007; LaFontana & Cillessen, 2002; de Bruyn–Cillessen, 2006; Ilmarinen et al., 2019; Bocskor, 2021).

A pszichológiai tőke (PsyCap) az egyén pozitív pszichológiai állapotainak és erőforrásainak összessége, mely meghatározza a kihívásokhoz való viszonyát, befolyásolja jóllétét, valamint hozzájárul a hatékony működéshez és teljesítményhez különböző élet- és munkakörnyezetekben (Luthans et al., 2010).

A pszichológiai tőke négy pillérre épül: a remény (hope), az énhatékonyság (efficacy), a reziliencia (resilience) és az optimizmus (optimism). Az énhatékonyság az önbizalmon alapul, azaz az egyén tudatában van azon képességeinek, melyek segítenek neki mozgósítani motivációját, kognitív erőforrásait és cselevéseit egy feladat vagy szituáció sikeres megoldása érdekében (Bandura, 1998, 2008). A remény egy olyan pozitív motivációs állapot, mely a cselekvőképesség (willpower) érzésén és az oda vezető út (waypower) meglátásán alapul (Snyder et al., 1991). Az optimizmus meghatározza a jó és rossz események magyarázatát, és az abból következő konklúziókat (Seligman, 2002). A reziliencia az a képesség, mely segít a viszontagságos helyzetet rugalmasan és sikeresen kezelni (Mansten, 2001, 2008). Luthans a pszichológiai tőke fogalmának bevezetésével (Luthans et al., 2004, 2007) korábban már empirikusan tesztelt és validált mérőeszközzel mérhető fogalmakat egyesített, így alkotva meg a pszichológiai tőke skálát (PCQ) (Kádi et al., 2020; Varga, 2024).

A PCQ megalkotásához Luthans és munkatársai (2007) Parker (1998) énhatékonyság skáláját, Scheier és Carver (1985) optimizmus skáláját, Snyder és munkatársai (1996) remény skáláját, valamint Wagnild és Young (1993) reziliencia skáláját használták fel, melyekből hat-hat emelet választottak ki

meghatározott szempontok szerint, összesen 24 itemmel.

A pszichológiai tőkét egyrészt eleve adott jellemvonásaink és alapértékeink alkotják, másrészt pedig a környezeti hatások, a célzott fejlesztés, az idő múlása is befolyásolja, ezért Luthansék a fogalomra úgy tekintenek, mint állapotjellegű konstruktum (Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Kádi et al., 2020).

Az empirikus kutatási eredmények a pszichológiai jóllét és tanulmányi előmenetel között is szignifikáns kapcsolatot támasztottak alá (Gebregergis et al., 2024). A pozitív, nyitott személyiségjegyek és a proszociális viselkedés kapcsolata különösen fontosak mind a státusz minden dimenziójában (Jensen–Campbell et al., 2002; Jensen–Campbell & Malcolm, 2007; LaFontana & Cillessen, 2002; de Bruyn–Cillessen, 2006; Ilmarinen et al., 2019; Bocskor, 2021). Éppen ezért a pszichológiai tőke és a státusz vizsgálata mind iskolai környezetben, mind pedig hazai mintán vizsgálva releváns kutatási terület.

A tanulmány célja bemutatni a pszichológiai tőke és a státusz kapcsolatát általános iskolai kontextusba ágyazva, valamint felhívni a figyelmet a pszichológiai tőke fejlesztésének tudatos fejlesztésére az pedagógiai programon belül, mely egyrészt hozzájárul a gyerekek lelki jóllétéhez, másrészt a tanulmányi előmenetel szempontjából is jelentős tényező.

Módszer

A tanulmány egy olyan kutatás részeredményeit tárgyalja, melyben a pszichológiai tőke mellett egyéb mikro, mezo és makroszintű változók kapcsolatát is vizsgálta az informális státusz fent említett dimenzióival, valamint ennek összefüggését a tanulmányi előmenetel kontextusában. Jelen elemzés a pszichológiai tőkét és annak státusszal való kapcsolatát mutatja be.

Az empirikus vizsgálat 2025 tavaszán és őszén

Pest vármegyében zajlott zajlott, 4 – tanulói összetétel, iskola- és településméret alapján – célzottan kiválasztott általános iskolákban, 5-8. évfolyamon, összesen 381 elemszámú mintán. A tanulói kérdőív a szociokulturális háttérre, a tanulmányokra, szabadidőre, testi és értelmi adottságokra, az agresszió megélésére, a világképre, végül pedig a szociális és pszichológiai tőke mérésére vonatkozó kérdéseket, valamint egy önbesorolós, reputációs státuszra vonatkozó skálát tartalmazott. A kérdőív teljesen anonim volt, és a kutatásaitikai kritériumoknak megfelelően csak szülői hozzájáruló nyilatkozattal rendelkező diákok tölthették ki.

A kutatás mintában szereplő 4 tankerületi fenn tartású általános iskola közül egy budapesti, egy 25 000 főnél nagyobb lakosságúvárosi, és kettő az előbbi várossal megegyező járásban, 5 000 főnél kisebb lakosságú községben található. A mintába olyan iskolák kerültek bevonásra, melyek között megtalálhatóak a többségében alacsony társadalmi státuszú és magas SNI és BTMN aránnyal rendelkező iskolák, illetve ezek a mutatók szerint kedvezőbb helyzetben lévő iskolák is. A válaszadók 92 százaléka 11 és 14 év közötti, az életkori átlag 12,87, szórása pedig 1,24. Nemek szerinti eloszlás tekintetében 44 százalékuk fiú, 56 százalékuk lány. A válaszadók 80 százaléka magyar nemzetiségűnek, 14 százaléka roma/cigánynak, illetve magyar és roma/cigány nemzetiségűnek, 6 százalék pedig egyéb nemzetiségűnek vallotta magát.

Az adatok feldolgozása SPSS programban történt. A változók mérési szintjéből és a mintanagyságból kifolyólag az összefüggések vizsgálatára nem-paraméteres korrelációt, Spearman-féle rangkorrelációt számoltunk, így a továbbiakban minden korrelációs mérőszám (r) így értendő. A kutatásban használt statisztikai próbák szignifikáns, de sok esetben gyenge összefüggéseket tártak fel más empirikus eredményekhez (Bocskor, 2021) hasonlóan, melynek háttérében az áll, hogy az informális státusz jelensége egy soktényezős értelmezési matrixban helyezkedik el, ezért jelen tanulmányban

hasonlóképpen jártunk el, és a gyenge kapcsolatokat is bemutatásra kerültek.

A kérdőívben az informális tőke vizsgálatára egy önbesorolós népszerűségi skálát, valamint a kortárs és a tanári kapcsolatok kiterjedtségét mérő indexet használtunk, melyeket a következőképp alakítottunk ki:

Kortárs társadalmi tőke index: Az index 9 konzisztens (Cronbach alfa=0,88) változóból tevődik össze, melyek a különböző mélységű társas kapcsolatok mennyiségére vonatkoznak. Ezek a következők: hány osztálytársad van, (1) akinek elárulhatod a titkaid, (2) aki megért téged, (3) aki motivál abban, hogy jobb tanuló legyél, (4) akivel szívesen tervezted a jövőt és a céljaidat, (5) akivel szívesen lennél egy csapatban tornaórán, (6) akivel szívesen veszel részt iskolai külön foglalkozáson, (7) akivel szívesen szerveztek közösen szabadidős programot, (8) akit szívesen meghívnál magadhoz, (9) aki szerinted szívesen meghívna téged magához. Az változók értékei az adott kapcsolatok mennyiségét jelzik, az index pedig ennek a 9 változónak az átlagát.

Tanári társadalmi tőke index: Az index 4 konzisztens (Cronbach alfa=0,8) változóból tevődik össze, melyek a tanárokhoz fűződő különböző mélységű kapcsolatok mennyiségére vonatkoznak. Ezek a következők: hány olyan tanárod van, (1) akinek elárulhatod a titkaidat, (2) aki motivál abban, hogy jobb tanuló legyél, (3) akinek az óráján szívesen részt veszel, (4) aki megért téged. Az változók értékei az adott kapcsolatok mennyiségét jelzik, az index pedig ennek a 4 változónak az átlagát.

Népszerűség-skála: A státusz reputációs dimenzióját, azaz a népszerűséget (*popularity*) egy önbesorolós népszerűség-skálán keresztül közelítjük meg. Mivel a kérdőív önkitaltós volt, így az információt a gyerekektől kellett beszereznünk. A kérdőív teljesen anonimizált lett, így a diákok önbesorolás alapján határozták meg egy 1-10-ig terjedő skálán azt, hogy mennyire gondolják magukat népszerűnek az osztályukban, ahol az 1 azt jelenti, hogy „a

legnépszerűtlenebb tanuló az osztályban”, 10 pedig azt jelenti, hogy „a legnépszerűbb tanuló az osztályban”.

A pszichológiai tőke vizsgálatához Luthans és munkatársai (2007) által munkahelyi viszonyokra megalkotott Psychological Capital Questionnaire (PCQ) kérdőív validált magyar fordítását (Kádi et al., 2020) adaptáltuk iskolai viszonyokra (1. táblázat). A PCQ 24 kérdőív (1. táblázat) négy alskálából

tevédik össze: hatékonyság alskála (Parker, 1998), remény alskála (Snyder et al., 1996), reziliencia alskála (Wagnild & Young, 1993), és optimizmus alskála (Scheirer & Carver, 1985). Minden alskála 6-6 elemet tartalmaz, így összesen 24 állítással kapcsolatban kell a válaszadóknak kifejezni egyetértésük mértékét egy 1-6-ig terjedő skálán. A fordítás és az adaptáció után kapott Cronbach alfa mutatók az 2. táblázatban látható módon alakultak.

1. táblázat. PCQ magyar nyelvű, iskolai kontextusba adaptált verziója. Forrás: saját adaptáció Kádi és munkatársai (2020) magyar nyelvű pszichológiai tőke kérdőíve alapján

Alskála	Tételek
Énhatékonyság alskála	1. Magabiztosan gondolkozom a régóta fennálló problémákról, hogy megoldást találjak. 2. Magabiztosan képviselem az osztályomat osztályfőnöki órán. 3. Magabiztosan részt veszek az osztályt érintő kérdések megvitatásában. 4. Magabiztosan segítem a céljaink kialakítását az osztályban. 5. Magabiztosan beszélek ismeretlen gyerekekkel (pl. más osztály vagy iskola tanulója), ha közös program adódik. 6. Magabiztosan tudok beszámolót tartani az osztálytársaim előtt.
Remény alskála	7. Ha egy feladat során elakadnék, több lehetőséget is ki tudnék találni a továbblépésre. 8. Jelenleg aktívan törekszem a tanulmányaimmal kapcsolatos céljaim elérésére. 9. Minden problémára többféle megoldás létezik. 10. Jelen pillanatban meglehetősen sikeresnek érzem magam az iskolában. 11. Többféle lehetőséget látok tanulásom jelenlegi céljainak elérésére. 12. Jelenleg azokat a célokat valósítom meg a tanulásban, melyeket én tűztem ki magam elé.
Reziliencia alskála	13. Amikor kudarc ér az iskolában, nehezen heverem ki, és lépek tovább. 14. Legtöbbször mindig túljutok az iskolai nehézségeken. 15. Mondhatni önálló tudok lenni a tanulásban, ha szükség van rá. 16. Általában könnyedén veszem a stresszes helyzeteket az iskolában. 17. Át tudom vészlni a nehéz időket az iskolában, mert már korábban is éltem át nehézségeket. 18. Úgy érzem, egyszerre több dologra is képes vagyok figyelni az iskolában.
Optimizmus alskála	19. Amikor sok a bizonytalanság az iskolában, többnyire a legjobb kimenetre számítok. 20. Ha valami rosszul sült el számomra az iskolában, akkor úgy is lesz. 21. Mindig a jó oldalát látom az iskolával kapcsolatos dolgoknak. 22. Optimista vagyok, hogy mi fog velem történni a jövőben az iskolában. 23. Az iskolában soha nem úgy alakulnak a dolgok, mint ahogy én akarom. 24. Úgy viszonyulok ehhez az iskolához, hogy „minden rosszban van valami jó”.

2. táblázat. Pszichológiai tőke kérdőív adaptációjának Cronbach alfa mutatói. Forrás: Kádi et al., 2020,9;saját adatok

Alskálák	Luthans-félekérdőív (PCQ) magyar fordítása (Kádi et.al)	Iskolai mintára adaptált verzió (saját adatok)
Énhatékonyság alskála	0,87	0,83
Remény alskála	0,85	0,87
Reziliencia alskála	0,77	0,76
Optimizmus alskála	0,81	0,76
Pszichológiai tőke	0,94	0,82

Eredmények

Az adatokból származó összefüggéseket a változók mérési szintje, a mintaméret, valamint a normál eloszlás vizsgálatának eredményeképpen Spearman-féle rangkorreláció alapján számoltuk.

A pszichológiai tőke minden komponense szignifikáns kapcsolatban áll a státusz mindkét dimenziójával, valamint a tanári bizalmi kapcsolatokkal (3. táblázat). A pszichológiai tőke szorosabb kapcsolatban áll a tanári kapcsolatokkal, mint a kortárs kapcsolatokkal.

3. táblázat. A pszichológiai tőke és alskáláinak összefüggései a népszerűséggel, a kortárs bizalmi kapcsolatokkal, valamint a tanári bizalmi kapcsolatokkal (r)

Alskálák	Népszerűség	Kortárs bizalmi kapcsolatok	Tanári bizalmi kapcsolatok
Énhatékonyság alskála	0,20***	0,22***	0,21***
Remény alskála	0,17**	0,17**	0,31***
Optimizmus alskála	0,11*	0,18***	0,25***
Reziliencia alskála	0,20***	0,21***	0,17***
Pszichológiai tőke	0,24***	0,27***	0,35***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Mivel a pszichológiai tőke állapotjellegű konstrukciónak tekinthető, ezért vizsgálandó, hogy

mely változókkal van kölcsönhatásban, melyeken keresztül pozitív indukálható irányú változás a pszichológiai tőkében.

A 4. táblázat foglalja össze a pszichológiai tőke egyes alskálái és a korábban vizsgált változók közötti korrelációkat. A táblázat csak azokat a vizsgált változókat mutatja be, melyek esetében szignifikáns összefüggés feltételezhető. A szociokulturális háttér index önmagában csak a remény alskálával mutatott szignifikáns összefüggést, de komponenseire bontva az egy háztartásban együtt élők összetétele az optimizmussal, az anyagi helyzet a remény és a reziliencia, a szülői iskolai végzettség pedig mind a négy alskálán jelentős kapcsolatra mutatott rá.

A tanulókat vizsgáltuk aszerint, hogy rendelkeznek-e SNI, BTMN, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozó igazolással, jelen kutatásban őket nevezük tanulóknak igazolt nehézséggel. Az ő esetükben a remény alskálával volt kimutatható gyenge negatív összefüggés.

A szabadidős tevékenységek között kiemelendő, hogy az internethasználat gyakorisága a pszichológiai tőke szinte minden komponense esetében szignifikáns, de gyenge negatív kapcsolatot mutat, ezzel szemben a sport minden esetben bár gyenge, de mégis pozitív kapcsolatban áll a pszichológiai tőkével. A tanulmányokkal kapcsolatos változók közül a tanulmányi átlag erősebb korrelációt mutatott, mint a tanulmányi elköteleződés, de mindkét változó esetében pozitív a kapcsolat. Azonban fontos azt hangsúlyozni, hogy a vizsgált változók esetében

a szignifikáns kapcsolatok esetében többnyire csak gyenge pozitív vagy negatív kapcsolatok jelentek meg. Kivételt képeznek ez alól a szülők iskolai végzettsége és a remény alskála ($r=0,3$), valamint a tanulmányi átlag és a remény alskála ($r=0,4$) közötti

kapcsolatok, ahol a vizsgált változók között megbízható, közepes erősségű pozitív kapcsolat van. Az agresszió esetében a remény és az optimizmus mutatott gyenge, negatív szignifikáns statisztikai kapcsolatot.

5. táblázat. A pszichológiai tőke és alskáláinak szignifikáns összefüggései a vizsgált státuszra ható változókkal (r)

Vizsgált változók	Énhatékonyság alskála	Remény alskála	Optimizmus alskála	Reziliencia alskála	Pszichológiai tőke
Szülői iskolai végzettsége	0,25*	0,30**	0,16*	0,21*	0,33***
Anyagi nehézség•	-	0,21**	-	0,25**	0,24**
Háztartásban együtt élők száma			0,14**		
Szociokulturális háttér index		0,17*			
Tanulók igazolt nehézséggel••		-0,16**			-0,11*
Rendszeres olvasás		0,12*			
Rendszeres internetezés	-0,19***	-0,15***	-0,13*	-	-0,14**
Rendszeres sportolás	0,16**	0,18***	0,10*	0,15**	0,20**
Alkotó tevékenység végzése		0,13*			
Tanulmányi átlag	0,13*	0,40***	0,21***	0,26***	0,31***
Tanulmányi elköteleződés	0,11*	0,21***	0,11*	-	0,15**
Agressziót elkövető		-0,11*	-0,22***		
Agresszió áldozata			-0,14**		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

• Anyagi nehézség: Előfordultak-e a családdal az utóbbi 12 hónapban a következők? (1. Édesapád (nevelőapád) munkanélküli volt, 2. Édesanyád (nevelőanyád) munkanélküli volt, 3. Nem jutott elegendő pénz ennyivalóra, 4. Pénzhiány miatt csak kevesebbet fűtöttetek, vagy csak a lakás egy részét fűtöttétek, 5. Kikapcsolták otthon a villanyt / gázt / vizet, 6. Pénzt kellett kölcsönkérni, hogy kifizessétek a számlákat.

•• Tanulók igazolt nehézséggel: Tudomásod szerint tagja vagy-e az alábbi csoportoknak? (Többet is jelölhetsz!) 1. Van igazolásom arról, hogy sajátos nevelési igényű tanuló vagyok, 2. Van igazolásom arról, hogy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanuló vagyok, 3. Van igazolásom arról, hogy hátrányos helyzetű tanuló vagyok. Az adatelemzés során dichotóm változót képeztünk, melyben vagy van igazolása (bármilyen nehézségről), vagy nincs.

A pszichológiai tőke és egyes komponenseinek összevetése a népszerűséggel, a kortárs és tanári bizalmi kapcsolatokkal az egyes almintákon eltérő módon alakult (6-8. táblázat). Nemek szerint az

adatokból az látszik, hogy míg a fiúk esetében a pszichológiai tőke közepesen erősszefüggéseket mutatott a népszerűség dimenziójában (6.táblázat), addig a lányoknál ez inkább a kortárs bizalmi

kapcsolatoknál volt igaz (7.táblázat), bár ez az összefüggés még mindig csak gyenge ($r=0,28$).

A roma almintán a kortársak körében a státusz egyik dimenziójában sem volt jelentős kapcsolata a pszichológiai tőkével vagy komponenseivel. Ugyanakkor közepes erős korreláció van a roma tanulók pszichológiai tőke és alskálainak és a tanári bizalmi kapcsolatok esetében (8. táblázat). Mindez azt közvetíti, hogy az énhatékonyság növekedése együtt jár a tanári bizalmi kapcsolat erősödésével. Azok a roma tanulók, akik jobban hisznek saját képességeikben, valószínűbb, hogy bizalmasabb, pozitívabb kapcsolatot alakítanak ki tanáraikkal. Máshogy fogalmazva a bizalmi tanári kapcsolat erősítheti a roma tanulók énhatékonyságot.

Megvizsgáltuk az egyes társadalmi csoportok elutasítotttságát is (A kérdőív erre vonatkozó feladata: Képzeld el az alábbi szituációt! Épp fáradtan mész haza az iskolából, legszívesebben lerogynál egy székre. Amikor felszállsz a buszra, úgy látod már egy szabad hely sem maradt. Egyszer csak egy ülés felől egy kedves hang szól, hogy „Mellettem még van egy hely, ide nyugodtan leülhetsz!” Most gondold át újra a helyzetet úgy, hogy tudod, hogy az, aki hellyel kínált az alábbi tulajdonság igaz. Leülnél az illető mellé? Minden sorban válassz 1-5-ig, Te, hogy döntenél, ha az illető...: a. Idős, b. Fogyatékkal élő, c. Roma származású, d. Külföldi,

e. Erősen túlsúlyos, f. Különc a megjelenése, g. Egyik iskolatársam, h. Egyik osztálytársam).

Az eredmények szerint a roma származás esetében jelent meg az egyik legjelentősebb elutasítotttság. A válaszadók a rizikócsoportok közül a legelutasítottabbak a fogyatékossgal élő (48%), a roma (43%) és a túlsúlyos (41%) emberek kapcsán voltak, legpozitívabbak pedig a külföldiekkel (50%) és az idősekkel (47%).

Településtípus szerint mind a városi, mind pedig a községi tanulók almintáján szignifikáns kapcsolat feltételezhető a pszichológiai tőke és a népszerűség között, hozzátevé, hogy a községiek esetében erősebb korrelációról beszélhetünk, viszont az affektív dimenzióban kizárólag a városi iskolák diákjai körében volt kimutatható a kapcsolat.

A pszichológiai tőke és a tanári kapcsolatok korrelációi azt mutatják, hogy nemek szerint a lányok, településtípus szerint pedig a budapesti és városi iskolák tanulói esetében feltételezhető szorosabb összefüggés.

Nemzetiség szerint fontos észrevenni, hogy tanári bizalmi kapcsolatok tekintetében a romák és nem romák almintájában a pszichológiai tőke jelentősége nem tér el szignifikánsan, kiemelten az énhatékonyság és a remény komponensek esetében. A nemzetiség és a korosztály szerint bontott alminták esetében nincs szignifikáns eltérés.

6. táblázat. A pszichológiai tőke és alskálainak összefüggése az népszerűséggel alminták szerinti bontásban (r)

Alminta jellemzői	Énhatékonyság alskála	Remény alskála	Optimizmus alskála	Reziliencia alskála	Pszichológiai tőke
Lányok	0,21**	-	-	0,14*	0,14*
Fiúk	0,18*	0,30***	0,26**	0,23**	0,33***
Romák	-	-	-	-	-
Nem romák	0,20***	0,21***	0,16**	0,22***	0,27***
Községiek	0,30*	0,28*	0,26*	-	0,32**
Bp-i és városiak	0,18**	0,14*	-	0,19**	0,21***
10-12 évesek	-	0,21*	-	0,18*	0,22**
13-15 évesek	0,23***	0,15*	-	0,19***	0,24***

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

7. táblázat: A pszichológiai tőke és alskáláinak összefüggése a kortárs bizalmi kapcsolatokkal alminták szerinti bontásban (r)

Alminta jellemzői	Énhatékonyság alskála	Remény alskála	Optimizmus alskála	Reziliencia alskála	Pszichológiai tőke
Lányok	0,26***	0,20**	0,21**	0,21**	0,28***
Fiúk	-	-	-	0,18*	0,21**
Romák	-	-	-	-	-
Nem romák	0,24***	0,21***	0,21***	0,24***	0,28***
Községiek	-	-	-	-	-
Bp-i és városiak	0,26***	0,20***	0,20***	0,24***	0,30***
10-12 évesek	-	0,18*	-	0,19*	0,28***
13-15 évesek	0,27***	0,18**	0,24***	0,25***	0,27***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

8. táblázat: A pszichológiai tőke és alskáláinak összefüggése tanári bizalmi kapcsolatokkal alminták szerinti bontásban (r)

Alminta jellemzői	Énhatékonyság alskála	Remény alskála	Optimizmus alskála	Reziliencia alskála	Pszichológiai tőke
Lányok	0,33***	0,40***	0,31***	0,25***	0,44***
Fiúk	-	0,20*	0,19*	-	0,21**
Romák	0,31*	0,30*	-	-	0,36**
Nem romák	0,22***	0,33***	0,28***	0,20***	0,36***
Községiek	0,25*	-	-	-	0,26*
Bp-i és városiak	0,19***	0,33***	0,25***	0,19**	0,34**
10-12 évesek	0,24**	0,33***	0,27**	-	0,36***
13-15 évesek	0,17**	0,32***	0,27***	0,23***	0,36***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Diszkusszió

Az eredmények alapján látható, hogy a pszichológiai tőke összességében és komponenseire bontva is a kortársak közötti informális státusz mind kedveltség, mind pedig népszerűség dimenziójával szignifikáns kapcsolatban áll. A legerősebb korrelációja a tanári bizalmi kapcsolatokkal van, mely magában hordozza a kedvezőbb tanári attitűdöt, motivációt és lehetőségeket, ami a tanulmányi előmenetel szempontjából is jelentős. Ez az eredmény összhangban van Bergen és munkatársai (2023)

megállapításaival, melyek egyúttal kiemelik a kockázatát az alacsonyabb státuszú tanulók gyenge tanár-diák kapcsolatának kockázatát annak negatív következményeivel együtt.

Pedagógiai szempontból kiemelendő a remény kapcsolata az igazolt nehézséggel küzdő tanulók körében. A remény (Snyder et al., 1991) egy olyan belső, motivációs állapot, ami a „tudom, mit kell tennem” és a „képes vagyok” helyzete egyszerre áll fent. Tehát pedagógiai vonatkozásban megfigyelhető, hogy a különböző nehézséggel küzdő tanulók

esetében szignifikánsan alacsonyabb a motiváció, melynek oka lehet, hogy vagy a cselekvőképesség, vagy az oda vezető út megtalálása nehézségekbe ütközik, további támogatást igényelne.

Míg a sport némileg erősebb pszichológiai tőkével jár, addig az internetezés, mint szabadidős forma, inkább gyengébbel. A szabadidős tevékenységek vizsgálata felhívja a figyelmet arra, hogy az offline elfoglaltságok általánosságban hozzájárulnak a személyiség és a kapcsolatokat erősítéséhez, így feltételezhető, hogy a pszichológiai tőke építéséhez hozzájárulhatnak az iskola által biztosított extrakurrikuláris tevékenységek.

A tanulmányi átlag és elköteleződés mind a népszerűséggel, mind a kortárs bizalmi kapcsolatokkal is gyenge vagy közepes mértékű, de szignifikáns korrelációt mutatott, ám a tanulmányi átlag különösen a remény dimenziójában már erős kapcsolatra utal, mely összhangban van Luthans és munkatársai (2007) eredményeivel. A remény különösen fontos a tanulmányi karrierben, hiszen ez biztosít erőforrást a sikerhez vezető út megtalálásához, és az akadályok leküzdéséhez (Snyder et al., 1991). A reményt követően a rezilienciának volt legjelentősebb kapcsolata a tanulmányi átlaggal, mely alátámasztja, hogy a pszichológiai tőke fejlesztése hozzájárul a tanulók rezilienciájának erősítéséhez, ami pedig a tanulmányi átlag javulását eredményezheti (Szabó-Fodor, 2020; Gebregergis et al., 2024). Mivel az informális státusz erős összefüggésben áll a pszichológiai tőkével, így az eleve kedvezőbb eséllyel, kedvezőbb induló tőkével iskolába lépő tanuló magasabb státusza magával hoz egy éhhatékonyabb, optimistább, reziliensebb és eredménytelibb iskolai karriert.

Mivel szignifikáns kapcsolat volt a pszichológiai tőkével az agressziót elkövető és az agresszió áldozata esetében is, főleg az optimizmus alskála esetében, Seligman (2002) elméletére gondolva ennek hátterében az állhat, hogy az agresszív viselkedéssel érintett tanulók a környezetük történéseit nagyobb részben tudják be külső hatások eredményének

semmint egy általuk kontrollálható közegnek, mely nyilvánvalóan a tanulmányaikhoz kapcsolódó mentális stratégiákban is várhatóan megjelenik.

Almintás bontásban az látható, hogy a roma tanulók esetében a pszichológiai tőke és komponensei a népszerűségre és a kortárs bizalmi kapcsolatokra nem volt szignifikáns hatással. A roma származás almintáján több egyébként releváns összefüggés nem igazolódott, ami arra utal, hogy a roma származású tanulók számára a népszerűséghez vezető mobilitási csatornák jelentősen szűkebbek. Korábbi empirikus kutatások találtak hasonló eredményeket, miszerint a kisebbségi csoportok esetében nem volt hatása a státuszra az egyébként releváns tényezőknek (Shakib et al., 2011; Bocskor, 2021). Tekintve, hogy a roma származás az egyik legelutasítottabb vizsgált társadalmi csoport volt, feltételezhető, hogy ennek hatása dominál a vizsgált változók fölött. E megállapítások bizonyítják a gyakorlatban, hogy a tőkefelhalmozással elérhető mobilitási lehetőségek nem függetlenek a rasszizált hatalmi viszonyoktól (Bourdieu, 1986; Yosso, 2005, Delgado-Stefancic, 2017).

Ugyanakkor, ha a tanári bizalmi kapcsolatokat vizsgáljuk, akkor míg kortárs kapcsolatok esetében sok más vizsgált változóhoz hasonlóan a roma almintán nem mutatott jelentőséget a pszichológiai tőke, addig a tanárokkal való kapcsolatban igen. Érdekes továbbá, hogy komponenseire bontva az éhhatékonyosság és a remény, azaz a pszichológiai tőke személyes, belső komponensei emelkedtek ki. A hazai kutatási eredmények igazolták a tanári előítéletekből származó alacsonyabb önbecsülést (Rayman, 2015; Kisfalusi, 2023), a jelen vizsgálat adatai ennek ellenkező oldalát bizonyítja, miszerint a pozitív tanári attitűd szignifikánsan korrelál a pszichológiai tőkével. Az eredmények tovább erősítik a pozitív pedagógiai módszerek a magyar pedagógiai gyakorlatba való széleskörű bevezetésének szükségességét mind célzottan, mind pedig általánosan, melyre számos kipróbált, validált módszer áll rendelkezésre (Szabó-Fodor, 2020).

Konklúzió

A pszichológiai tőke (Luthans et al., 2007; Kádi et al., 2020) „erőssége” kihat az életútra és az életminőségre, konstruktuma egy validált mérőeszközt jelent, melyet jelen kutatásban iskolai kontextusba adaptáltunk. A pszichológiai tőke minden komponense szignifikáns, de többnyire gyenge, olykor mérsékelt kapcsolatban áll a státusz mindkét dimenziójával, valamint a tanári bizalmi kapcsolatokkal. Érdekes módon a pszichológiai tőke még szorosabb kapcsolatban áll a tanári kapcsolatokkal, mint a kortárs kapcsolatokkal.

Nemzetiség tekintetében fontos kiemelni, hogy a roma származás almintáján több egyébként releváns összefüggés nem igazolódott, ami arra utal, hogy a roma származású tanulók számára a népszerűséghez vezető mobilitási csatornák jelentősen szűkebbek. Ugyanakkor igaz, hogy roma almintán szignifikáns kapcsolat mérhető a pszichológiai tőke belső komponensei (énhatékonyság és remény) és a tanári bizalmi kapcsolatok között, ami arra mutat rá a gyakorlatban, hogy az erősebb tanári kapcsolati háló jelentősen javítja a pszichológiai tőkét, ami nagyobb önbizalom és motiváció révén a tanulmányokban is megjelenik.

A szabadidős tevékenységek kapcsolata a pszichológiai tőkével várakozásokhoz képest némileg jelentősebb volt, különösen az internetezés és a sport esetében, míg előbbi inkább negatív, utóbbi inkább pozitív hatást mutatott. Ebből fakadóan pedagógiai szempontból érdemes lenne továbbgondolni a sportban rejlő lehetőségeket, melyeket kihasználva célzottan vagy tömegesen javítva a gyerekek pszichés jóllétét.

Azok az inkluzív pedagógiai lépések, amelyek nem csupán a befogadó közösség érzékenyítésére, hanem a peremre szorult diákok, és persze társaik szociális kompetenciáinak és pszichológiai tőkéjének erősítésére helyezik a hangsúlyt nem csupán a sérülékeny csoportok javát szolgáltná, hanem egy mentálisan egészségesebb társadalomét is.

Irodalom

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. DOI <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In Adair, J. G., Belanger, D., & Dion, K. (eds.). *Advances in psychological science, Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In Lopez, S. J. (Ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1., pp. 167-196), Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Company
- Bellmore, A., Villarreal, V. M. & Ho, A. Y. (2011). Staying Cool Across the First Year of Middle School. *Journal of Youth and Adolescence* 40(7): 776–785
DOI <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9590-x>.
- Berger, J.; Hamit, F.; Robert, F.; & Morris, Z. (1977). *Status Characteristics and Social Interaction*. New York: Elsevier
- Bocskor, Á. (2021). *Informal Status among Hungarian Early Adolescents*. PhD Disszertáció. Corvinus University of Budapest Department of Sociology and Social Policy. DOI <https://doi.org/10.14267/phd.2021044>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.
- Ceglédi T. (2011). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier, *Szociológiai Szemle*, 21 (2). 85-110.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In Cillessen, A., Schwartz, D., & Mayeux, L. (eds) *Popularity in the Peer System*. New York, NY, US: The Guilford Press, 25–56.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association Between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75(1), 147–163. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>
- Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford, California: Stanford University Press.
- de Bruyn, E. H. & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research* 21(6): 607–627. DOI <https://doi.org/10.1177/0743558406293966>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction*. NYU Press.

- Yosso, T. J. (2005). *Whose culture has capital? Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
DOI <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Gebregergis W. T., Kovács K. E., Csukonyi Cs. (2024). The Effect of Psychological Capital on Academic Success of College Students Mediated Through Student Engagement, *Central European Journal of Educational Research*, 6 (1).. 64–80. DOI <https://doi.org/10.37441/cejer/2024/6/1/12432>
- Goleman, D. (2002). *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest, Magyarország: Edge.
- Ilmarinen, V. J.; Vainikainen, M. P.; Verkasalo, M. et al. (2019). Peer Sociometric Status and Personality Development from Middle Childhood to Preadolescence. *European Journal of Personality* 33(5), 606–626.
DOI <https://doi.org/10.1002/per.2219>
- Jackson, R. M. (1998). *Destined for Equality: The Inevitable Rise of Women's Status*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jensen-Campbell, L. A.; Adams, R.; Perry, D. G. et al. (2002). Agreeableness, Extraversion, and Peer Relations in Early Adolescence: Winning Friends and Deflecting Aggression. *Journal of Research in Personality* 36(3), 224–251. DOI <https://doi.org/10.1006/jrpe.2002.2348>
- Jensen–Campbell L. A., & Malcolm K. T. (2007). The importance of conscientiousness in adolescent interpersonal relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 368–383. DOI <https://doi.org/10.1177/0146167206296104>
- Kádi, A.; Mittich, B.; Sessler, J.; & Faragó, K. (2020). A pszichológiai tőke skála (PCQ) adaptációja magyar mintán, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(4/6), 601–621. DOI <https://doi.org/10.1556/0016.2020.00035>
- Kisfalusi, D. (2023). Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools, *British Journal of Sociology of Education*.
DOI <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2206003>
- Ladnai A.-né (2018): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség*. 4. 1–4., 25–48
- Ludnikné Pálfi D.; & Molnár B. (2025). A pozitív pedagógia megjelenése az Új Pedagógiai Szemle hasábjain. *Új Pedagógiai Szemle*. 75 (09–10), 74–90.
DOI <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.05>
- Magyaródi, T., Harmat, L. (2020). A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(3), 79–100.
DOI <http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.3.79>
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (1998). The nature of children's stereotypes of popularity. *Social Development*, 7(3), 301–320. DOI <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00069>
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multi-method assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635–647. DOI <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.635>
- LaFontana, K. M., Cillessen, A. H. N. (2010). Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 1.
DOI <http://doi.org/130-144.10.1111/j.1467-9507.2008.00478.x>
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.
DOI <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York, USA: Oxford University.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B., & Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. DOI <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339–366. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238. DOI <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 76–84. DOI <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, DOI <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Parker, S. (1998). Enhancing role-breadth self efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 835–852. DOI <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.6.835>
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125–144. DOI <https://doi.org/10.1177/0272431698018002001>
- Parsons, T. (1949). Social Class and Class Conflict in the Light of Recent Sociological Theory. *The American Economic Review* 39(3): 16–26.
- Rayman, J. (2015). Diverzitás az iskolában: pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és felelősség*, 2. 31–44.
- Rayman J., & Varga, A. (2015). Resilience and inclusion. *Romology* (Vol. 3(10)). Pecs: University of Pecs.
- Ridgeway, C. L. (2014). Why Status Matters for Inequality.

- American Sociological Review* 79(1): 1–16.
DOI <https://doi.org/10.1177/0003122413515997>
- Ridgeway, C. L. & Nakagawa, S. (2014). Status. In McLeod, J.; Lawler, E. J.; Schwalbe, M. (eds.) *Handbook of the Social Psychology of Inequality*. New York: Springer Publishers.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. DOI <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, USA: Free Press.
- Shakib S, Veliz P, Dunbar MD, et al. (2011). Athletics as a Source for Social Status among Youth: Examining Variation by Gender, Race/Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Sociology of Sport Journal* 28(3), 303–328. DOI <https://doi.org/10.1123/ssj.28.3.303>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Szabó, R. K., & Fodor, S. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(10), 65–82.
- Szirtes-Tankó, T. (2023). Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban. Kutatástörténet statisztikai megközelítésben. *Iskolakultúra*, 33(10), 56–75. DOI <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.10.56>
- Van Bergen, P., McGrath, K. F., Quin, D., & Burns, E. C. (2024). *Nurturing close student–teacher relationships*. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy, and practice* (2nd ed., pp. 315–330). Taylor & Francis.
- Varga, A.; Trendl, F., & Vitéz, K. (2020). Development of positive psychological capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 10. 263-279.
- Varga, A. (2024) „A családomból én voltam az első...” : Cigány, roma fiatalok iskolai útja és lehetőségei a rendszerváltás után. *Oktatás és társadalom* (13). Gondolat Kiadó, Budapest. ([Link](#))
- Weber, M. ([1918]1968). *Economy and Society*. New York: Bedminster.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993) Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.

**A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK FOGLALKOZTATÁSA,
MINT TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSI CSR STRATÉGIA
A VÁLLALATOK KÖRÉBEN**

Mikó Zsuzsanna¹, & Keller Veronika²

Cite: Mikó Zsuzsanna, & Keller Veronika (2026). A fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása, mint társadalmi felelősségvállalási CSR stratégia a vállalatok körében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 21–37.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.21>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0002

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Gombos Szandra (PhD), Széchenyi István Egyetem, Győr (Magyarország)
 2. Huszka Péter (PhD), Széchenyi István Egyetem, Győr (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A tanulmány azt vizsgálja, hogy a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása miként jelenik meg a vállalati társadalmi felelősségvállalási (CSR) stratégiában Magyarországon a vállalatok körében. Feltárja, hogy a CSR tevékenység miként alakítja a társadalom hozzáállását, illetve milyen versenylőnyökre lehet szert tenni. A tanulmány kettős módszertant alkalmaz egyrészt, a tartalomelemzés során négy nagyvállalat (Szerencsejáték Zrt., Auchan Magyarország Kft., Magyar Posta Zrt., Nolato Magyarország Kft.) kommunikációs stratégiája kerül bemutatásra meghatározott szempontrendszer alapján. Másrészt egy kvalitatív fókuszcsoportos interjú tapasztalatainak a bemutatására is sor kerül. A kvalitatív vizsgálat 7 fő részvételével zajlott. Az eredmények tematikus elemzéssel, illetve az idézet alapú interpretálással kerülnek feldolgozásra. Az empirikus kutatás alapján megállapítható, hogy a fogyatékossgal élő személyek integrálhatóak a nyílt munkaerőpiacra. A vállalatoknak van külön integrációt segítő programjuk és ezt kommunikálják is a honlapjukon, de a közösségi médiában lévő kommunikáción lehetne még javítani, mivel csak az találkozik vele, aki célzottan keresi azt.

Kulcsszavak: vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR), fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása, munkaerőpiaci integráció

Diszciplína: gazdálkodás- és szervezéstudományok

¹ Mikó Zsuzsanna, PhD-hallgató, Széchenyi István Egyetem, Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, Győr (Magyarország). Email: mikso.zsuzsanna@sze.hu ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7696-0929>

² Keller Veronika (Habil., PhD), Széchenyi István Egyetem, Győr (Magyarország). Email: kellerv@sze.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7759-7613>

Abstract**EMPLOYMENT OF PEOPLE WITH DISABILITIES AS A CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY (CSR) STRATEGY**

The study examines how the employment of people with disabilities is reflected in corporate social responsibility (CSR) strategies among companies in Hungary. It explores how CSR activities shape society's attitudes and what competitive advantages can be gained. The study uses a mixed methodology: content analysis is used to present the communication strategies of four large companies (Szerencsejáték Zrt., Auchan Magyarország Kft., Magyar Posta Zrt., Nolato Magyarország Kft.) based on a specific set of criteria. The qualitative study involved seven participants. The results are processed using thematic analysis and quote-based interpretation. Based on empirical research, it can be concluded that people with disabilities can be integrated into the open labor market. Companies have separate integration programs and communicate this on their websites, but there is still improvement needed in their communication on social media, as only those who specifically search for it will find it.

Keywords: Corporate social responsibility (CSR), Employment of people with disabilities, Labor market integration

Discipline: Management and organizational sciences

Bevezetés

A vállalati társadalmi felelősségvállalás (Corporate Social Responsibility-CSR) fontossága az utóbbi években egyre jobban előtérbe került, mely a vállalatok stratégiai működésének egyik meghatározó eleme lett, és a kommunikációban és a márkaimázs kialakításában egyaránt megjelenik. A fogyasztók tudatosságának erősödése miatt egyre nagyobb elvárás a vállalatok felé, hogy aktívan közreműködjenek a társadalmi problémák megoldásának előmozdításában, etikus, fenntartható módon végezzék tevékenységüket. A vállalati társadalmi felelősségvállalás napjainkban nemcsak a hírnév szempontjából fontos, hanem olyan versenylőnyt is jelent, amely egyaránt befolyásolja a fogyasztók, az üzleti partnerek és a munkavállalók lojalitását. A vállalati társadalmi felelősségvállalás egyik fontos eleme a fogyatékosokkal élő személyek foglalkoztatása, ami sokszor nem kap elég figyelmet. Integrációjuk nemcsak az esélyegyenlőség biztosítása miatt fontos, hanem erősíti az összetartozást, az inklúziót és a munkaerőpiac diverzitását.

A vállalatok felelősségvállalása nem csupán a foglalkoztatásból áll, hanem abból is, hogy miként kommunikálják ezt a nyilvánosságnak, melynek eredményeként képesek csökkenteni az előítéleteket, és pozitív példát mutatnak más vállalatoknak, szervezeteknek is.

A WHO becslése szerint, a világon minden hatodik ember él valamilyen fogyatékossgal, ez körülbelül 1,3 milliárd főt jelent. Az Európai Unió adatokat tekintve, a 15 év feletti népesség mintegy 27%-a, vagyis minden negyedik ember érintett valamilyen fogyatékossgai állapotban. Ez megközelítőleg 100 millió főt jelent az Eurostat becslése szerint (WHO, 2023; Eurostat, 2024).

Hazánkban a fogyatékossgal élő személyek számáról a 2022-es népszámlálás szolgáltat adatokat. Ugyanakkor az adatokat némileg befolyásolja, hogy az egészségügyi állapotról szóló részben nem volt kötelező a válaszadás. Közel 9 millió népszámlálási kérdőív feldolgozására került sor, ebből 75% töltötte ki az egészségügyi állapotra vonatkozó részt, miszerint 273 558 fő vallotta magát fogyatékos-

sággal élőknek. Legtöbben a mozgáskorlátozottság élők (112.914 fő), az értelmi fogyatékosokkal élők (41.082 fő), a gyengénlátók, és az aliglátók (34.437 fő) csoportjába tartoznak. A halmozottan fogyatékos személyek, a fogyatékoságuk típusa szerinti, valamennyi érintett kategóriában elszámolásra kerültek.

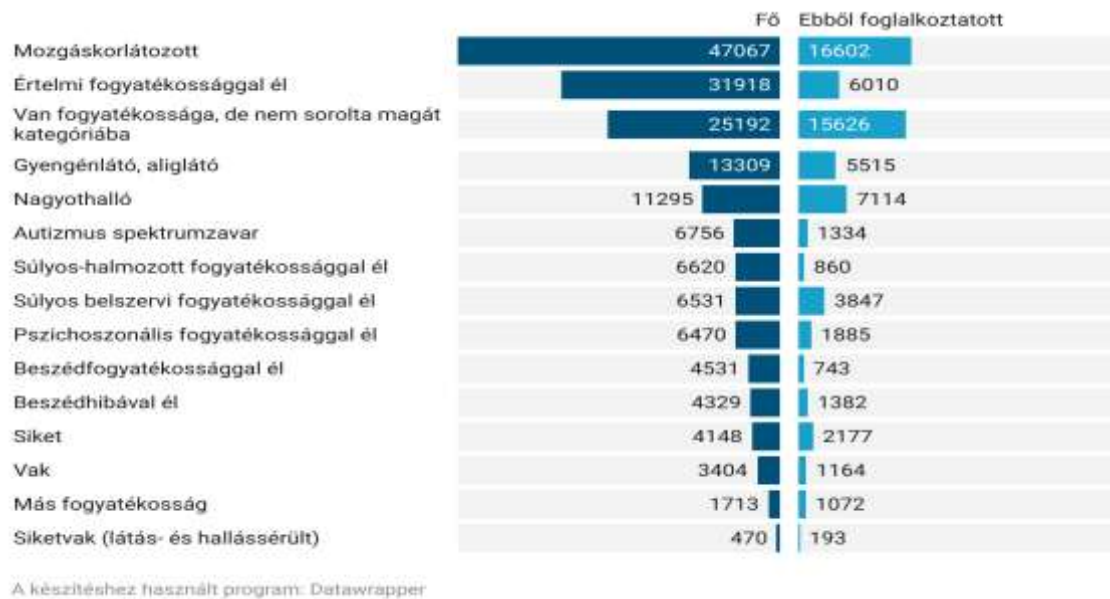
Hazánkban a fogyatékosokkal élő személyek száma a 2022-es népszámlálás szerint a 15-64 éves korosztályból, 173.753 fő volt, ebből 65.524 fő volt foglalkoztatott. A nagyothallók körében a legmagasabb a foglalkoztatási arány, 62,98%, őket követik azok, akinek van fogyatékosága, de nem sorolták magukat kategóriába, 62,02%-os foglalkoztatási aránnyal (1. ábra). A fogyatékkal élők foglalkoztatása nem csupán a kirekesztés csökkentése, hanem több gazdasági előny szerzése (Csaba, 2005; Csaba, 2006).

Az egyre növekvő munkaerőhiánynak köszönhetően, amely az előregedő társadalmak egyik jellem-

zője, hogy jelentős figyelem irányulhat a fogyatékosokkal élő személyekre is, mint potenciális munkaerőkre. A munkaerőpiacon való elhelyezkedésükkel a fogyatékosokkal élő személyek is a gazdaság szereplőivé válnak, mivel adót fizetnek és a gazdasági növekedést is előmozdítják a fogyasztás révén (Csillag et al., 2018; Miethlich, & Oldenburg, 2019). Dolgozóként nemcsak a társadalmi elfogadás nő irányukban, hanem életminőségük is emelkedik (Dajnoki, 2011).

A jelen tanulmányban megjelenő vizsgálat négy hazai nagyvállalatra terjed ki: a Szerencsejáték Zrt., Auchan Magyarország Kft., Magyar Posta Zrt. és a Nolato Magyarország Kft. Ezek a különböző iparágból választott vállalatok eltérő kommunikációs stratégiával rendelkeznek, ami lehetőséget nyújt az összehasonlításra. Közös pont azonban az, hogy mindegyiknél elérhető nyilvánosan a CSR kommunikáció a weboldalon és a közösségi médiában is.

1. ábra. A magukat fogyatékosnak vallók és abból foglalkoztatottak száma Magyarországon 15-64 éves korosztály. Forrás: KSH, Népszámlálási adatbázis, 2022.



Az empirikus kutatás a megfigyelésre (online tartalomelemzés) és a kvalitatív módszertanra épül. A megfigyelés az említett vállalatok CSR kommunikációjának tartalomelemzésére fókuszál, különös tekintettel arra, hogy hogyan jelenik meg a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatásának témája. A kvalitatív kutatás egy fókuszcsoporthozos interjú keretében vizsgálja, hogy az emberek hogyan tekintenek a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatására, találkoztak-e már vállalati kommunikációval és mennyire tartják hitelesnek azt. A kutatás célja, hogy feltárja miként jelenik meg a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása, mint CSR stratégia a vállalatok kommunikációjában és hogy milyen különbségek figyelhetők meg a kommunikáció tartalmában, stílusában. Az eredmények hozzájárulnak ahhoz, hogy a vállalatok a jövőben gyakrabban és tudatosabban jelenítsék meg kommunikációjukban a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatását.

A tanulmány a bevezetést követően a kapcsolódó szakirodalmat mutatja be, kitérve az alapvető fogalmakra, a statisztikákra, a rehabilitációs törvényre és a társadalmi felelősségvállalásra. A következő egység a módszertant ismerteti, majd az eredmények bemutatására kerül sor, végül a következtetésekkel és ajánlásokkal zárjuk a tanulmányt.

Elméleti háttér

Fogyatékossgal élők foglalkoztatása

Két különböző definíciót alkalmaz a magyar jog, az egyik a fogyatékossgal élő személy, ami a fogyatékossgal fennállása szerint különböztet meg, a másik a megváltozott munkaképességű, ami az egészségkárosodás mértéke szerinti besorolás (Bereczkei, Hoffmann 2016).

Fogyatékos személy: „A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény (a továbbiakban: Fot.) 4. §-a szerint fogyatékos az a személy, aki tartósan

vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja.” (László, 2021)

Megváltozott munkaképességű személy: „Magyarországon a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról szóló 2011. évi CXCI. törvény (a továbbiakban: Mmtv.) értelmében megváltozott munkaképességűnek tekintjük azokat, akiknek az egészségi állapota legfeljebb 60%-os, aminek a megállapítása a komplex minősítést végző rehabilitációs hatóság feladata. Utóbbi során egészségi állapotuk százalékos mértéke, foglalkozási és szociális szempontok alapján két csoportba sorolják őket, amelynek megfelelően az egyéb jogosultsági feltételek teljesülése esetén rehabilitációs vagy rokkantsági ellátásra válhatnak jogosulttá.

Az Mmtv. konkrétan meghatározza a foglalkoztatási támogatások (akkreditált munkáltatók támogatásai) és a rehabilitációs hozzájárulás szempontjából megváltozott munkaképességűnek tekintendő személyek körét.” (László, 2021)

A fogyatékossgal élő személyek jogait és foglalkoztatását jogszabályi háttér biztosítja. Az alapvető hazai és nemzetközi elveket az ENSZ Egyezmény- Fogyatékossgal élő személyek jogairól (2007. évi XCII. törvény) az Esélyegyenlőségi Törvény (2003. évi CXXV. törvény) valamint a Szociális Törvény a fejlesztő foglalkoztatásról (1993. évi III. törvény) írja elő. Ezen alapelvek mentén valósul meg a hazai szabályozás, amely a kvótarendszeren keresztül gyakorol közvetlen hatást a vállalatokra a foglalkoztatás növelése érdekében.

Az Országos Fogyatékossgügyi Program (2015-2025) célja, hogy a fogyatékossgal élő személyek megtalálhassák azt a munkát, amellyel be tudnak illeszkedni a közösségbe és fenn tudják tartani magukat.

A vállalati társadalmi felelősségvállalási (CSR) stratégiákra a rehabilitációs hozzájárulás gyakorol közvetlen hatást.

Annak érdekében, hogy mindenki visszatérhessen a munkaerőpiacra, a megváltozott munkaképességű személyeket szeretnék felkészíteni, hogy számukra testhezillő munkakört találjanak (Miethlich & Oldenburg, 2019). A kvótarendszer bevezetése jelentős változásokat hozott a foglalkoztatásban. Minden olyan vállalkozónak, akinek az átlagos statisztikai létszáma meghaladja a 25 főt, ellenben a megváltozott munkaképességű foglalkoztatottak száma nem éri el az állomány 5%-át, kötelessége fizetni *rehabilitációs hozzájárulást*. Az 5%-os keretbe, beszámítható a köznevelésben sajátos nevelésű gyerekek vagy felsőoktatási intézményben fogyatékos-sággal élő hallgatónak minősült munkavállaló, 23 éves korig, valamint az a munkavállaló, aki mentori feladatokat lát el a vállalatnál és munkaideje eléri a napi 4 órát (NAV, 2025).

A fogyatékos-sággal élő személyek foglalkoztatása háromféle formában valósulhat meg:

- *Szociális foglalkoztatás*: Az önálló életvitelre és munkavégzésre nem képes személyek foglalkoztatása intézményi kereteken belül.
- *Védett foglalkoztatás*: A legjellemzőbb foglalkoztatási forma 176/2005. (IX. 2.) Kormányrendelet szerint 2006-tól az válhat védett foglalkoztatóvá, aki rehabilitációhoz szükséges képzési lehetőségekről gondoskodni tud, illetve a segéd és betanított munkavégzés mellett képzettséghez kötött munkakörök betöltéséhez is hozzájárul. Két fajtája van: 1) a tartós, amely a munkaviszonyi keretek között az egyén munkához kapcsolódó készségeit, mentális és fizikai képességeit, és egészségügyi állapotát hivatott fejleszteni, 2) a tranzit, amely a nyílt munkaerőpiaci munkavégzésre készít fel. Az akkreditált, megváltozott munkaképességű személyeket foglalkoztató munkaadók száma több, mint 560 db

Magyarországon. Az ilyen munkaadóknál a megváltozott munkaképességű foglalkoztatottak aránya el kell, hogy érje a 30%-ot és a tartós- vagy tranzit foglalkoztatást lehetővé kell tenni.

- *Nyílt munkaerőpiaci foglalkoztatás*: Bár a foglalkoztatási arány megközelíti az európai átlagot Magyarországon, szakértői becslések szerint még így is a fogyatékos-sággal élő személyek csoportjából olyanok, akik rendelkeznek a képességgel és akaratral, hogy bekapcsolódjanak a nyílt munkaerőpiaci munkavégzésbe. A 2010-ben jelentősen megemelkedett rehabilitációs hozzájárulás összege, melynek köszönhetően nőtt a megváltozott munkaképességű foglalkoztatottak száma de még így sem annyira, ahogy lehetne (Csaba, 2005).

A fogyatékos-sággal élő személyek foglalkoztatása számos előnnyel jár. A vállalatok számára nem csupán az adminisztratív terhek csökkennek a rehabilitációs hozzájárulás megspórolása és a különböző állami támogatások elnyerése révén, hanem a szervezeti kultúra is gazdagodik: növekszik a feyelem és a munkahelyi megtartó erő az ép munkavállalók körében is. Egy felmérés szerint a gazdasági szempontok mellett a vezetők kiemelten értékelik a vállalat pozitív társadalmi megítélését és a fogyatékos-sággal élő személyek megbízható munkaerejét (Dajnoki, 2011, Dajnoki, 2014).

E pozitív hatások ellenére a foglalkoztatás útjában számos gátló tényező áll, beleértve a kevésbé akadálymentesített munkahelyeket, a többletköltségeket és szervezési feladatokat, valamint az információhiányból és megfelelő szakképzés hiányából fakadó diszkriminációt és beilleszkedési nehézségeket (1. táblázat).

A társadalmi felelősségvállalási stratégia kialakításához szükség van annak a megértéséhez, hogy a vállalatoknál a felvételi döntéseket milyen tényezők befolyásolják.

1. táblázat. A fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatásának előnyei és hátrányai. Forrás: Szerzők.

Kategória	Előnyök	Hátrányok
Szervezeti/ HR	Nő a fegyelem és a szabálykövetés a munkahelyen. Javulás figyelhető meg a munkahelyi egészségben. Nagyobb a megtartóerő a nem fogyatékossgal élő munkatársak körében is. Megbízható munkaerő (felmérés alapján az egyik legmagasabb érték)	A megfelelő felkészítés hiánya (iskolai elszigeteltség, késői integráció). Információhiány és ebből fakadó félreértések. Diszkrimináció (az információhiányból fakadóan).
Pénzügyi/ Gazdasági	Megspórolható a rehabilitációs hozzájárulás összege. Állami támogatások elnyerése (felmérések alapján második legmagasabb érték)	Többletköltség a munkaadók részéről. Megnövekedett szervezés és energia befektetés igénye.
Imázs/Infra- strukturális tényezők	A vállalat pozitív megítélése (felmérés alapján a legmagasabb érték) A vezetők figyelembe veszik a pozitív imázst a kiválasztáskor	Fizikai gátak: nagyon kevés az akadálymentesített munkahely. Nincs megfelelő szakképzés számukra.

Nagtegaal és társai (2023) szisztematikus irodalomáttekintése a COM-B viselkedési modell (Capability, Opportunity, Motivation, Behaviour) mentén tárta fel a befogadás 32 legfontosabb mozgatórugóját és akadályát, amelyek mindegyike alapul szolgálhat egy célzott CSR stratégiához, rendelkezzen a cselekvéshez szükséges Képességgel (C), legyen rá Lehetősége (O), és meglegyen a kellő Motivációja (M).

A kutatás alapján a leggyakrabban említett akadályok három kategóriába sorolhatók:

- Motiváció (M) hiánya: A munkaadók legnagyobb félelme a fogyatékossgal élő személyek alacsony teljesítménye és a várható magas költségek.
- Képesség (C) hiánya: A foglalkoztatás akadályozza az, hogy a munkaadók és a HR szakemberek nem rendelkeznek speciális ismeretekkel a fogyatékossgal élőkkel kapcsolatban.
- Lehetőség (O) hiánya: Kiseb vállalatoknál a támogató rendszerek és az erőforrások hiánya jelent akadályt.

Azonban a CSR mögött meghúzódó pozitív motivációk is erősek: a munkáltatók döntéseit elsősorban a proszociális, etikai elkötelezettség (a vállalati társadalmi felelősségvállalás lényege) és az elfogadásból várható versenyelőnyök (pl. jobb imázs, nagyobb lojalitás) befolyásolták. Ebből következik, hogy a vállalatoknak úgy kell kidolgozniuk CSR-stratégiájukat, hogy az egyidejűleg törekedjen a munkáltatói kompetencia (C) képzéssel történő növelésére, erőforrásokkal történő lehetőségek (O) biztosítására, valamint az etikai és üzleti előnyök hangsúlyozásával a motiváció (M) erősítésére.

A *Salva Vita Alapítvány* a legrégebbi és legszerteágazóbb nonprofit szervezet (1993), amely a fogyatékossgal élő személyek közvetlen munkaerőpiaci integrációjára összpontosít, tanácsadással és toborzással, nagy számú elhelyezkedési eredményt felmutatva. Az *Érték Vagy! Platform* (2020) modern, kommunikációs szerepet tölt be, elsősorban a foglalkoztatás népszerűsítését, a jógyakorlatok bemutatását és a pozitív CSR imázs építését célozza meg, hidat képezve a munkáltatók és a jelöltek között

(Gyulavári, 2011). A két szervezet kiválóan kiegészíti egymást: a Salva Vita a gyakorlati támogatást és a mélységi szakértelmet nyújtja, míg az Érték Vagy! a széleskörű társadalmi érzékenyítésért felelős (2. táblázat).

Társadalmi felelősségvállalás

A CSR, vagyis a vállalat társadalmi felelősségvállalása azt közvetíti a társadalom felé, hogy a vállalat elkötelezetten viselkedik a társadalmi célok elérése miatt. Tehát felelősségvállalást, társadalmi kérdések iránti érdeklődést, azok megoldására való hajlandóságot, valamint a környezet, a munkavállalók és a fogyasztók iránti tiszteletet jelent. Tehát túlmutat azon, hogy a vállalatok egy jó ügy mellé állnak vagy adományoznak, a környezet és az emberek védelmével szemben is felelős magatartást kell mutatniuk (Hetesi, Veres, 2016). Majd következik a társadalom által elvárt etikus viselkedés, azaz az

etikai felelősség, és végül a csúcson a filantropikus felelősség, ami a társadalom mellett bizonyos célcsoportok elvárása (Ásványi, 2018). (2. ábra)

2. ábra. Carrol féle CSR piramis. Forrás: Ásványi, 2018, p. 8



2. táblázat. A nyílt munkaerőpiaci elhelyezkedést segítő szervezetek összehasonlítása. Forrás: Szerzők.

Szempont	Salva Vita Alapítvány	Érték vagy! platform
Alapítás éve	1993	2020
Típus	Nonprofit alapítvány	Rehabilitációs eszköz
Fő cél	Integráció elősegítése	Foglalkoztatás népszerűsítése, jó gyakorlatok bemutatása, vállalati érzékenyítés.
Célcsoport	Fogyatékossgal élő álláskeresők és őket foglalkoztatni akaró munkáltatók.	Fogyatékossgal élő álláskeresők és őket foglalkoztatni akaró munkáltatók.
Tevékenységek	Tanácsadás, tréningek, munkáltatói érzékenyítés, toborzás, akkreditált foglalkoztatás.	Tudásátadás, imázsépítés, rehabilitációs kalkulátor, joggyakorlatok bemutatása. Évente Érték Vagy! díj.
Kommunikációs csatornák	Honlap, Facebook, Instagram, YouTube, LinkedIn	Honlap, Facebook, (Instagram, YouTube van, de 2 éve nincs új bejegyzés)
CSR kapcsolat	Támogatja a vállalatokat, érzékenyítő tréningek tartásával, inkluzív foglalkoztatási modellek kialakításával.	CSR kommunikációs platformként is működik. Bemutatja a pozitív vállalati példákat.
Eredmények	1521 elégedett munkáltató, 2291 elhelyezkedés	857 munkaadó, 246 elhelyezkedés
Fő üzenet	Együtt. Működünk. Az ő munkájuk a mi küldetésünk!	Hídat építünk a megváltozott munkaképességű álláskeresők és az őket kereső foglalkoztatók közé!
Relevancia a kutatásban	Közvetlen munkaerőpiaci integráció, gyakorlati támogatás.	CSR kommunikációs híd a vállalatok és a társadalom között.

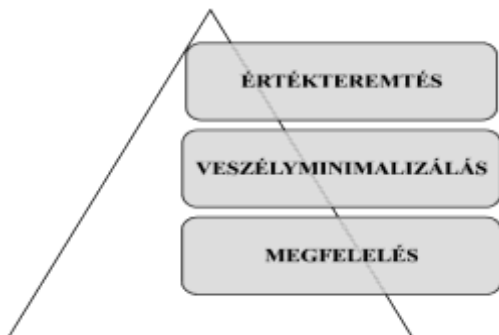
Az UNIDO (United Nations Industrial Development Organization; Az Egyesült Nemzetek Iparfejlesztési Szervezete) a vállalati társadalmi felelősségvállalást egy olyan menedzsment nézetként definiálja, amely során a vállalatok környezeti és társadalmi nézőpontokat illesztenek be üzleti tevékenységeikbe. A vállalati társadalmi felelősségvállalás egy olyan módszereként értelmezhető, mellyel a gazdasági, környezeti, társadalmi elvárások között teremt egyensúlyt, ugyanakkor a részvényesek és az érdekelt felek elvárásait is szem előtt tartja. A piramis a társadalmi felelősségvállalás fejlődési szintjeit mutatja be.

Az alsó szint a megfelelés, mely elemei a jogalkotás, jogi lépések, ellenőrzés, szabványok és direkt felelősségi viszonyok.

Ezt követi a veszélyminimalizálás, vagyis a környezeti vagy társadalmi vizsgálat, környezeti jelentések, viselkedési minták, és az ökohatékonysági célkitűzések megvalósítása.

Végül a csúcson áll az értékteremtés, amelynek megvalósulásához szükség van a stratégiai szövetségre a felelős vállalatokkal, civil társadalmak bevonására, kommunikációra, közösségi célú befektetésekre és az intézményrendszer kiépítésére. Ahhoz, hogy ténylegesen felelős vállalatként tudjanak működni, a megfelelés szintjétől az értékteremtés szintjéig kell eljutniuk a vállalatoknak. (3. ábra)

3. ábra. Az UNIDO piramis. Forrás: Ásványi, 2018, p. 8



Magyarországon a vállalatok körében hét felelősségvállalási hozzáállástípus figyelhető meg (Győri, 2007), ezek közül kettő, ami a tanulmány szempontjából releváns:

- „Instrumentális nagyok”: ide a külföldi nagyvállalatok leányvállalatai tartoznak, akik már ismerik a CSR-eszközöket, szabványokat és tanúsítványokat, és azokat stratégiailag alkalmazzák. Elsődleges céljuk, hogy sikereesebbek legyenek, erősítsék a bizalmat és növekedjen a hírnevük. A tevékenységekkel a PR és a HR részleg foglalkozik, de nagy hangsúlyt fektetnek a CSR-tevékenység kommunikációjára is.
- „Paternalista”: ebben a csoportban lévő cégek nagyrészt állami tulajdonban lévő nagyvállalatok, amelyek a saját rendszereiket már a szocializmus alatt kialakították. CSR tevékenységükre a jelenlegi és volt munkavállalókkal való törődés a jellemző.

Másnéven társadalmilag felelős marketing kifejezés kevésbé ismert, mivel sokan csak magát a fogalmat (CSR) használják. A társadalmi felelősségvállalás eszközként épül be a marketingkonceptióba. A CSR tevékenység használható márkaépítésre, hiszen növelheti a bizalmat, pozitívabb lesz a vállalat megítélése, növeli a lojalitást, versenyelőnyt teremthet. Egy CSR kampány megjelenhet a cég weboldalán, közösségi média oldalain, de elküldhető hírlevélben, vagy akár egy blogbejegyzés formájában is megjeleníthető.

Alemaní és Vermeulen (2023) azt elemzi, hogy milyen előnyökkel járhat a vállalatok számára, ha fogyatékossgal élő munkaerőt alkalmaznak (Alemani és Vermeulen, 2023). A cikk szerint, ha egy vállalat jól akar teljesíteni, akkor az már elegendő okot ad arra, hogy fogyatékossgal élő személyeket alkalmazzanak. A legtöbb vállalatnál az integráció csupán a nemi és etnikai hovatartozásra fókuszálnak, a fogyatékossgal élő munkavállalók jóval kevesebb figyelmet kapnak, pedig foglalkoztatásuk versenyelőnyt és nyereséget jelenthet. A holland kávézólánc példája mutatja, hogy a vásárlók

nem csupán a terméket, hanem a készítőit is értékelik. Bár a Down-szindrómások által készített kávé lassabb kiszolgálást eredményezhet, a vásárlók ezt a pozitív társadalmi üzenetért cserébe elfogadják, sőt, éppen ez a különbség készíti őket a választásra. Egy kísérlet igazolta, hogy az emberek pozitívabban viszonyulnak és hajlandóak többet fizetni egy olyan termékért, amelyet fogyatékossgal élő személyeket foglalkoztató cég gyártott. Úgy érzik, ezzel igazságosabb árkiegészítést támogatnak és ők maguk is segítenek, ami erősíti a hosszú távú vásárlói elköteleződést. A versenyelőny eléréséhez a vállalatnak láthatóvá kell tennie az inkluzív gyakorlatát.

A spanyol La Fageda szövetség tejjgazdasága és kertészete éves látogatóközpontot hozott létre. Az alapító szerint ez a legjobb marketing: a látogatók nem csak megízlelik a terméket, hanem érzelmi kapcsolatot alakítanak ki a márkával. Hasonlóan, egy sörkóstolóban a dolgozók munka közbeni látványa növelte a forgalmat a szájhagyomány útján terjedő pozitív élmények miatt. Fontos, hogy az inkluzív foglalkoztatás nem helyettesíti a jó minőségű terméket, de jelentősen bővíti a vállalat érték-tudatát. Kritikus, hogy a CSR ne csak pusztán PR-fogás legyen, mert az könnyen visszaüthet és manipulációnak minősülhet. Emellett a gyakorlat pozitív hatással van a fogyatékossgal élő ügyfelekre is; egy bevásárlóközpont például szignifikánsan növekvő forgalmat tapasztalt azután, hogy látható pozíciókban is alkalmazott fogyatékossgal élő munkavállalókat.

Ezek a példák kitűnően illusztrálják, hogy a fogyatékossgal élő személyek inkluzív foglalkoztatása hogyan alakítható át pusztán etikai kötelezettségből stratégiai vállalati társadalmi felelősségvállalássá (CSR), amely közvetlen módon teremt vásárlói értéket és hosszú távú versenyelőnyt azáltal, hogy érzelmi alapon különbözteti meg a márkát a piacon.

Módszertan

A kutatás módszertana tartalomelemzésre és fókuszcsoporthozos interjúra épül. A tartalomelemzés a négy vizsgált vállalat weboldalának és közösségi média oldalainak elemzésére terjed ki. A vizsgálat célja feltárni, hogy miként jelenik meg a vállalatok kommunikációjában a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaerő alkalmazása, mint marketing elem. A tartalomelemzés a megfigyeléses módszerek csoportjába tartozó, olyan kvalitatív kutatási forma, amelyet egy képi anyagok, dokumentumok vagy szöveges anyagok vizsgálatára, és gyakran interjúk szövegének elemzésére is használnak (Gyulavári et al., 2017; Szűcs, Lázár, Németh, 2023) vizsgálat során az alábbi szempontokat vetjük figyelembe:

- Üzenet típusa és tartalma: milyen formában jelenik meg a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatásának témája.
- Üzenet forrása: mely felületeken történik a kommunikáció.
- Kvantitatív adatok elérhetősége: közöl-e konkrét adatokat a vállalat a fogyatékossgal élő munkavállalók számáról vagy arányáról.
- CSR stratégia: mennyire része a CSR stratégiának a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása.
- Együttműködések: együttműködik-e a vállalat civil szervezetekkel.
- Társadalmi hatás: az üzenetek képesek-e társadalmi érzékenyítésre, a befogadás növelésére.

A tartalomelemzés a fókuszcsoporthozos interjú készíti elő. A fókuszcsoporthozos interjú a kvalitatív módszerek közül az egyik leggyakoribb. A legnagyobb előnye az, hogy mivel több ember vesz részt, így ők is kommunikálnak egymással, gondolatokat cserélnek, így a résztvevők nézőpontja nagyobb hangsúlyt kap (Gyulavári et al., 2017,

Szakály, 2017). Az interjú célja, hogy feltárja az emberek hogyan tekintenek a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatására, találkoztak-e már vállalati kommunikációval és mennyire tartják hitelesnek azt.

Eredmények

A tartalomelemzés eredménye

A kutatásban vizsgált négy hazai nagyvállalat – a Szerencsejáték Zrt., az Auchan Magyarország Kft., a Magyar Posta Zrt. és a Nolato Magyarország Kft. – eltérő iparági hátterük és kommunikációs stratégiájuk ellenére közös jellemzővel bírnak abban, hogy mindegyikük nyilvánosan elérhető CSR kommunikációval rendelkezik a weboldalukon és a közösségi média felületeiken.

- 1) *Szerencsejáték Zrt.*: A 100%-os állami tulajdonban lévő vállalat 1991-ben kezdte meg működését, lottójátékokat, sorsjegyeket és sportfogadási termékeket kínál. 2003 óta egy karitatív hálózatot működtet, 180 munkavállalójuk megváltozott munkaképességű. Öt alkalommal nyerték el a Fogyatékossg-barát munkahely díjat. 2019-ben elnyerték a CSR Hungary díjat, és ugyanebben az évben egyik munkatársuk a fogyatékossgal élő munkatársak beilleszkedésének segítéséért elnyerte a Munka-Társ díjat. 2023-ban az Érték Vagy! Az év befogadó munkáltatója díjat nyerték el.
- 2) *Auchan Magyarország Kft.*: Több száz megváltozott munkaképességűt foglalkoztatnak, 1998-ban nyitották első üzletüket Magyarországon. Az Év Befogadó Munkáltatója kategóriában Érték Vagy! díjjal jutalmazták őket. 2024-ben elnyerték a CSR Hungary díjat, a Legjobb felelős és fenntartható vállalat kategóriában. Fogyatékossg-barát Munkahely Díj tíz éves fennállása alkalmából kiadott Champion-díjat is elnyerte.

- 3) *Magyar Posta Zrt.*: Szintén állami vállalat mely több, mint 300 megváltozott munkaképességű embert foglalkoztat, van köztük egészségkárosodott, siket, mozgássérült és autista.
- 4) *Nolato Magyarország Kft.*: A Mosonmagyaróváron található vállalat gyógyászati és higiénias termékeket és orvostechikai eszközöket gyárt. A cég munkahelyi politikájába beletartozik a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása, a helyi fogyatékossgal élő közösségnek teremt munkahelyet immáron 10 éve. Alkalmazottainak legalább 5%-a fogyatékossgal élő.

A vállalatok honlapjának és közösségi média oldalainak tematikus elemzésének összehasonlítása az alábbi táblázatban látható (3. táblázat).

A vizsgált vállalatok CSR kommunikációja

Szerencsejáték Zrt.: kommunikációjuk tudatos és széleskörű, külön programjuk van a fogyatékossgal élő személyek integrációjára. Nem csak a honlapon jelennek meg tartalmak, hanem a közösségi média felületeiken is aktívan kommunikálnak, és saját külön „blog” felületet is létrehozottak, ahol a nem csak a 180 megváltozott munkaképességű dolgozójuk történeteit és eredményeit teszik közzé, hanem a cég által végzett karitatív tevékenységeket is. A kommunikációjuk és üzeneteik az érzelmi hatásra építenek, melynek célja nem csak példát mutatni a befogadásukról, hanem a társadalmi érzékenyítés is.

Auchan Magyarország Kft.: kommunikációjuk leginkább csak a honlapon figyelhető meg, a közösségi médiában a legutolsó bejegyzés 2023-as. A fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása HR stratégiájuk egyik alapja, nagy fókuszot fektetnek a tréningekre, érzékenyítő kampányokra. 2010 óta saját inklúziós programjuk van, civil szervezetekkel is együttműködnek. Az akadálymentesítésre és a munkahelyi inklúzió technikai feltételeinek javítására is odafigyelnek.

3. táblázat. A tematikus elemzés eredménye. Forrás: Szerzők.

Szempontok	Szerencsejáték Zrt.	Auchan Magyarország Kft.	Magyar Posta Zrt.	Nolato Magyarország Zrt.
Üzenet típusa, tartalma	Érzékenyítés, szemléletformálás	Stratégia, CSR	Érzékenyítés, szemléletformálás	Stratégia, CSR, szemléletformálás
Üzenet forrása	Honlap, Facebook	Honlap	Honlap, Facebook	Honlap, Facebook
Kvantitatív adatok elérhetősége	Pontos adatok, 180 fő	Megközelítőleg adatok, több száz fő	Pontos adat csak a fenntarthatósági jelentésben, 2023-ban 364 fő.	Nincs pontos szám. Dolgozók legalább 5%-a megváltozott munkaképességű.
CSR stratégia	Alapvető része a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása.	Alapvető része a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása.	Alapvető része a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása.	Alapvető része a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása.
Együttműködések	Több civil szervezettel működnek együtt.	Szakmai partnerekkel, civil szervezetekkel működnek együtt.	9 civil szervezettel is együtt működnek.	Nincs róla adat.
Társadalmi hatás	Az üzenetek alkalmasak társadalmi érzékenyítésre, befogadás növelésére.	A tevékenységük alkalmas érzékenyítésre, befogadás növelésére, de a kommunikáció nem megfelelő.	Az üzenetek alkalmasak társadalmi érzékenyítésre, befogadás növelésére.	A tevékenységük alkalmas érzékenyítésre, befogadás növelésére, de a kommunikáció csak a közösségi oldalon megfelelő.

A vállalat többszáz fogyatékossgal élő személyt alkalmaz mégsem érhető el pontos számszerűsített adat kommunikációjukban. Célszerűbb lenne aktívabban kommunikálni törekvésüket is a közösségi médiában, mint ahogy azt egyéb adományozási és támogatási kampányuk esetében meg is teszik.

Magyar Posta Zrt.: kommunikációjuk a honlapra, a blogra és a közösségi média oldalukra is kiterjed. A személyre szabott munkakörök kialakítását, a biztonságos munkakörnyezetet, az akadálymentes beilleszkedéshez szükséges támogatást és a civil szervezetekkel való együttműködést emeli ki kommunikációjában. Nekik is külön programjuk van a foglalkoztatásra, mely céljai közé tartozik más vállalatok szemléletformálása és a befogadás felé való elmozdítása. A kommunikációjuk hiteles, de kicsit visszafogottabb, de mégsem kampányszerű.

Nolato Magyarország Kft.: kommunikációjuk professzionális, de mégsem annyira látványos. A hon-

lapon csak angol nyelven érhető el, de inkább formálisnak tűnik mintsem érzékenyítő tartalomnak. A közösségi média oldalukon, már találhatóak bejegyzések, megváltozott munka képességűeknek szóló célzott álláshirdetések, valamint az Esélyegyenlőség napján is megemlékeznek és kiemelik, hogy ők is értékes tagjai a vállalatnak.

A négy vizsgált vállalat CSR kommunikációjából megfigyelhető, hogy a különböző ágazatokban eltérő hangsúllyal jelenik meg a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatása.

A vizsgált vállalatok közül mindegyik rendelkezik saját integrációt segítő programmal, a Szerencsejáték Zrt. és a Magyar Posta Zrt. esetében külön felületen is nyomon követhető, hogy mit tesznek a fogyatékossgal élő társainkért. A Szerencsejáték Zrt. külön honlapot biztosít a „Tarts velünk” elne-

vezésű kezdeményezésének, mely baráti hangvételű, szemléletformálásra és érzékenyítésre fókuszál. Három pontba szedve található meg az üzenetük: 1) a Követendő példák, ahol vállalati jógyakorlatok kerülnek bemutatásra, 2) a Hétköznapi hősök, ahol az érintettek mutatják be mindennapjaikat és végül 3) a Közösség, ami a szakmai szervezetek meglátásait tartalmazza.

A Posta esetében a főhonlaphoz tartozó aloldalon található a „Tegyünk Együtt” elnevezésű kezdeményezést, mely szintén baráti hangvételű, szemléletformáló és érzékenyítő. Törekvéseiket kilenc pontba rendezve találhatjuk meg:

- Világnapok ünneplése, minden olyan világnapról megemlékeznek, mely a fogyatékosággal élő személyekhez köthető szemléletformáló tréningek, mellyel a beilleszkedést segítik elő,
- Postás Piknik, ahol a kollégák kipróbálhatják milyen fogyatékosággal élni,
- Országos Logisztikai Központ,
- Jó gyakorlatok, ahol azt vizsgálják milyen munkakörökben tudnak fogyatékosággal élő személyt foglalkoztatni,
- Befogadó programok, itt civil szervezetekkel együttműködve történik a dolgozók érzékenyítése,
- Együttműködésben a civilekkel a megváltozott

munkaképességükért, egy összefogás kilenc civil szervezettel, hogy együtt jobb megoldásokat tudjanak kidolgozni,

- Üzemlátogatások, ahol a munkafolyamatokat és körülményeket mutatják be megváltozott munkaképességűek számára,
- Pályaorientációs nap a Piarista Kiállító Központban, különböző feladatok kipróbálása és feladatkörök bemutatása,
- és végül a Díjak, ahol a témához köthető elnyert díjak kerülnek bemutatásra.

A vizsgált négy hazai nagyvállalat (Szerencsejáték Zrt., Auchan, Magyar Posta, Nolato) CSR tevékenységét tekintve mind az UNIDO-féle CSR-piramis legmagasabb szintjén, az *Értékteremtés* fázisában helyezkedik el, kiemelten a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásával és integrációjával. A Szerencsejáték Zrt. és a Magyar Posta Zrt. példaértékű, széleskörű és érzékenyítő kommunikációval kíséri tevékenységét, míg az Auchan és a Nolato esetében a stratégiai beágyazottság magas, de a nyilvános kommunikáció intenzitása alacsonyabb. Összességében ezen vállalatok a jogi megfelelésen messze túllépve, aktív társadalmi felelősségvállalással járulnak hozzá a társadalmi befogadás növeléséhez (4. táblázat).

4. táblázat. A vizsgált vállalatok UNIDO fázisai. Forrás: Szerzők.

Vállalat	Becsült UNIDO fázis	Indoklás
Szerencsejáték Zrt.	Értékteremtés (Csúcs)	Karitatív hálózat, 180 megváltozott munkaképességű dolgozó, több civil szervezet.
Auchan Magyarország Kft.	Értékteremtés (Kommunikációs hiánnyal)	Több száz megváltozott munkaképességű dolgozó, saját inklúziós program, civil partnerek.
Magyar Posta Zrt.	Értékteremtés (Stratégiai)	Több mint 300 megváltozott munkaképességű dolgozó, személyre szabott munkakörök, akadálymentesítés.
Nolato Magyarország Kft.	Értékteremtés (Fókuszált, helyi)	Legalább 5% megváltozott munkaképességű dolgozó, 10 éve munkahelyteremtés a helyi közösségnek.

A kvalitatív kutatás eredményei

A vizsgálat kvalitatív, feltáró kutatás, amely 7 fő jelenlétével készült. Az interjú 2025 októberében zajlott és 90 percet vett igénybe. A kiválasztásnál fontos szempont volt, hogy a résztvevők napi szinten használjanak közösségi médiát. Az interjúknál feltett kérdések az alábbi témákra fókuszálnak:

- A fogyatékossgal élő személyek helyzetének általános megítélése Magyarországon,
- A fogyatékossgal élő személyek megítélése munkavállalóként,
- A vállalati társadalmi felelősségvállalás kommunikáció ismerete,
- Konkrét kezdeményezésekről alkotott vélemények.

A fogyatékossgal élő személyek általános megítélése

A fókuszcsoport résztvevői (7 fő) úgy ítélik meg, hogy a fogyatékossgal élő személyek helyzete Magyarországon nagyon rossz. Úgy gondolják, hogy nem kapnak elég támogatást, az infrastruktúra nem alkalmas eléggé ahhoz, hogy a mindennapi életüket megkönnyítse, így a családok sokszor magukra vannak utalva:

„Rossz, nincs kiépitve semmi lehetőség, nagyon kevés a támogatás.” (Nő 4).

A válaszadók véleménye szerint hazánkban még mindig nem elég elfogadó a társadalom, a legnagyobb akadálnak a diszkriminációt és az elfogadás hiányát látják. Probléma az is, hogy a fogyatékossgal élő személyek fejlesztését a szülők részéről nagyon nehéz megoldani a meg-felelő támogatás nélkül.

A fogyatékossgal élő személyek munkavállalóként való megítélése

A válaszadók szerint a fogyatékossgal élő személyek bármilyen munkát képesek elvégezni, a probléma inkább a lehetőségek hiánya. Inkább a monoton, egyszerűbb munkakörben tudják őket elképzelni (például összeszerelés, csomagolás) Emel-

lett problémát jelent a munkahelyre való eljutás és a kevés akadálymentesített munkahely is:

„Nem elfogadó velük a társadalom, van, akire azt mondják, hogy hülye gyerek.” (Nő 1)

„Nincs nagy választék, jól bírják a monoton munkát, függ attól, hogy a vállalatok foglalkoznak-e velük.” (Nő 4)

„Ha nincs szellemi fogyatékossgal akkor bármilyen munka, volt ismerős, aki órákat javított.” (Férfi 1)

Említettek konkrét példákat is, ahol fogyatékossgal élő személyek dolgoznak.

„Ismerek egy vak férfit, aki egy általános iskolában tanított zenét és olyan is, aki vak egyetemi tanár” (Nő 5)

„A kórházban is vannak betegbordozők, vagy a Pedro pékségben gyengénlátók.” (Nő 6)

A vállalati társadalmi felelősségvállalás kommunikáció ismerete

A válaszadók véleménye alapján arra lehet következtetni, hogy ismernek fogyatékossgal élő személyeket foglalkoztató munkahelyeket, de konkrét kommunikációval nem találkoztak.

„Ha mindenki számára biztosít munkát, annak is, aki kevésbé tud teljesíteni. Mindenkinek van értéke.” (Nő 2)

„A cégek nem ez az első, nem ebben gondolkodnak, csak minimálisat foglalkoztatnak, hogy más legyen a megítélés és hogy kapjanak támogatást.” (Nő 6)

„Nagyon nehéz találni kommunikációt, inkább csak akkor, ha konkrétan azt keresi az ember.” (Nő 3)

A kommunikációt a válaszadók inkább erkölcsi oldalról közelítik meg, szerintük abban mutatkozik meg, hogy egy vállalat mindenkinek biztosít munkát, és őket is értékesnek tekinti. Van, aki szerint a CSR inkább csak marketing eszköz a vállalatoknak. A válaszadók egyöntetű véleménye, hogy nagyon kevés a kommunikáció a témában, csak célzott kereséssel érhető el. A hiteles kommunikációt számukra a valós foglalkoztatás, példák bemutatása, videós közösségimédia tartalmak közzététele és a munkahelyről és munkakörökről konkrét információk jelentik.

Konkrét vállalatok megítélése

A közösségi média kommunikáció megítéléséhez a vállalatok által közzétett Facebook posztokat mu-

tattunk, és megkértük a válaszadókat, hogy döntsek el melyik számukra a leghitelesebb és melyik az amelyik a legkevésbé hiteles kommunikáció.

A válaszadók a leghitelesebbnek a Nolato Magyarország Kft.-t találták, mert valós foglalkoztatásról kommunikál, ezt követte a Szerencsejáték Zrt., melyet régóta ismernek, és találkoztak például karitatív árusítókkal is, és hitelesnek találták. Ezt követi a Magyar Posta Zrt., mivel akadálymentes munkahelyeket alakított ki. A legkevésbé hitelesnek az Auchan Magyarország Kft. kommunikációját találták, mivel nem a valós foglalkoztatásról kommunikálnak, és csak adománygyűjtésről szóló kommunikációval szembesültek. Jól látható, hogy a fókuszcsoport tagjai a valódi cselekedeteket sokkal hitelesebbnek ítélték meg (lásd például: 4. ábra).

4. ábra. Az interjúalanyok által leghitelesebbnek tartott poszt. Forrás: Nolato Magyarország Facebook oldala



Hatás a fogyasztói attitűdre

A fókuszcsoport tagjai egybehangzóan kijelentették, hogy pozitívan hat rájuk, ha egy vállalat foglalkoztat fogyatékossgal élő személyeket is.

„Jobban ki kellene kommunikálni, hogy foglalkoztatnak fogyatékossgal élő személyeket, mert jobb a cég megítélése megtartja a vásárlókat és újakat vonz.” (Nő 4)

„Nagyon fontos lenne, széles körben kellene hirdetni, ez a vállalatnak is érdeke.” (Nő 3)

Az interjúban a projektív technikák közül a mondatbefejezést is alkalmaztuk, az alábbi mondatokkal:

A fogyatékossgal élő személyek alkalmazása azért fontos, hogy...

„...tudjanak beilleszkedni a társadalomba!”(Nő 3)

„...hasznos tagjai legyenek a társadalomnak!”(Nő 6)

A vállalatok kommunikációja akkor hiteles számomra, ha...

„...ha van olyan hirdetése is, akkor ténylegesen alkalmazza is.” (Nő 6)

„...ha valóban foglalkoztat.” (Nő 5)

„...ha van alatta videó vagy kép a foglalkoztatásról.”(Nő 1)

Egy CSR poszt akkor hat rám, ha...

„...ha van alatta videó vagy kép a foglalkoztatásról.” (Nő 1)

„...ha konkrétumok vannak benne, mennyi alkalmazott, hol, milyen munka, milyen lehetőségek, milyen fogyatékossgal élő.” (Nő 4)

Összességében az interjú résztvevők arra a megállapításra jutottak, hogy a kommunikációnak célzottabbnak és gyakoribbnak kellene lennie, hogy szélesebb körben elérhető legyen az információ. Ez mind marketing, mind pedig a lehetséges munkahelyek megtalálása szempontjából fontos lenne. A vásárlási hajlandóságot és a márkahűséget is növelné, ha tudatában lennének vele, hogy egy cég fogyatékossgal élő munkaerőt is alkalmaz.

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi és munkaerőpiaci helyzete is nagyon hátrányos, ez leginkább az elfogadás és a támogatás hiányának köszönhető. A vállalatok CSR kommunikációját hitelesnek tartják tényleges foglalkoztatás és annak bemutatása esetén. Ezek pozitív érzelmi hatást váltanak ki és növelik a vállalat iránti elkötelezettséget. Az ellenpélda olyan vállalat, amely kommunikációjában nem jelenik meg, hogy milyen módon és mértékben alkalmaznak fogyatékossgal élő személyeket.

A fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatásának hiteles és látható kommunikációja nemcsak társadalmi, hanem üzleti értéket is teremt. A fókuszcsoportos interjú kiértékelése alapján arra lehet következtetni, hogy a fogyatékossgal élő szemé-

lyek társadalmi és munkaerőpiaci integrációja is jelentős elmaradásban van hazánkban. A legnagyobb akadályokat az elfogadás hiánya és a kevés lehetőség okozza. Így fontos lenne, hogy a vállalatok és az állami szervek is fektessenek nagyobb hangsúlyt a kommunikációra, különös tekintettel a közösségi médiára. A kutatás alapján megállapítható, hogy a hiteles kommunikáció növeli az elfogadást és a bizalmat.

Fontos lenne, hogy a CSR ne csak marketig eszköz legyen a vállalatok számára, hanem az tényleges felelősségvállalással társuljon. A kommunikáció legjobb formája a konkrét foglalkoztatás bemutatása, például rövid videókban vagy képsorokon keresztül. Érdemes lenne, nem csak az előírt minimum kvótát, hanem annál több fogyatékossgal élő személyt foglalkoztatni és munkahelyek akadálymentesítéséről is gondoskodni. Valamint a társadalmi szemléletformálás is fontos, az oktatási intézmények, civil szervezetek és önkormányzatok össze kellene fogni, hogy segítsék a fogyatékossgal élő személyek elfogadását és integrációját már fiatal korban. A helyi szinten megvalósított projektek (pl. iskolai érzékenyítő programok, nyílt napok fogyatékossg-barát munkahelyeken) hozzájárulhatnak a nyitottabb társadalmi szemlélet kialakulásához.

Következtetések, javaslatok

A kutatás célja az volt, hogy feltárja, hogy a fogyatékossgal élő személyek alkalmazása miként jelenik meg a vállalatok társadalmi felelősségvállalási stratégiájában és annak kommunikációjában, illetve az egyének mit gondolnak erről a témáról.

A vállalatok kommunikációjának tartalomelemzése és a fókuszcsoportos interjú kiértékelésének eredményei alapján arra lehet következtetni, hogy a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása, mint társadalmi felelősségvállalási CSR stratégia a vállalatok körében egyre jobban megjelenik, de még fejlesztésre szorul.

A négy vizsgált vállalat (Szerencsejáték Zrt., Auchan Magyarország Kft., Magyar Posta Zrt., Nolato Magyarország Kft.) kommunikációjának elemzése során kiderült, hogy a CSR nem csak felelősségvállalás, hanem tudatos stratégiai eszköz is lehet. A vizsgált vállalatok közül a Szerencsejáték és a Magyar Posta stratégiája a legátfogóbb, ezt nem csak honlapjukon, hanem Facebook oldalukon is rendszeresen kommunikálják, hogy ezáltal több emberhez eljusson. A Nolato kommunikációja a leginkább differenciáltnak mondható, odafigyelnek a felelősségvállalásra, rendszeresen tesznek fel a közösségi médiába érzékenyítő tartalmat és célzott álláshirdetést is, viszont honlapjukon csak angol nyelven érhető el kommunikáció. Az Auchan a közösségi médiában ritkán kommunikál, az utolsó poszt 2023-ban volt ebben a témában, de honlapjukon részletesen olvasható a stratégiájuk. Mindegyik vállalat odafigyel a felelősségvállalásra, és a civil szervezetekkel való együttműködésekre, nagyobb eltérés inkább a kommunikáció formájában és rendszerességében figyelhető meg. Az Auchan és a Nolato inkább a gyakorlati megvalósításra fekteti a hangsúlyt, míg a Szerencsejáték Zrt. és a Magyar Posta a társadalmi érzékenyítésre és a jógyakorlatok bemutatására is kitér kommunikációjában.

Elmondható, hogy mindegyik vállalatnál jelen van a társadalmi felelősségvállalás és a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása, de nem mindegyik vállalatnál kap megfelelő hangsúlyt és így nem jut el széles körbe.

A fókuszcsoportos interjú elemzéséből arra következtetésre jutottunk, hogy a társadalom tagjai pozitívan viszonyulnak a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatásához, de úgy gondolják, hogy a fogyatékossgal élő személyek még mindig nem kapnak kellő támogatást és lehetőséget. Ez eredhet az előítéletekből és az információhiány miatti tévhittekből is. A résztvevők közül mindenki azon az állásponton volt, ha egy vállalat valóban foglalkoztat fogyatékossgal élő személyeket, és erről érte-

sülnek, akkor azokat a cégeket részesítenék előnyben, már csak azért is, mert így támogatni tudják a foglalkoztatást. Ez azt jelzi, hogy a vállalatok kommunikációja nem csupán etikai szempontból hasznos, hanem piac- és márkaépítésre is szolgál. Ez hosszútávon versenyelőnyt eredményezhet a vállalatok számára.

A kutatás alapján a következő javaslatokat szeretnénk tenni. A vállalati kommunikációban szükség lenne konkrét adatok megjelenítésére, valamint a foglalkoztatás bemutatására is. A válaszadók sokkal hitelesebbnek találták azt a kommunikációt, amely egy történetet mutat be, legyen az akár a munkavállalók munkavégzés közben.

Szükség lenne szorosabb együttműködésre a civil szervezetekkel, ez segíti a toborzást, és szakmai segítséget is nyújt a munkakörnyezet kialakításához. A belső tréningek, érzékenyítő programok, mentorálás hozzájárulnak a befogadás elősegítésében munkaadó és munkavállalói oldalról egyaránt.

Végezetül fontos, hogy a vállalatok fordítsanak nagyobb hangsúlyt a közösségi médiában való kommunikációra, hiszen ezzel sokkal több embert érnének el. A fogyatékosággal élő személyek foglalkoztatásával kapcsolatos tartalom nem csupán a vállalat pozitív imázsát erősíti, hanem ahhoz is hozzájárul ahhoz, hogy egy elfogadóbb társadalomban élhessünk.

A vizsgálat limitációi

A kutatás korlátai között emelnénk ki annak feltáró jellegét. A kutatás a vállalatok kommunikációjának tartalmát és a társadalmi attitűdöket vizsgálta, de nem mérte a kommunikáció közvetlen üzleti hatását (pl. az eladásokra, a márkaérték növekedésére, vagy a toborzás hatékonyságára). Így nem igazolható, hogy a CSR-kommunikáció milyen mértékben járul hozzá ténylegesen a versenyelőnyhöz. A fókuszcsoportos interjúk kvalitatív jellegűek, így az eredmények nem általánosíthatók. Továbbá fennáll a társadalmilag elvárt válaszok torzításának veszélye, mivel a résztvevők hajlamosak pozitívan

nyilatkozni a fogyatékosággal élő személyek támogatásáról, függetlenül attól, hogy valójában hogyan viselkednének. A jövőben érdemes lenne a vállalatok belső kommunikációját is vizsgálni (pl. belső tréningek, mentorálási programok, vezetői elkötelezettség), illetve a kommunikáció teljességét (pl. éves fenntarthatósági jelentések, célzott sajtóközlemények), valamint szakértői interjúk készítését.

Ugyanakkor a kutatás rámutat arra, hogy a társadalmi felelősség kommunikációja nem hagyható el a vállalatok stratégiájából. A fogyatékosággal élő személyek foglalkoztatása túlmutat a felelősség vállaláson, tudatos hosszútávú befektetés, ami a vállalat és a társadalom számára is értéket teremt.

Irodalom

- Ásványi, K. (2018). *Vállalati felelősségvállalás a kultúra területén*. Akadémiai Kiadó. DOI <https://doi.org/10.1556/9789634541868>.
- Bereczkei T., & Hoffmann G. (szerk.) (2016). *Gének, gondolkodás, személyiség*. Akadémiai Kiadó. DOI <https://doi.org/10.1556/9789630597067>.
- Bánfalvy, Cs. (2005). A fogyatékos emberek és a munka világa. *Szakképzési Szemle*, 21(2), 180-193.
- Bánfalvy, Cs. (2006). A fogyatékosok iskoláztatása és a gyógypedagógusok. In Gerő, Zs., Csanádi, G., & Ladányi, J. (szerk.). *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó Budapest, 135-141.
- Csillag, S., Toarniczky, A., & Primecz, H. (2018). Dolgozánk, ha hagynátok... Megváltozott munkaképességű emberek és a HR-rendszerek. *Management Review*, 49(6), 33-45.
- Dajnoki, K. (2011). Fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásának megítélése a szervezetben. *Acta Scientiarum Socialium*, (34), 85-93.
- Dajnoki, K. (2014). Fogyatékos munkavállalók beillesztésének elősegítése, különös tekintettel az érzékenyítő tréningekre. *Taylor*, 6(1-2), 157-167.
- Dajnoki, K. (2014). Helyet mindenkinek! Fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű munkavállalók HR sajátosságainak feltárása az Észak-alföldi Régióban. *Közép-Európai Monográfiák*, 12.
- Gyulavári, T. (2011). A CSR helye a marketing elméletben. In Fojtók, J. (szerk.). *MOK 2011 Felelős marketing: Tanulmánykötet: A Magyar Marketing Szövetség Marketing Oktatók Klubja 17. országos konferenciájának előadásai* (pp. 350-360). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar

- Gyulavári T., Mitev A. Z., Neulinger Á., Neumann-Bódi E., Simon, J., & Szűcs, K. (2017). *A marketingkutatás alapjai*. Akadémiai Kiadó.
DOI <https://doi.org/10.1556/9789630598880>.
- Hetesi, E., & Veres, Z. (2016). *Nonbusiness marketing*. Akadémiai Kiadó.
DOI <https://doi.org/10.1556/9789630597494>.
- László, G. (szerk.) (2021). *Foglalkoztatáspolitikai*. Wolters Kluwer Hungary Kft.
DOI <https://doi.org/10.55413/9789632959764>.
- Matiscsákné, L. M. (szerk.) (2016). *Emberi erőforrás gazdálkodás*. Wolters Kluwer Kft. DOI <https://doi.org/10.55413/9789632956176>.
- Miethlich, B., & Oldenburg, A. G. (2019). Social inclusion drives business sales: A literature review on the case of the employment of persons with disabilities. In *33rd International Business Information Management Association Conference (IBIMA), Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020, Granada, Spain*. (pp. 6253-6267). King of Prussia, PA: IBIMA Publishing.
- Mitev, A. Z. (2019). *Kutatásmódszertan a turizmusban*. Akadémiai Kiadó. DOI <https://doi.org/10.1556/9789634544135>.
- Nagtegaal, R., De Boer, N., Van Berkel, R., Derks, B., & Tummers, L. (2023). Why do employers (fail to) hire people with disabilities? A systematic review of capabilities, opportunities and motivations. *Journal of occupational rehabilitation*, 33(2), 329–340.
- Szakály, Z. (szerk.) (2017). *Élelmiszer-marketing*. Budapest, Akadémiai Kiadó. DOI <https://doi.org/10.1556/9789634540250>
- Szűcs, K., Lázár, E., & Németh P. (2023). *Marketingkutatás 4.0*. Akadémiai Kiadó. DOI <https://doi.org/10.1556/9789634548546>.
- Internetes források:**
- Auchan Magyarország Kft. Facebook bejegyzése. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- Az Auchan Magyarország Kft. CSR álláspontja. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- Befogadás mutatói, foglalkoztatás (2024). ([Link](#)) [2025.04.27.]
- Befogadás mutatói, főbb megállapítások (2024). ([Link](#)) [2025.04.27.]
- ENSZ Egyezmény- Fogyatékosággal élő személyek jogairól (2006) kivonat. ([Link](#)) [2025.04.27.]
- Fülöp Attila államtitkár Facebook bejegyzése. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- HR Portál cikke a Rehabilitációs hozzájárulásról. ([Link](#)) [2025.04.29.]
- Luisa Alemany, L. and Freek Vermeulen (2023). Disability as a Source of Competitive Advantage. Employing people with disabilities can significantly improve an organization, ([Link](#)) [2025.10.02.]
- Magyar Posta Facebook bejegyzése. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- Magyar Posta Zrt: CSR álláspontja. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- Népszámlálás (2022). [KSH](#) [2025.09.13.]
- Nolato Magyarország Kft. CSR kommunikációja. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- Nolato Magyarország Kft. Fenntartható fejlődés. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- OECONOMUS Gazdaságkutató Alapítvány, Fogyatékosággal élők foglalkoztatása Európában és Magyarországon (2024). ([Link](#)) [2025.04.27.]
- Országos Fogyatékosügyi Program (2015-2025). ([Link](#)) Net: [2025.04.27.]
- Rehabilitációs hozzájárulás ismertetője. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- Salva Vita Alapítvány. ([Link](#)) [2025.09.21.]
- Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet. ([Link](#)) [2025.04.27.]
- Szerencsejáték Zrt, a felelős foglalkoztatás. ([Link](#)) [2025.10.11.]
- Szerencsejáték Zrt. Facebook bejegyzése. ([Link](#)) Net: [2025.10.11.]
- Szociális Foglalkoztatás (2016). ([Link](#)) [2025.04.27.]
- Szociális törvény a fejlesztő foglalkoztatásról (1993). ([Link](#)) [2025.04.27.]
- UNIDO, a CSR meghatározása ([Link](#)) [2025.09.17.]

AZ INTERNETHASZNÁLAT ÉS KÖZÖSSÉGI MÉDIA HASZNÁLATI SZOKÁSAI AZ ÁLLAMI GONDOZOTT FIATALOK KÖRÉBEN

Tóth József¹, & Molnárné Kovács Judit²

Cite: Tóth József, & Molnárné Kovács Judit (2025). Az internethasználat és közösségi média használati szokásai az állami gondozott fiatalok körében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 39–50.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.39>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0003

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Hógye-Nagy Ágnes (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
 2. Kondé Zoltánné Inántsý Pap Judit (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 állami gondozásban élő serdülők és a normál populációba tartozó fiatalok közösségi médiahasználati mintázatait elemzi, különös tekintettel a magányosság és a digitális platformválasztás összefüggéseire a Használat–kielégülés modell (Uses and Gratifications Theory -UGT) elmélet keretében. A téma aktualitását az adja, hogy elsősorban a mobiltelefonok és rajtuk keresztül az internet napjainkra a fiatalok szocializációjának és érzelmi szabályozásának meghatározó eszközévé váltak, különösen azok körében, akik szociális kapcsolataikban hátrányt szenvednek. Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a fiataloknak a különböző közösségi platformok használatában hogyan tükröződik a társas szükségleteik kielégítése, és e mintázatok milyen összefüggést mutatnak a szubjektív jólléttel, a magányérzettel és a családi háttérrel. A 13–20 éves korosztályból származó, összesen 554 főt magában foglaló mintában állami gondozott és kontrollcsoportba tartozó fiatalok vettek részt. A kvantitatív elemzés eredményei szerint az állami gondozott fiatalok a Messengert elsősorban a családi kapcsolatok fenntartására használják, nagyon intenzíven vagy nagyon ritkán, mintegy „virtuális köldökszinórként”. A kontrollcsoport számára ugyanez a platform a kortárs kapcsolatok megerősítésének eszköze. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a

¹ Tóth József, PhD hallgató. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet Humán-tudományok Doktori Iskola, Pszichológiai Program (Magyarország). E-mail: tothjo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7141-7792>

² Molnárné Kovács Judit (Prof. Dr. Habil.), egyetemi tanár. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet (Magyarország). Email: kovacs.judit@arts.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2283-8085>

magányos állami gondozottak nagyobb valószínűséggel fordulnak passzív, paraszociális tartalmakat kínáló felületekhez (például YouTube-hoz). Vizsgálatunk eredménye szerint az internetes közösségi média funkcionális szerepe jelentősen más a társadalmi háttér függvényében: az állami gondozott fiatalok számára a digitális kommunikáció mellett, hogy szórakozási forma, bizonyos értelemben a hiányzó kapcsolatok részleges pótléka és pszichológiai megküzdési stratégia is.

Kulcsszavak: állami gondozás, közösségimédia-használat, magányosság, használat-kielégülés modell

Diszciplína: pszichológia

Abstract

INTERNET AND SOCIAL MEDIA USE PATTERNS AMONG YOUTH IN STATE CARE

This study analyses the social media usage patterns of adolescents in state care and young people within the general population, with a particular focus on the relationship between loneliness and digital platform option within the framework of Uses and Gratifications Theory (UGT). This topic is quite relevant today as mobile devices and the Internet had turned into key venues for the socialization and emotional regulation norm of young people, especially those who are disadvantaged in their social relationships. In our research, we seek to answer how young people's use of various social media platforms reflects the fulfilment of their social needs, and how these patterns are influenced by subjective well-being, feelings of loneliness, and family background. The sample consists of 554 young people aged 13–20, including those in state care and a control group. Based on the results of the quantitative analysis, young people in state care primarily use Messenger to maintain family relationships, very intensely, or seldom, as a kind of 'virtual umbilical cord', while for the control group, the same platform is a way of strengthening peer relationships. The overall impression indicates that lonely young people in state care are more likely to turn to platforms offering passive, parasocial content (such as YouTube). According to the overall results of our study, the functional role of social media varies significantly depending on social background: For young people in state care, digital communication is not only a form of entertainment but also, in a sense, a partial substitute for a lack of relationships and a psychological coping strategy.

Keywords: institutional care, social media use, loneliness, uses and gratification model

Disciplines: psychology

Az állami gondozásban élő fiatalok számára a származási családdal való kapcsolattartás lehetőségei a digitális kommunikáció térnyerésével alapvetően bővültek. Míg korábban a vér szerinti szülőkkel vagy rokonokkal való kapcsolat többnyire a ritka személyes találkozások vagy telefonos beszélgetést jelentette, ma a közösségi hálózatok és üzenetküldő alkalmazások révén akár napi szintű kommunikáció is lehetséges (Simpson, 2019; MacDonald és tsai, 2023). Emellett a digitális eszközök

a fiatalok szocializációjának és érzelmi megküzdésének meghatározó eszközévé váltak, különösen az elhanyagolt, hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok esetében. Hazai kutatások szerint a gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok számára a digitális platformok kiemelt szerepet töltenek be a társas kapcsolatok megőrzésében és az identitás alakításában (Jakab és tsai, 2022). Haridakis és Hanson (2009) rámutattak, hogy a fiatalok az online platformokat társas kapcsolatok, szórakozás, informá-

ciószerzés és menekülés céljából használják leginkább. Ugyanakkor a fentiek nem teljesen veszélytelen tevékenységek, ugyanis a bizonytalan kötődés, érzelmi elhanyagolás, rossz szocioökonómiai státusz és a tartós stressz könnyen fokozott mediahasználatához és kockázatos viselkedéshez vezethet (Grant és Compas, 1991; Glozer, 2013).

Noha a digitális médiahasználat széles körben vizsgált téma, a hazai állami gondozásban élő serdülők kutatásai ritkának mondhatóak, mert a többlépcsős engedélyezési eljárás, a gyermekek motiválatlansága, valamint a gyakori olvasási és szövegértési nehézségek rendkívül megnehezítik az adatfelvételeket.

Jelen tanulmányunk hozzá szeretne járulni az ezekre a fiatalokra jellemző médiahasználat jobb megértéséhez, azáltal, hogy rávilágítunk a gyermekvédelmi szakellátásban élők digitális preferenciáira, valamint a megélt magányosságukra, az élettel való elégedettségükre, az eszközpizmusukra. A deviáns viselkedések vizsgálata már régóta szorosan összekapcsolódik a digitális médiahasználat vizsgálatával. A kutatások azt mutatják, hogy a magányosság és a bizonytalan kötődés nemcsak a problémás online jelenléteket erősítik, hanem a kockázatos offline viselkedéseket is – például a dohányzást, a droghasználatot, az alkoholfogyasztást vagy a túl korai szexuális aktivitást – mint nem adaptív megküzdési módokat (Glozer, 2013; Dudok és Pikó, 2024). Az ESPAD 2024 (Európai Iskolai Felmérés Program az Alkohol és Egyéb Drogokról – European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) adatai alapján Magyarországon különösen magasak ezeknek a devianciáknak az előfordulása (Cotichini és tsai, 2025). A gyengébb érzelmszabályozás és az intenzív digitális menekülés gyakran együtt jár a szerhasználattal és más veszélyes viselkedési formákkal (Káló és tsai, 2019). A bevezetőt követően bemutatjuk az elméleti hátteret, ismertetjük a módszertant, majd részletesen elemezzük az eredményeket és azok gyakorlati implikációit.

Használat–kielégülés modell (Uses and Gratifications - UGT)

Sundar és Limperos (2013) áttekintve az 1940-es és 2011-es évek között publikált szakirodalmat azt vizsgálta, hogy fellelhetőek-e a régi és az újabb kielégülési tipológiák között azonosságok. Munkájuk során arra jutottak, hogy a hasonlóság számottevő. Az izgalom, a menekülés, a szokás, az információkeresés, az időtöltés és a szórakozás mind a régi technológiáknál (például a TV), mind az új internetalapú platformokon (például YouTube, Facebook, Twitter) azonosak. Az újabb Használat–kielégülés kutatások szerint az internethasználatot elsősorban interperszonális okok, szórakozás, időtöltés, információkeresés és kényelem vezérlik. A YouTube használóit vizsgálva azt találták, hogy a felhasználók leginkább a kényelmes szórakozás, az interperszonális kapcsolatok, az információszerzés, a menekülés a mindennapi realitás elől, a közös tartalom-fogyasztás és a társas interakció céljából nézik a videókat (Haridakis és Hanson, 2009; Canatan, Toker és Çoşkun, 2025).

Az elmélet a médiafogyasztásra mint aktív és célirányos viselkedésre, döntésre tekint és nem passzív befogadásként látja azt. A médiatartalom kiválasztásában jelentős szerepet játszanak az egyéni szükségletek, amelyeknek a kielégítésére törekednek a felhasználók (Katz, Blumler és Gurevitch, 1973). A digitális jelenlét maga sokféle lehet, a passzív befogadástól, egészen a rendkívül aktív, tudatos médiahasználatig, tartalomkészítésig terjedhet.

Figyelemre méltó, hogy Grant, Guthrie és Ball-Rokeach (1991) valamint Ruggiero (2000) arra hívtak fel a figyelmet, hogy a megélhetési nehézségek, a szegénységből vagy szűkösségből eredő hátrányos élethelyzetek, illetve a magas fokú tartós, feldolgozatlan stressz egyeseknél fokozott médiafogyasztáshoz vezethetnek. Az állami gondozott fiatalok esetében a fentebb említett tényezők igen relevánsak.

Ezek a fiatalok szinte kivétel nélkül korlátozott társadalmi és anyagi erőforrásokkal rendelkeznek és

folymatos, nagymértékű stressznek vannak kitéve. Nem meglepő, hogy a kutatások szerint rendkívül aktívan használják a közösségi médiát kapcsolataik fenntartására (Glozer, 2013; Kachingwe és tsai, 2020; Jakab és tsai, 2022). A fentiekből kifolyólag az állami gondozott fiatalok aktív médiafogyasztásának pontos megértése különös jelentőséggel bír.

Tanulmányunkban az Ifinedo (2016) által javasolt modellt használjuk, melyet más kutatók is sikeresen alkalmaztak vizsgáataikban (James és tsai, 2017; Raza és tsai, 2020; Bhatiasevi, 2024). A modell alapján öt kulcsfontosságú gratifikációs területet érdemes figyelembe venni. (1) Az információshasznosság (Purposive value) olyan információszerzést jelent, ami gyakorlati haszonnal jár. (2) Az önismert (Self-discovery) olyan motivációt jelent, amikor valaki önmagáról szeretne többet megtudni azáltal, hogy visszajelzést kap arról, hogy mások milyenek látják. (3) A szórakozás (Entertainment) a kapcsolódásra vonatkozó motivációt ragadja meg. (4) A társas megerősítés (Social enhancement) olyan indíték, amely arra ösztönzi az egyént, hogy aktívan részt vegyen a közösségben, mert hozzájárulásai révén elfogadást, elismerést nyer a többi tagtól. (5) A személyközi kapcsolattartás (Interpersonal connectivity) a meglévő kapcsolatok ápolására irányul (Ifinedo, 2016). Az UGT modell alapján konkrét elvárásokat fogalmaztunk meg az állami gondozott fiatalok médiahasználatával kapcsolatban.

Magányosság. A magányosság az egyik legfontosabb előjelző faktora a problémás internethasználatnak (Ceyhan, 2008). Morahan-Martin és Schumacher (2003) eredményei szerint a problémás internethasználat különösen a magányos emberek körében fordul elő. Romero-López és tsai (2021) rámutattak arra, hogy azoknál az egyéneknél, akiknek eleve gyengébbek a társas készségeik, jelentősen magasabb a problémás internethasználat és a fokozott magányosság szintje, hiszen kevésbé képesek olyan szociális kapcsolatokat kialakítani és fenntartani, amelyek biztosítanák számukra az

egészséges társas kapcsolatok élményét, a hovatartozás érzését és a jobb közérzetet.

Kiss és Pikó (2018) szerint a képernyő előtt eltöltött idő arányosan csökkenti a szociális kapcsolatok mértékét, amit később a felhasználók a közösségi hálózatokon való állandó jelenléttel igyekeznek kompenzálni.

Ezek a tendenciák kifejezetten igazak lehetnek azokra a fiatalokra, akik állami gondoskodásba kerülnek, hiszen náluk nemcsak a vér szerinti családdal szűnik meg a mindennapi kapcsolat, de a korábbi baráti kapcsolataik is gyakorlatilag megszűnnek. E körülményeknek az érzelmi biztonságérzetükre, alakuló identitásukra és önértékelésükre való negatív hatása egyértelmű.

Okostelefon-használat, társas kapcsolatok. A valahová tartozás igénye - annak érzése, hogy az egyén egy nagyobb közösséghez tartozik - mélyen gyökerezik az emberekben, hiszen az alapvető szükségletek egyike (Baumeister és Leary, 1995). Jakab és tsai (2022) szerint az állami gondozottak a kapcsolatot a külvilággal elsősorban a mobiltelefonon keresztül tartják. Empirikus bizonyítékok nyomán tudjuk, hogy az okostelefonok kényes használatát szoros kapcsolatban áll a szociális szorongással (Lee és tsai, 2014), hiszen sokan éppen a szorongás ellensúlyozására használják intenzíven a telefonjukat (Hong, Chiu és Lin, 2012). A közösségi médiának, a csetalkalmazásoknak, filmeknek, a könnyen elérhető impulzusokban gazdag világa a valóságtól való menekülés útvárá tud válni, különösen a kötődési zavarral küzdők számára (Király, 2015 idézi Jakab és tsai, 2022).

Eszképiizmus. Az online és digitális élményekbe való menekülés - az eszképiizmus - a kezelhetetlennek érzett problémák elől segít elmenekülni (Young, 2009; Kardefelt-Winther és tsai, 2022). Egy hazai kutatásban az állami gondozott növendékek számára a mobiltelefon, azon túl, hogy a szociális kapcsolatok központi terepeként a biztonságérzetük meghatározó eleme és a külvilággal tartott

kapcsolat legfontosabb eszköze, a valóság előli menekülés eszköze is (Jakab és tsai, 2022).

Dohányzás. Az ESPAD kutatások szerint (Cotichini és tsai, 2025) Magyarországon a fiatalok több mint fele (51%) próbálta már ki a dohányzást, ami messze meghaladja más országok arányait. A legfrissebb 2024-es eredmények szerint a magyar fiúk 5%-a dohányzott 13 éves kor előtt, a lányoknak pedig a 6,2%-a. A serdülőkorú fiatalok igen nagy hányada kipróbálja a dohányzást. Akiknek emocionális problémáik és magatartási problémáik vannak, nagyobb valószínűséggel teszik, akik a jövőt optimistán szemlélik, és adekvát szociális kapcsolatokat ápolnak, kisebb valószínűséggel (Dudok és Pikó, 2024).

Droghasználat. A Cotichini és tsai (2025) által publikált ESPAD 2024-es adatai szerint Magyarországon a legmagasabb az amfetaminhasználat: míg más országokban 0,7%, addig hazánkban ez az arány eléri a 4,3%-ot. Kaló és tsai (2019) utógondozottakkal végzett interjúi tanúsága szerint a droghasználat jellemzően maladaptív stresszfeldolgozási stratégiaként jelenik meg, válaszul gyermekkori, emocionálisan nem feldolgozott traumákra és a mindennapokban megjelenő krízishelyzetekre, amelyeket nem képesek kezelni. Szoboszlai, Hüse és Fábián (2021) eredményei megmutatták, hogy a szorosabb érzelmi kapcsolat az állami gondozottak között igen erős protektív faktor a drogfogyasztással szemben, míg a halmozódó és kezelhetetlen életesemények, a reziliencia hiányával együtt, akár háromszorosára növelhetik a drogfogyasztást.

Alkoholhasználat. Az ESPAD országok serdülői körében az alkoholfogyasztás rendkívül elterjedt: a fiatalok 73%-a fogyasztott már alkoholt. Magyarországon különösen magas ez az arány, a diákok 91%-a már fogyasztott alkoholt, ami az egyik legmagasabb a vizsgált országok között (Cotichini és tsai, 2025). Több kutatás is rámutatott, hogy az állami gondozottak között kiemelkedően gyakori az alkoholabúzus, elsősorban a szülőktől átvett problémás fogyasztási minta, illetve a hasonló rossz

szocializációval rendelkező kortárs csoportok hatása miatt. Ennek következtében a nevelésbe vett serdülőknél nem ritka a nagy mennyiségű alkohol fogyasztása (gyakran tömény szesz) és a lerészegedés, ami a gyenge problémamegoldási és megküzdési stratégiáknak köszönhető (Elekes és Paksi, 2005; Rácz, 2006; Kovács és Szigeti, 2017; Szoboszlai, Hüse és Fábián, 2021).

Korai szexuális aktivitás. A hazai adatok szerint az állami gondozásban élő fiatalok körében a korai szexuális aktivitás előfordulása kiemelkedően magas: a 2004-es országos vizsgálat alapján sokan már 14–15 éves kor előtt megkezdik szexuális életüket, gyakran instabil kapcsolati háttér mellett (Örkényi és tsai, 2004). A nemzetközi kutatások ezt a mintázatot megerősítik, például Gonzalez-Blanks és Yates (2015) kimutatták, hogy a gyermekkorban átélt traumák és a kapcsolati bizonytalanság jelentősen növelik a korai szexuális debüt kockázatát, míg Finigan-Carr és munkatársai (2018) szerint az állami gondozásban élő fiatalok körében az elhanyagolás, a mentális problémák és az inadekvát családi kapcsolatok járulnak hozzá a korai szexuális viselkedéshez.

Hipotézisek

Vizsgálatunk elsődleges célkitűzése annak megválaszolása, hogy az állami gondozott és családi környezetben nevelkedő serdülők között van-e számottevő különbség a digitális platformok szelektív használatában és a médiafogyasztásuk intenzitásában, amit az UGT feltételez. Továbbá azt vizsgáltuk, hogy a közösségi platformok (Messenger, Facebook, YouTube, TikTok) preferálása összefüggésbe hozható-e a serdülők magányosságával és az étellel való megelégedettségével. A fentiek alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H₁: Az állami gondozott fiatalok mentális jóléte rosszabb, mint a kontrollcsoport fiataloké.

H₂: Az állami gondozott fiatalok esetében az

internethasználatba és okostelefon-használatba menekülő eszközizmus jellemzőbb.

H₃: Az állami gondozásban nevelkedő fiatalok okostelefon- és közösségimédia-használatára más funkciókat tölt be, mint a kontrollcsoporté (például a kapcsolattartás terén).

H₄: Az állami gondozottak körében az intenzív okostelefon-használat része az inadekvát figyelemelterelésként leírható megküzdési kísérletek, rizikó-magatartások mintázatának (dohányzás, droghasználat, alkoholfogyasztás és korai szexualitás).

Módszer

A kutatásunk kvantitatív, keresztmetszeti vizsgálaton alapul. Vizsgálatunk során sztenderdizált önkitöltős kérdőívekkel gyűjtöttünk adatokat 2023 és 2025 között. A vizsgálat primer célja az volt, hogy feltárja az állami gondozott és a kontrollcsoportba tartozó, családi körülmények között nevelkedő középiskolás fiatalok közötti különbségeket az internethasználat, a közösségi médiahasználat, az azonnali üzenetküldő szolgáltatások használatának, valamint a magányosságnak, az étellel való elégedettségnek, az eszközizmusnak és a kockázatos viselkedéseknek a vonatkozásában.

Minta

Adatgyűjtésünket a gyermekvédelmi szakellátásban, lakás- és gyermekotthonban élő 14-20 éves fiatalokkal a fővárosban és 5 különböző vármegyében (Budapest, Győr-Moson-Sopron, Hajdú-Bihar, Pest, Somogy és Szabolcs-Szatmár-Bereg), valamint váci, budapesti, dunakeszi azonos korosztályú középiskolás tanulókkal végeztük. Az állami gondozott csoport létszáma $n=282$ fő (fiú=167; lány=115). Kontrollcsoport középiskolásai: $n=272$ fő (fiú=104; lány=168). Teljes minta: $n=554$ fő, átlagéletkoruk 15.8 év ($SD = 1.86$). A minta nem tekinthető reprezentatívnak.

Eszközök

Demográfiai adatok: A fiataloknak olyan kérdésekre kellett választ adniuk, mint a nem és a kor, Facebook-használattal kapcsolatos kérdések: használat gyakorisága, kivel tartják leginkább online a kapcsolatot, milyen gyakran használják, a legismertebb közösségi platformok közül melyeket és milyen gyakran látogatják.

Reménytelenség-skála rövidített változat: Perczel-Forintos, Rózsa és Kopp (2007) azt találták, hogy a 3 tételes skála nagyon jó belső konzisztenciával rendelkezik (Cronbach- α értéke: 0.85) és alkalmas a reménytelenség mérésére. Tétélei: RS1: "Sötétben látom a jövőmet"; RS2: "Sosem fognak úgy alakulni a dolgok, ahogy én akarom."; RS3: "Főlősleges igazán törni magamat valamiért, amit akarok, mert valószínűleg úgysem érem el." A válaszadási lehetőségek: "Igaz rám" vagy "Nem igaz rám".

Egytétéles Elégedettségskála: A mérőeszközt Ittész, Lukács és Tóth, (2014) validálták magyar mintán. A skála a következő kérdést tartalmazza: "Egészében véve mostanában mennyire elégedett az életével?" A válaszadók egy tízfokú skálán értékelik elégedettségüket, ahol az 1-es a teljes elégedetlenséget, a 10-es pedig a teljes elégedettséget jelentette.

De Jong Gierveld Magányosság Skála-H (DJGLS-H): Kutatásunkban Szabó és Szili (2022) De Jong Gierveld Magányosság Skáláját (DJGLS-H) is használtuk. A skála 11 tételből áll, például: "Ürösséget érzek magam körül." vagy "Sok olyan ember van, akire támaszkodhatok, ha problémáim vannak". A válaszadás háromfokú skálán lehetséges: "Nem értek egyet", "Többé-kevésbé egyetértek", "Egyetértek".

Eszközépizmus: A kérdőívet eredetileg az Instagram-használat motivációjának mérésére fejlesztette ki Lee és tsai (2015). Összesen 28 állítást tartalmaz és öt alszálából áll: társas interakció, képek/élmények

archiválása, önkifejezés, leskelődés és eszképzimus. Kutatásunkban az utóbbi alskálát használtuk, amely öt állításból áll pl. „Arra használom az internetet, hogy elmeneküljek a valóság elől” „Arra használom az internetet, hogy elfelejtsem a gondokat” (A teszt reliabilitása: $\alpha=.81$). A válaszokat egy 7 fokú Likert-skálán kell jelezni 1=„Egyáltalán nem értek egyet” 7 = „Teljes mértékben egyetértek”.

Rizikó-magatartások: Kutatásunk során a dohányzásra, droghasználatra, alkoholfogyasztásra és a korai szexuális aktivitásra vonatkozó mérőelemek kialakításakor az ESPAD Group (2021) módszertanában leírtakat adaptáltuk. Ennek megfelelően olyan standardizált kérdéseket vettünk át, amelyek a szerhasználati és rizikó-magatartási tapasztalatok feltárását célozták, például: „Használtál-e már kábítószert életed során vagy az elmúlt 12 hónapban?”, „Elszívtál-e már cigarettát?”, „Ittál-e már annyi alkoholt, hogy berúgtál?”, illetve „Volt-e már szexuális kapcsolatod?”.

Eljárás

A kérdőíveket papírlapon és online formában is kitölthették a résztvevők. Az adatfelvétel önkéntes és anonim alapon történt. A kitöltés átlagosan 20-25 percet vett igénybe. A matematikai-statisztikai elemzéshez az SPSS 25.0 szoftvert alkalmaztuk.

Eredmények

A kutatás kezdetén a vizsgálati eszközök adateeloszlásának normalitását ellenőriztük minden esetben annak érdekében, hogy meg tudjuk határozni a legmegfelelőbb statisztikai eljárást.

Mentális jóllét (H_1)

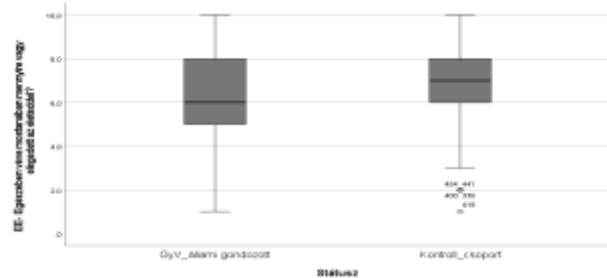
A tartós, illetve aktuális hangulati állapotokat vizsgálva a Reménytelenség-skála rövidített változatával (Perczel-Forintos, Rózsa és Kopp, 2007) azt

találtuk, hogy a tartós és az aktuális hangulati állapotok között eltérő mértékű különbségek figyelhetők meg. A három tétel közül az RS1 („Sötétben látom a jövőmet”) esetében a khi-négyszet próba nem jelzett szignifikáns eltérést a két csoport között ($\chi^2=3.279$; $p=.07$), bár a p -érték közelít a szokásos .05-ös határhoz.

A cselekvőképtelenség és a végzettségérzés (RS2, RS3) kapcsán azonban a khi-négyszet próba magasan szignifikáns eltéréseket mutatott. Az RS2 esetében $\chi^2=36.21$; $p<.001$, az RS3 esetében pedig $\chi^2=18.13$; $p<.001$. A fentiek alapján az állami gondozottak erősebben élik meg a kontrollvesztést és a jövőbeli célokért tett erőfeszítések hiábavalóságának az érzését. Ez egyfajta tanult tehetetlenségi állapotként írható le.

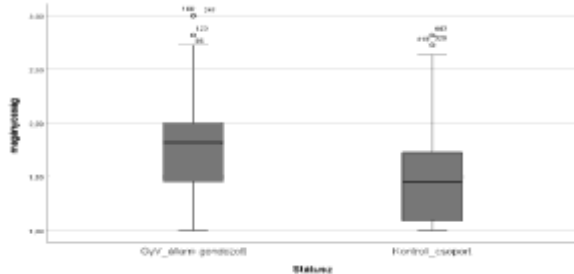
Az Élettel való elégedettség-skála eredményei azt mutatták, hogy az állami gondozott fiatalok elégedetlenebbek a Mann-Whitney U-próba szerint ($Z=-5.023$; $p<.001$). Az életelégedettség tekintetében egyben érdemes észrevenni, hogy a kontrollcsoportban is előfordul néhány, a saját életével kiemelten elégedetlen fiatal. (lásd: 1. ábra)

1. ábra. Egyteteles Elégedettség-skála értékeinek összehasonlítása a két mintában (saját szerkesztés)



Az állami gondozásban nevelkedett fiatalok és a kontrollcsoport között szignifikáns különbségek mutatkoztak a De Jong Gierveld Magányosság Skálájának (DJGLS-H) összehasonlítása során is ($Z=-6,388$; $p<.001$), az állami gondozott státusz erős összefüggésben áll a fokozott magányosság szubjektív megélésével (2. ábra).

2. ábra. De Jong Gierveld Magányosság Skála (DJGLS-H) értékeinek összehasonlítása a két mintában (saját szerkesztés)



Eszképzés (H₂).

Az Eszképzés-kérdőíven kapott eredményeket Mann-Whitney-próbával vetettük össze a két csoport között ($Z=-.919$; $p=.358$). Az eredmények szerint az állami gondozott és a kontrollcsoport eszképzés tekintetében nem találtunk számottevő különbséget.

Közösségi média-használatot illető különbségek a két csoport között (H₃).

A magányosság és a közösségi média-használat összefüggéseit vizsgálva a magányos fiatalok nagyobb intenzitással használnak bizonyos platformokat. Az állami gondozott magányos fiatalok gyakrabban YouTube-oznak ($r_{ho}=.132$; $p=.027$).

A kapcsolattartás jellegének terén is lényegi különbségek mutatkoztak ($\chi^2 = 109.47$; $p < .001$). Az állami gondozott fiatalok a Messengert leginkább a családtagokkal való kapcsolattartásra (79.1%), majd ezt követően a közeli barátokkal való üzenetváltásokra (13.1%) használják, míg a kontrollcsoportnál éppen fordított tendenciát találtunk, ők ugyanis elsősorban a közeli barátokkal való kapcsolattartásra használják a platformot (56.9%) majd csak ezt követően a családtagokkal való kommunikációra (38.5%).

Kutatásunk során vizsgáltuk a család tagjaival való Facebookon keresztüli interakció gyakoriságát

az állami gondozásban nevelkedő és a kontrollcsoportba tartozó résztvevők között. Az eredmények szerint szignifikáns különbség mutatkozott ($\chi^2=18.32$; $p < .001$). A részletes elemzés nemcsak eltérő digitális családi kommunikációs stratégiák mintázatát mutatta, hanem egyfajta bimodális mintázat rajzolódott ki az állami gondozott fiatalok Messenger-használatában. Ők ugyanis számottevően magasabb arányt mutatnak a "Naponta nagyon sokszor" kategóriában (12.4% vs 7.7%), és szignifikánsan magasabb arány "Hetente" kategóriában (19.9% vs 9.9%). Ezzel szemben a kontrollcsoport kiegyensúlyozottabb mintázatot mutatott, dominánsan "Naponta többször" (32.7%) és "Pár naponta" (26.1%) voltak a leggyakoribb kategóriák. Az állami gondozott fiatalok számára úgy tűnik, van egyfajta napi/heti polarizáció, míg a kontrollcsoportnál a rendszeres napi használat a jellemző.

Rizikó-magatartások (H₄).

A rizikós és káros magatartások terén végzett khipézis próba szinte mindenhol szignifikáns különbséget mutatott: droghasználat ($\chi^2=47.79$; $p < .001$), dohányzás ($\chi^2=86.58$; $p < .001$), korai szexuális aktivitás ($\chi^2=30.61$; $p < .001$), kivéve az alkoholfogyasztást, ahol az állami gondozottak és a kontrollcsoport között nem jelentkezett számottevő különbség ($\chi^2=.13$; $p=.714$).

Megvitatás

Az eredmények áttekintése azt mutatja, hogy az állami gondozott fiatalok digitális szokásai, pszichés állapota és kockázati viselkedése több ponton is sokkal kedvezőtlenebb képet mutat a kontrollcsoporthoz képest. Ezek az eredmények illeszkednek azokhoz a korábbi kutatásokhoz, amelyek hosszabb ideje jelzik a szakellátásban élő fiatalok sérülékenységét (Elekes és Paksi, 2005; Kaló és tsai, 2019; Larsen és tsai, 2020; Szabó és Szili, 2022; Szoboszlai, Hüse és Fábián, 2021). és azokhoz a

modellekhez, amelyek a pszichés distresszt a kockázatos viselkedések egyik fő előjelezőjeként azonosítják (Dudok és Pikó, 2024; Kardefelt-Winther és tsai, 2022).

A digitális platformok – különösen a Messenger és a YouTube – számukra nem csupán szórakozási felületet jelentenek, hanem sokszor a hiányzó kapcsolatok pótlékait is. Bár ezek az online terek átmenetileg enyhíthetik a feszültséget, úgy tűnik, nem képesek valódi megoldást nyújtani a magány érzésére vagy a jövővel kapcsolatos bizonytalanságra (De Bérail, Guillon és Bungener, 2019; Verduyn és tsai, 2015).

Eredményeinket a következőkben a Használatkielégülés modell (UGT) funkcionális nézőpontját felvéve vitatjuk meg. Az információs hasznosság – például annak igénye, hogy a fiatal tudja, mi történik otthon – erősen meghatározhatja a család felé irányuló digitális kommunikációt. Az eredmények ezt egyértelműen visszaigazolják: az állami gondozott fiatalok többsége a Messengert elsősorban a családdal való kapcsolattartásra használja, míg a kontrollcsoportban inkább a kortársakkal folytatott kommunikáció dominál. Ez a különbség jól tükrözi a serdülőkori szocializáció eltérő mintázatait (Simpson, 2019; MacDonald és tsai, 2023). Ugyanakkor az is látszik, hogy az intenzív online családi jelenlét önmagában nem csökkenti a magányosságot: az állami gondozott fiatalok életelégedettsége és magányossága továbbra is kedvezőtlenebb (Larsen és tsai, 2020; Szabó és Szili, 2022).

A Messenger-használat bimodális mintázata – a „naponta nagyon sokszor” és a „hetente” kategóriák kiugró aránya – azt sugallja, hogy a fiatalok egy része intenzív interakciókkal próbálja fenntartani a családdal a kapcsolatot, míg egy másik része szórványos, rezignáltabb kommunikációt folytat. E kettősségre a kötődési zavarok koncepciója kínálhat magyarázatot. A „naponta nagyon sokszor” kategória a folyamatos megerősítéskeresést jelezheti, ami szorongó kötődésre specifikus, míg a ritkább használat az elkerülő kötődésre, illetve a fiatal a

szülőkkal és közeli rokonokkal való kapcsolat érzelmi közelségét veszítő, és ebbe lassan rezignáltan belenyugvó attitűdjét jelentheti, ami összhangban van Oldmeadow és munkatársai (2013) eredményeivel.

Az UGT felfogás második szükséglettípusa az önismeret, de ezen a ponton önkritikusan el kell ismernünk, hogy a kutatásunk nem tudott szolgáltatni bizonyító adatokat arról, hogy a fiatalok mennyire keresik az önismereti jellegű tartalmakat, és e viselkedés milyen összefüggést mutathat a mentális jóllétükkel.

Ami a szórakozás szükségletét illeti, a magányosabb fiatalok gyakrabban használják a YouTube-ot, ami összhangban áll az UGT elmélettel: a médiafogyasztás sokszor feszültségcsökkentő, eszképpista funkciót tölt be (Katz, Blumler és Gurevitch, 1973; Sundar és Limperos, 2013). Más platformok esetében azonban nem jelentkeztek hasonló összefüggések (Instagram, Facebook, TikTok), és az eszképpizmus-skála eredményei sem mutatnak szignifikáns különbséget a két csoport között, ami arra utal, hogy az eszképpista használat itt szűkebb, platformspecifikus.

A passzív tartalomfogyasztás hosszabb távon nem csökkenti a magányt – erre korábbi kutatások is felhívták a figyelmet (De Bérail, Guillon és Bungener, 2019; Verduyn és tsai, 2015) – és ez a mi adatainkban is visszaköszön. A szórakozás vezérelt passzív tartalomfogyasztás rövid távú feszültségcsökkentést kínálhat, és átmenetileg enyhítheti a feszültséget, de nem helyettesíti a valódi társas kapcsolatokat.

A társas megerősítés keresésének és a kapcsolattartásnak a vonatkozásában a Messenger intenzív jelenléte arra utal, hogy az online tér fontos szerepet játszik a megerősítéskeresésben (Oldmeadow és tsai, 2013; Bian és Leung, 2015). A reménytelenség magasabb szintje azonban azt is jelzi, hogy a külső megerősítésbe vetett hit gyakran ambivalens.

Végül, a személyes kapcsolattartás motivációját egyértelműen erősebbnek találtuk az állami

gondozott fiataloknál. A Messenger használata sok esetben a családi kötelék fenntartásának eszköze, egyfajta „virtuális köldökszínór”, amely jól illeszkedik a korábbi kutatási eredményekhez (Simpson, 2019; MacDonald és tsai, 2023; Jakab és tsai, 2022).

Korlátozások

A tanulmány több korláttal is rendelkezik. Előszörként említendő a keresztmetszeti kutatási elrendezés, amely nem teszi lehetővé az ok-okozati következtetések levonását. További korlátozást jelent, hogy a minta nem reprezentatív az összes állami gondozott populációra nézve, sem a kontrollcsoportra nézve, így az eredmények óvatosan általánosíthatók. Végül a kutatás nem térhetett ki minden lehetséges közvetítő vagy moderáló változóra (például traumatípusok, terápiás beavatkozások), amelyek befolyásolhatják a vizsgált összefüggéseket.

Konklúziók

A hipotézisvizsgálat eredményeképpen kirajzolódó összkép szerint az állami gondozott fiatalok sérülékenysége a digitális térben is jól látszik. Bár sokan használják az online felületeket arra, hogy kapcsolatban maradjanak a családjukkal, ez a típusú kommunikáció önmagában nem tudja enyhíteni a magányt vagy a jövővel kapcsolatos bizonytalanságot, mint ahogyan a szórakozásra és eszéképizmusra épülő, többnyire passzív tartalomfogyasztás sem. A kockázatos viselkedések arról árulkodnak, hogy a fiatalok nehezen találnak egészséges módot a feszültség és a nehéz érzések kezelésére.

Elméleti szempontból az eredmények azt mutatják, hogy a Használat–kielégülés modell megközelítés jó kiindulópont a szakellátásban élő fiatalok médiahasználatának megközelítésére, de a gratifikációs mintázatok megértését kötődéseméleti, trauma- és megküzdésközpontú nézőpontok beemlése segíthetné.

Gyakorlati szinten vizsgálatunk arra hívja fel a figyelmet, hogy nagy szükség van olyan, több szinten működő programokra, amelyek támogatják az érzelmszabályozást, a rezilienciát, a tudatos, kritikus digitális jelenlétet. Ezek különösen fontosak lehetnek a kockázatos online és offline viselkedések megelőzésében az állami gondozott fiatalok körében (Jakab és tsai, 2022; Kachingwe és tsai, 2020; Dudok és Pikó, 2024).

Irodalom

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental of human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bhatiasevi, V. (2024). The uses and gratifications of social media and their impact on social relationships and psychological well-being. *Frontiers in Psychiatry*, 15, Article 1260565. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1260565>
- Bian, M., & Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61–79. DOI <https://doi.org/10.1177/0894439314528779>
- Canatan, E. Ç., Toker, A., & Çoşkun, A. (2025). Measuring motives for YouTube video consumption: An updated uses and gratifications scale and the impact of past view counts on users' viewing decisions. *Business & Management Studies: An International Journal*, 13(2), 651–674. DOI <https://doi.org/10.15295/bmij.v13i2.2480>
- Ceyhan, E. (2008). A risk factor for adolescent mental health: Internet addiction. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 15, 109–116.
- De Bérail, P., Guillon, M., & Bungener, C. (2019). The relations between YouTube addiction, social anxiety and parasocial relationships with YouTubers: A moderated-mediation model based on a cognitive-behavioral framework. *Computers in Human Behavior*, 99, 190–204. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.026>
- Dudok R., Pikó B. (2024). Serdülők rizikómagatartása a pszichológiai jóllét, valamint a képességek és nehézségek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 124(2), 89–110. DOI <https://doi.org/10.14232/mped.2024.2.89>
- Elekes Zs., Paksi B. (2005): A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő fiatalok alkohol-és egyéb drogfogyasztása. *Kapocs* 4(5), 2–22
- ESPAD Group (2021), *ESPAD 2019 Methodology: Methodology of the 2019 European School Survey Project on Alcohol and other*

- Drugs*, EMCDDA Joint Publications, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cotichini, R., Anastasi, G., Benedetti, E., Cerrai, S., Pieroni, S., Scalse, M., & Molinaro, S. (2024). *European School Survey Project on Alcohol and other Drugs: Codebook*. ESPAD.
- Finigan-Carr, N., Stewart, R., & Watson, C. (2018). Foster youth need sex ed, too! Addressing the sexual risk behaviors of system-involved youth. *American Journal of Sexuality Education*, 13(3), 285–301. DOI <https://doi.org/10.1080/15546128.2018.1456385>
- Glozer, R. (2013). Hátrányos helyzetű fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Gonzalez-Blanks, A., & Yates, T. M. (2015). Sexual risk taking among recently emancipated female foster youth. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 1036–104. DOI <https://doi.org/10.1016/10.1111/jora.12232>
- Grant, K. E., & Compas, B. E. (1991). Stress and child and adolescent psychopathology: An integrative perspective. *Psychological Bulletin*, 110(3), 406–424.
- Grant, A. E., Guthrie, K. K., & Ball-Rokeach, S. J. (1991). *Telecommunications policy and the communication infrastructure*. Ablex Publishing.
- Haridakis, P., & Hanson, G. (2009). Social interaction and co-viewing with YouTube: Blending mass communication reception and social connection. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 53(2), 317–335. DOI <https://doi.org/10.1080/08838150902908270>
- Hong, F.-Y., Chiu, S.-I., & Lin, D.-H. (2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and social isolation of Taiwanese university male students. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1852–1859. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.002>
- Ifinedo, P. (2016). Applying uses and gratifications theory and social influence processes to understand students' pervasive adoption of social networking sites: Perspectives from the Americas. *International Journal of Information Management*, 36(2), 192–206. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.11.007>
- Ittész, A., Lukács, T., & Tóth, G. (2014). Az Egytétéles Elégedettségskála (ESWLS) hazai validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 245–258. DOI <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.4>
- James, T. L., Lowry, P. B., Wallace, L., & Warkentin, M. (2017). The effect of belongingness on obsessive-compulsive disorder in the use of online social networks. *Journal of Management Information Systems*, 34(3), 560–596. DOI <https://doi.org/10.1080/07421222.2017.1334496>
- Jakab, G., Németh, S., Patai, R., Timár, B., & Bethlenfalvy, Á. (2022). A gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok online kockázati kitettsége és digitális médiahasználatának jellemzői. *Iskolakultúra*, 32(3), 13–29. DOI <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.3.13>
- Kachingwe, O. N., Salerno, J. P., Boekeloo, B. O., Fish, J. N., Geddings-Hayes, M., Aden, F., & Aparício, E. M. (2020). "The internet is not private": The role of social media in sexual health among youth in foster care. *Journal of Adolescence*, 82, 50–57. DOI <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.06.005>
- Kaló, Z., Hegedűs, J., Bihari, Z., & Szécsi, J. (2019). A gyermekvédelmi szakellátásba kerülő lányok szerhasználati tapasztalatai és kezelésbe kerülésük jellemzői egy kvalitatív kutatás tükrében. *Addiktológia*, 19(1), 7–34.
- Kardefelt-Winther, D., Twenge, J., Orben, A., & Przybylski, A. K. (2022). Smartphone use and mental health: A review of the evidence. *Nature Human Behaviour*, 6, 1345–1357. DOI <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01400-3>
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509–523. DOI <https://doi.org/10.1086/268109>
- Kiss, H., & Pikó, B. (2018). Problémás okostelefon-és internet-használat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(5–6), 22–43.
- Kovács K. és Szigeti F. (2017). A serdülők egészségmagatartásában szerepet játszó rizikó- és protektív faktorok áttekintése. In Fábíán G, Szoboszlai K. és Hüse L. (Szerk.), *A társadalmi periferián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának bázisa* (pp. 17–46). Nyíregyháza, Magyarország: Periféria Egyesület.
- Larsen, M., Goemans, A., Baste, V., Wilderjans, T. F., & Lehmann, S. (2020). Predictors of quality of life among youths in foster care: a 5-year prospective follow-up study. *Quality of Life Research*, 30, 543–554. DOI <https://doi.org/10.1007/s11136-020-02641-z>
- Lee, E., Lee, J. A., Moon, J. H., & Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. *Cyber-psychology, Behavior, and Social Networking*, 18(9), 552–556. DOI <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0157>
- Lee, Y. K., Chang, C. T., Lin, Y., & Cheng, Z. H. (2014). The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373–383. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.047>
- MacDonald, M., Wright, A. C., Taylor-Beswick, A., Gillespie, K., & Collings, S. (2023). Digital relationality, rights, resilience: Conceptualising a digital social ecology for children's birth family relationships when in care or adopted. *The British Journal of Social Work*, 53(1), 216–235. DOI <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac140>
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 659–671. DOI [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(03\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(03)00040-2)

- Oldmeadow, J. A., Quinn, S., & Kowert, R. (2013). Attachment style, social skills, and Facebook use amongst adults. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1142–1149. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.006>
- Örkényi, Á., Aszmann, A., Balogh, Á., Koszonits, R., Kokó-nyei, Gy., Németh, Á., Páll, G., & Várnai, D. (2004). *Drogfogyasztás állami gondozott fiatalok körében* (Kutatási jelentés). Drogprevenációs Munkacsoport. ([Link](#)) [2026.01.11.]
- Perczel Forintos, D., Rózsa, S., & Kopp, M. (2007). A Beck-féle Reménytelenség Skála rövidített változatának vizsgálata Ma-gyarországon egy országos reprezentatív felmérés tükrében. *Psychiatria Hungarica*, 22(5), 379–389.
- Rácz, A. (2006). A gyermekotthoni nevelés kihívásai, a nagykorúságuk előtt álló fiatalok jövőképe. *Kapocs*, 5(4), 14–31.
- Raza, S. A., Qazi, W., Umer, B., & Khan, K. A. (2020). Influence of social networking sites on life satisfaction among university students: a mediating role of social benefit and social overload. *Health Education*, 120(2), 141–164. DOI <https://doi.org/10.1108/HE-07-2019-0034>
- Romero-López, M., Pichardo, C., De Hocés, I., & García-Berbén, T. (2021). Problematic internet use among university students and its relationship with social skills. *Brain Sciences*, 11(10), Article 1301. DOI <https://doi.org/10.3390/brainsci11101301>
- Ruggiero, T. E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. *Mass Communication & Society*, 3(1), 3–37. DOI https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301_02
- Simpson, J. E. (2019). *Twenty first century contact: Young people in care and their use of mobile communication devices and the Internet for contact*. Doctoral dissertation, Lancaster University.
- Szoboszlai K., Hüse L., Fábán G. (2021). A rizikómagatartás mintázatai a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok körében. *Párbeszéd*, 8(2).
- Sundar, S. S., & Limperos, A. M. (2013). Uses and Grats 2.0: New gratifications for new media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(4), 504–525. DOI <https://doi.org/10.1080/08838151.2013.845827>
- Szabó, D., & Szili, I. (2022). A De Jong Gierveld Magányosság Skála magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 23(1), 65–94. DOI <https://doi.org/10.1556/0406.23.2022.002>
- Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., & Kross, E. (2015). Do social network sites enhance or undermine subjective well-being? A critical review. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 274–302. DOI <https://doi.org/10.1111/sipr.12031>
- Young, K. (2009). Internet addiction: Diagnosis and treatment considerations. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 241–246. DOI <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9120-x>

SOURCES OF HIGH SCHOOL STUDENTS' ANXIETY

Judit Sáfrány¹, & Ferenc Mező²

Cite:

Idézés:



EP / EE:

Reviewers:

Lektorok:

Sáfrány, Judit, & Mező, Ferenc (2026). Sources of High School Students' Anxiety. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 51–64. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.51>

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0014

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Lestyán Erzsébet (PhD), Gál Ferenc University (Hungary)
2. Szilágyi Barnabás (PhD), University of Debrecen (Hungary)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

Anxiety Related To the school environment adversely affects secondary school students in multiple respects. Sources of students' anxiety may include social or peer situations, academic activities, various emotionally based experiences, life outside school, interactions with teachers, the broader educational context, and the experience of aggression. The aim of this study was to explore whether students' gender and grade level have an impact on trait anxiety, on the perception of anxiety sources, and on the anxiety management strategies they are familiar with or apply. The research sample comprised 638 secondary school students aged between 14 and 20 years. The methods applied included the STAI-Trait subscale (Trait Anxiety Inventory), a questionnaire assessing students' known and used anxiety management strategies, and the *Sources of Students' Anxiety* (SZF-T) Questionnaire (available from the Author). According to the findings, gender had a significant influence on students' sources of anxiety, trait anxiety levels, and their knowledge and use of anxiety management strategies. Grade level, however, showed no relationship with trait anxiety or with the number of strategies known or used, and only a limited association with anxiety sources. Based on participants' responses, the most frequent and intense sources of anxiety were lack of free time, poor grades, and academic assessments (tests, oral recitations, exams). The investigation of anxiety and the identification of students' anxiety sources constitute a relevant area of research in relation to the school adjustment and broader life success of the younger generation. Future research should be extended to include students from other types of educational institutions as well.

¹ Judit Sáfrány (PhD), Eszterházy Károly Catholic University. E-mail: safrany.judit@uni-eszterhazy.hu ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1443-1285>

² Ferenc Mező (PhD), Eszterházy Károly Catholic University. E-mail: ferenc.mezo@uni-eszterhazy.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6261-8744>

Keywords: anxiety; anxiety sources; school environment; secondary school students; anxiety management strategies

Discipline: psychology

Absztrakt

TANULÓI SZORONGÁSFORRÁSOK

Az iskolai környezettel összefüggő szorongás több aspektusból hátrányosan érinti a gimnazista populációt. A tanulók szorongásának forrása lehet a szociális vagy kortárs helyzet, a tanulás, a különféle érzelmi alapú élmények, az iskolán kívüli élet, a pedagógusok, az oktatási környezet kontextusa, illetve az agresszió megtapasztalása. A vizsgálat célja, hogy feltárja, a tanuló nemének és évfolyamának hatása van-e a vonás-szorongásra, a szorongásforrások megélésére, és az általuk ismert/használt szorongáskezelési módszerekre. A vizsgálati mintában 638 fő 14-20 éves kor közötti gimnáziumi tanuló vett részt. A felhasznált módszerek a következők voltak: STAI-Trait alszála – Vonás-szorongás kérdőív; ismert és használt szorongáskezelési módszerek felmérése kérdőíves formában; Tanulók Szorongásforrásai (SZF-T) Kérdőív. A vizsgálati eredmények szerint a nem hatással van a diákok szorongásforrásaira, vonás-szorongására és az általuk használt szorongáskezelési módszerek ismeretére és használatára. Az évfolyam azonban nincs összefüggésben sem a tanulók vonás-szorongásával, sem az általuk ismert és használt szorongáskezelési módszerek számával, valamint a szorongásforrásokkal is korlátozott kapcsolatot mutat. A vizsgálati személyek válaszai alapján a leggyakoribb intenzív szorongásforrások a kevés szabadidő, a rossz érdemjegyek, a számonkérések (dolgozat, felelés, vizsga). A szorongás vizsgálata és a tanulói szorongásforrások azonosítása releváns téma a felnövekvő generáció iskolai és szélesebb körben történő bevalásának tekintetében. A jövőbeni kutatásokat célszerű más köznevelési intézmények tanulóira is kiterjeszteni.

Kulcsszavak: szorongás, szorongásforrások, iskolai környezet, gimnázium, tanulók, szorongáscsökkentő technikák

Diszciplína: pszichológia

Sources of Student Anxiety

School-related anxiety is not limited to learning situations and tasks; rather, it represents a far more complex phenomenon. The most typical forms of anxiety experienced in the school environment include separation anxiety, social anxiety, and generalized anxiety (Weiner, Suveg & Kendall, 2006).

The sources of anxiety associated with the school context can be identified along the following categories: anxiety related to social or peer situations; anxiety connected to learning; anxiety arising from emotional experiences; anxiety

stemming from life outside school; anxiety originating from teachers or school leadership (the educational environment); and anxiety linked to experiences of aggression.

In psychological terms, the traumas and sources of anxiety related to the school environment are, in most cases, of a prolonged type (Kris, 1956), rather than single, unexpected events. The so-called Type II trauma manifests through repeated and long-term psychological and/or physical abuse within the secondary socialization context — namely, within educational institutions.

Characteristic Sources of Student Anxiety

School-related anxiety arising from social and peer situations constitutes a significant source of distress. Social anxiety is among the three most common psychological disorders; nevertheless, it is not always properly identified. It comprises multiple components, of which the most salient are lower self-esteem and self-efficacy, intense self-criticism, fear of negative evaluation or judgment, and dependency (Iancu, Bodner, & Ben-Zion, 2015).

Distress in social situations is conceptualized as socially derived anxiety, explained by societal expectations of perfectionism, high performance, and other normative behaviors (Perczel-Forintos & Kresznerits, 2017). Contemporary society tends to favor extraverted personality traits, occasionally deeming introverted traits problematic. However, social anxiety should not be conflated with introverted personality functioning. In problematic cases, the source of anxiety lies in exposure to the attention of others, as in situations involving social or performance demands (DSM-5, 2013). In the school environment, social attention primarily manifests in activities such as performing before classmates, role-play tasks, oral reading, requesting help from teachers or peers, group activities, and oral assessments or tests (Hirsch & Clark, 2004). Refusal to participate in literary performances, such as recitations or storytelling, may also indicate anxiety, as well as a lack of motivation (Mező & Mező, 2020). The affected student anticipates potential embarrassment and fears negative evaluation due to performance, appearance, or behavior. Avoidance tendencies may emerge, leading to underperformance relative to actual abilities and unsuccessful peer integration. Constant anxious vigilance, narrowed self-focused attention, and striving to make a good impression may compromise social reciprocity, thereby validating concerns of rejection (Fennell, 1998).

Sources of Anxiety Related to Learning. Socially derived sources of anxiety overlap considerably

with anxiety linked to aggression and academic performance. Test anxiety represents a phenomenon that combines elements of generalized anxiety and social fear, often triggered by school-related experiences of failure. Concern about personal performance and the cognitive-emotional components of negative affect constitute test anxiety (Sapp, 1993), which emerges intensely in evaluative situations. Students typically form expectations of themselves based on optimistic or pessimistic personality traits until sufficient feedback regarding their performance has been experienced. The realization of a conflict between emotional and cognitive processes may hinder the achievement of high-level performance (Pekrun, 2006). Perceiving a mismatch between one's abilities and the performance standards expected in school increases younger students' sensitivity to stress (Salovey, 2006), limits academic outcomes, and elevates anxiety levels (Macklem, 2008). Performance-related anxiety may also be influenced by excessive parental expectations and, in the context of examinations, by parents' negatively valenced verbal and nonverbal communication patterns (Sapp, 1993). Persistent criticism, expressions of dissatisfaction, guilt-inducing responses to underachievement, and chronic worry adversely affect students and may foster maladaptive attitudes toward performance, such as perfectionism (Chang, 1998). Even ease of handling material, deviation from the average, or fear of success may provoke anxiety, especially if peers exclude a student based on academic performance (Mező, 2015). Cognitive performance can be enhanced when psychological preparation—including the development of coping strategies for stress and anxiety—is optimally supported (Mező, 2016; Mező & Mező, 2023).

Emotionally Induced Sources of Anxiety. Loss of emotional equilibrium can manifest in mood, somatic, behavioral, and cognitive difficulties. School-related stress, peer victimization, teaching methods, and other distressing events may tempo-

rarily destabilize students, and the consequences of such destabilization can themselves become sources of anxiety (Agarwal, Srivastava, & Sitholey, 2019). Adverse life events and experienced traumas are also non-specific risk factors for anxiety and other psychological symptoms. Physical and emotional neglect, abuse, parental separation, parental relationship conflicts, domestic aggression, and childhood illness can all constitute significant sources of anxiety (Spence & Rapee, 2016).

The challenges associated with daily school attendance can be understood through multiple emotional factors. Intense fear may be related to excessive attachment to the mother, overprotective or overly restrictive parental attitudes. Symptoms can be accompanied by somatic and behavioral problems (Cassady, 2010). Aggressive behavioral manifestations, opposition, and temper outbursts may reflect disturbances in emotional life and anxiety-related experiences. According to Tringer (2010), adolescent school traumas and academic failures can be identified as causes of school phobia. A physically present student in the classroom may often be mentally absent, passively engaging in doodling or daydreaming. In some cases, this phobia or aversion does not extend to the school as a whole but is limited to certain teachers, classes, or subjects. In the most severe cases, this may escalate to school refusal (Vetró, 2008), and phobic fear or anxiety toward school can become entrenched over time. Emotional disturbances and psychological burdens are not only experienced by the affected student but can also be observed among peers. Self-harm and substance use represent taboo areas, yet timely detection is crucial. The more extensive the deliberate injuries on the skin, the more alarming they are, necessitating professional intervention (Csorba et al., 2007). Peer-related factors play a significant role in adolescent substance use. Peer pressure, as well as the desire for acceptance and belonging, significantly contribute to experimentation. In behavio-

ral addictions (e.g., problematic video game use), the need to belong has a particularly strong influence. However, personality traits and inherent vulnerabilities play a more decisive role in the development of dependence (Demitrovics & Koronczai, 2015). In such cases, consulting a helping professional may become necessary, although professional shortages, stigma, and fear of consequences associated with problem recognition can impede help-seeking.

Sources of Anxiety Related to Life Outside School. One type of anxiety arising from life outside school is the experience of familial tensions. Students face additional burdens when they encounter intrafamilial crises or changes, or when persistent problems exist within the family environment. Therefore, the background of experienced anxiety must also consider factors outside the school context, whose adverse effects are brought into the educational setting by the child. In such cases, the state of anxious readiness consumes significant energy and attention, hindering the completion of age-appropriate developmental tasks. Anxiety associated with intrafamilial violence, for instance, may manifest in adolescents as reduced coping abilities, aggression, and susceptibility to deviant behavior (N. Kollár & Szabó, 2017).

Daily school routines, including morning wake-up schedules, can also become critical tasks for students, particularly in connection with disruptions of the circadian rhythm. Adolescents who maintain late-night social lives and fail to manage their time effectively more frequently report difficulties waking in the morning, daytime fatigue, and, in some cases, school absenteeism (N. Kollár & Szabó, 2017). In extreme cases, the issue may escalate to behavioral addictions related to screen use, when this daily lifestyle becomes excessive and begins to dominate the adolescents' entire routine, impairing physical and/or mental health (Demitrovics & Kun, 2007). Phobia-related fears of illness also appear among common daily

anxieties. Rarely, absenteeism or falling behind due to illness is the root problem; more often, the concern stems from the unpleasant consequences of illness. Anxiety may also arise during travel between home and school, for instance due to crowded public transport, distance, or being alone in open spaces, which can be interpreted as a form of agoraphobia. Roles, responsibilities, and the balance between obligations and leisure outside school may also be sources of negative feelings. Adolescents have a heightened need for peer relationships, and their current activities are typically influenced by these interactions (Tóth, 2000). Consequently, excessive schoolwork that limits time for peer engagement can be particularly challenging. One of the central tasks of the transition to adulthood, however, is learning to reconcile responsibilities with recreation and rest.

Sources of Anxiety Related to the Educational Environment. Excessive expectations perceived in relation to academic and other tasks, stemming from parents and teachers, can also become sources of anxiety for students. Parental rejection, harsh or over-protective parenting, and unattainable demands appear before children as unrealistic expectations, which become internalized as negative self-image, distorted self-assessment, and lack of self-confidence. An anxious child may also experience unwarranted fears in school relationships, perceiving academic challenges as threats and anticipating failure (Kulcsár, 1982). Students may feel that teachers' expectations are incompatible with their abilities, leading to a persistent tendency to avoid challenging situations. Fear of punishment, the perception of a dictatorial approach within the school environment, and encountering restrictions are all associated with tension and a state of constant vigilance.

The prohibition of using telecommunication devices in schools (Magyar Közlöny, 2024) has elicited a variety of reactions among students. A widespread perception of injustice, favoritism, or

bias can further fuel anxiety symptoms. Moreover, new information and communication technologies, along with online communities frequently accessed by students, can pose risks in addition to benefits, potentially impairing attention, cooperation, and motivation (Szűts, 2021). The prolonged restriction of students' opportunities to express their opinions may eventually lead to larger conflicts (Tóth, 2000).

Anxiety Related to Aggression. Within peer communities, children may exhibit behavioral warning signs when they experience aggression in their environment, including exposure to abuse. Indicators may include difficulties in establishing and maintaining age-appropriate social relationships, arriving too early or leaving too late, frequent absences, or persistent presence. Children affected by anxiety often show passive participation in extracurricular institutional programs. Concentration and learning may be impaired, and academic performance can decline unexpectedly (Reinhardt, 2024). For the child and adolescent population, aggression, violence, and bullying within the school environment are rarely isolated incidents; rather, they typically constitute prolonged traumatic experiences. Based on prior professional consensus, "school-based" aggression occurs when aggressive acts take place within an educational institution and involve individuals holding roles within the school community—so-called "school citizens" (e.g., students, teachers, parents, other school staff) (Herczog, 2007; Schuster, 2009; Gyurkó & Virág, 2009). The setting may extend beyond the school building itself to include routes to and from school, as well as camps and other school-related environments.

Investigation of School-Related Anxiety in Students

Anxiety disorders constitute the most prevalent psychological problem among the school-age population (e.g., Kashani & Orvaschel, 1990); however, the majority of cases remain unre-

cognized. Due to the nature of anxiety and the accompanying inhibition, anxious children do not always express their difficulties (Sarnoff & Zimbardo, 1961), nor do their symptoms necessarily pose an apparent challenge to their environment. Consequently, anxiety symptoms are most effectively identified through targeted questioning and by directing the research focus specifically toward the assessment of anxiety. Left unaddressed, hidden anxiety can lead to additional psychological, life-management, social, and school-related difficulties (e.g., Scholten et al., 2013; Zolog et al., 2011) and may persist long-term, potentially interfering with adult life (e.g., Keller et al., 1992; Vetró, 1999). Researchers have long been interested in the factors associated with the realization of individual capacities (e.g., Maslow, 1962). Several authors have also highlighted the relationship between anxiety and academic performance (e.g., Last, Hanson, & Franco, 1997; McGee & Stanton, 1990).

Research Questions and Hypotheses

Research Question: Does students' gender and grade level influence their trait anxiety (as measured by the STAI-T questionnaire), the number of anxiety-coping strategies they are familiar with and use, and the nature of the anxiety sources they experience?

Hypothesis: It is expected that students' gender and grade level will have an effect on trait anxiety, the experience of anxiety sources, and the number of anxiety-coping strategies they know and employ. Specifically, it is hypothesized that female students will exhibit higher levels of anxiety and higher scores for experienced anxiety sources, as well as a greater number of employed coping strategies. Conversely, it is anticipated that students in lower grade levels will demonstrate higher levels of anxiety and higher total scores for anxiety sources, but will utilize fewer anxiety-coping strategies compared to students in higher grade levels.

Rationale for the Hypothesis: The prevalence of anxiety indicates a higher incidence among female students (Vetró & Pászthy, 2020), particularly regarding phobic-type anxieties, panic disorder, agoraphobia, and separation anxiety. All non-gender-specific forms of anxiety can also be applied to school-related sources of anxiety (e.g., leaving home, peer community, emotional strain, illness, etc.). The broader repertoire of coping strategies among female students can be associated with their increased interest in and openness toward psychology (Borbáth, 2021). Avoidant mechanisms and psychological dysfunctions are less likely among students in higher grades, as they are more familiar with the school context and have had time to develop personal anxiety-coping strategies.

Sample

The study involved $n = 638$ secondary school (high school) students ($M_{\text{age}} = 16.46$ years; $SD = 1.340$). The youngest participant was 14 years old, while the oldest was 20. The distribution of participants by grade level and gender is presented in *Table 1*. On average, there were approximately 159.5 students per grade level, including 65 male and 94.5 female students (*male : female ratio* = 40.75% : 59.25%). According to the results of the chi-square test, there were no significant differences in group sizes based on grade level or gender.

Table 1. Distribution of students by grade level and gender. Source: Author

Grade level	Gender		Total (n)
	Male (n)	Female (n)	
9th	60	109	169
10th	70	79	149
11th	60	96	156
12th	70	94	164
Total	260	378	638

Sampling Rationale. The student sample was composed of secondary high school students. The target population was defined as high school students because they are more likely to plan for higher education, and thus, anxiety may have long-term implications for their learning efficiency. Another consideration was that, according to preliminary data from the Hungarian Central Statistical Office (KSH) for the 2024/2025 academic year, approximately 65% of students enrolled in secondary education attend high schools (ksh.hu, 2025).

The geographical criterion for sample selection specified the inclusion of students from the Northern and Eastern regions of Hungary, as the practical application of the research findings is expected to take place primarily within these areas.

Data collection was conducted using convenience sampling, through an online questionnaire administered in groups under the supervision of teachers. Participation was voluntary, and for underage students, written parental or legal guardian consent was obtained. All procedures adhered to ethical guidelines regarding anonymity and data protection. In terms of representativeness by gender, according to the Hungarian Central Statistical Office (KSH) database for the 2024/2025 academic year, the male-to-female ratio among high school students in Hungary is 45% to 55%, which closely corresponds to the gender distribution observed in the present sample (ksh.hu, 2025).

Method

Instruments

a) STAI-Trait Subscale – Trait Anxiety Inventory

In line with the research objective of assessing students' individual levels of anxiety, the study employed the Trait subscale of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI-T) developed by Spielberger. Participants responded to the 20 items of

the scale administered online via Google Forms. The STAI-T measures the relatively stable tendency to experience anxiety across a wide range of situations. The mean scores obtained for the high school sample provide novel data within this context and are summarized in *Table 2*.

Table 2. Mean and Standard Deviation Scores of High School Students on the Hungarian Adaptation of the STAI-Trait Anxiety Inventory Source: Sipos, Sipos, & Spielberger (1988, p. 127).

Sample	Trait anxiety	
	Mean	Standard Deviation
Non-specialized high school (n=98)		
Males	40.34	8.42
Females	43.64	8.05
Total	42.36	8.31

b) Assessment of Known and Used Anxiety Management Techniques

Data collection involved a paper-and-pencil or online questionnaire, in which participants indicated the anxiety management techniques they were familiar with and those they actively used from a predefined list. The list included the following techniques: autogenic training, breathing exercises, progressive relaxation, mindfulness, imagination, cognitive techniques, and other techniques.

Characteristics of the items:

Number of items specifying anxiety management techniques: 6 items + 1 “other” item, which allows participants to provide a technique not included in the predefined list.

Possible responses for each item: yes or no. The “other” item additionally allows for textual elaboration.

Response scale: binary nominal scale. Extremes: min = 0 (“no”), max = 1 (“yes”). The theo-

retical scale range: 1. The “other” item is nominal and textual in nature.

Characteristics of the derived scales:

Number of known anxiety management techniques: Qualitative scale; range: min = 0, max = 7; theoretical range: 8.

Number of used anxiety management techniques: Qualitative scale; range: min = 0, max = 7; theoretical range: 8.

c) Students’ Sources of Anxiety Questionnaire (SZF-T; available from the Author)

An independently developed paper-and-pencil (or online) questionnaire was used to assess the sources of anxiety among students. Respondents indicated the degree of anxiety experienced in various situations using a 5-point Likert scale.

Characteristics of the items:

Number of items: 48

Possible responses for each item (1 = does not cause anxiety at all, 2 = causes mild anxiety, 3 = causes moderate anxiety, 4 = causes considerable anxiety, 5 = causes extreme anxiety

Response scale: ordinal; extremes: min = 1, max = 5; theoretical scale range = 5 points

Characteristics of the derived scales:

SZF-Total score (Student): Quantitative; range: min = 48, max = 240; theoretical range = 192 points. Calculated by summing the scores of all 48 items.

SZF-Social/peer-related anxiety: Quantitative; range: min = 8, max = 40; theoretical range = 33 points.

SZF-Learning-related anxiety: Quantitative; range: min = 8, max = 40; theoretical range = 33 points.

SZF-Emotion-related anxiety: Quantitative; range: min = 8, max = 40; theoretical range = 33 points.

SZF-Out-of-school life-related anxiety: Quantitative; range: min = 8, max = 40; theoretical range = 33 points.

SZF-Educational environment-related anxiety: Quantitative; range: min = 8, max = 40; theoretical range = 33 points.

SZF-Aggression-related anxiety: Quantitative; range: min = 8, max = 40; theoretical range = 41 points.

SZF-Other anxiety sources: This is a supplementary item collected for additional information; it is not included in any of the above scales. Scale type: nominal (qualitative), allowing respondents to provide textual information.

Psychometric properties:

No previous psychometric data are available, as this is a newly developed instrument specifically created for the present study.

Results

Effects of gender and grade level on students’ anxiety and the number of anxiety management techniques known and used.

Gender was found to have a significant impact on students’ sources of anxiety, trait anxiety, and their knowledge and use of anxiety management techniques. According to the results of the Mann–Whitney U test, significant differences between genders were observed across all measures ($p \leq 0.001$):

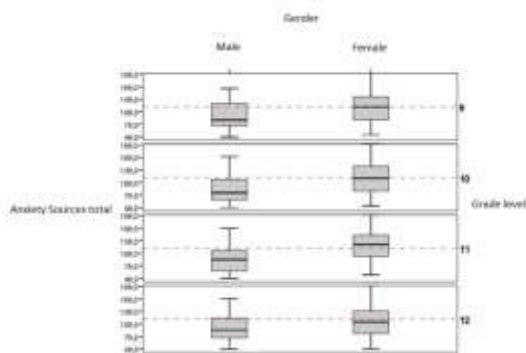
Magnitude of anxiety sources (Figure 1): Girls exhibited significantly higher median values than boys for all sources of anxiety.

Trait anxiety levels (STAI scores: $U = 28,204.50$; $Z = -9.155$): Girls’ scores (Mean Rank = 374.88; Median = 50) were higher than those of boys (Mean Rank = 238.98; Median = 41.50) (see Figure 1).

Notably, according to a one-sample Wilcoxon signed-rank test, the boys’ median trait anxiety score (Med = 41.50) did not differ significantly from the normative value for high school students (Med = 42.36). In contrast, the girls’ observed

median score (Med = 50.00) differed significantly ($p < 0.01$) from both the national normative median for the age group (Med = 42.36), the normative median specifically for girls of the same age (Med = 43.64), and the boys' median score (Med = 41.50).

Figure 1. Total scores of anxiety sources by students' gender and grade level. Source: Authors

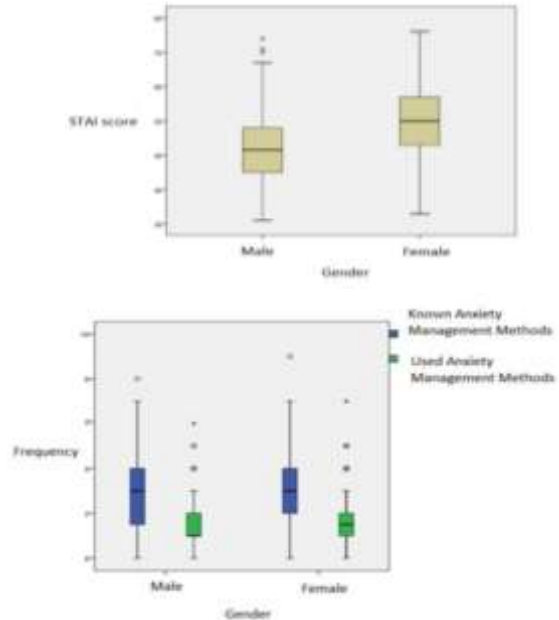


For the number of known anxiety management methods ($U = 42,059.5$; $Z = -3.154$): girls scored higher (Mean Rank = 338.23; Med = 3.00) than boys (Mean Rank = 292.27; Med = 3.00).

For the number of used anxiety management methods ($U = 40,104.0$; $Z = -4.217$): girls scored higher (Mean Rank = 343.40; Med = 1.50) than boys (Mean Rank = 284.75; Med = 1.00). See Figure 2.

Grade level has no effect on students' trait anxiety or on the number of anxiety management methods they know and use – according to the Kruskal-Wallis test, the differences between grade levels are not significant. Regarding sources of anxiety, only two variables show slightly lower scores for 10th graders compared to other grades (see Figure 1): for learning-related anxiety ($\chi^2 = 13.876$; $df = 3$; $p < 0.05$) and for out-of-school life-related anxiety ($\chi^2 = 9.326$; $df = 3$; $p < 0.05$).

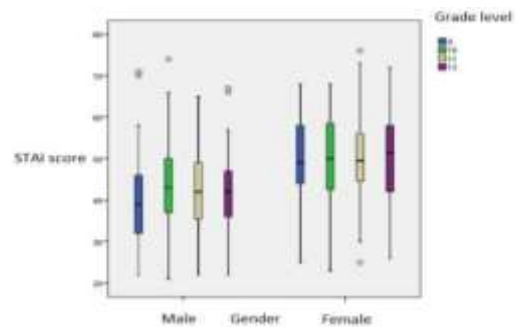
Figure 2 The Effect of Gender. Source: Authors



Interactive effect of gender and grade level on anxiety, and on the number of known and used anxiety management methods: According to the Kruskal-Wallis test, a significant difference ($p \leq 0.001$) was observed between groups formed based on gender and grade level in STAI scores ($\chi^2 = 88.753$; $df = 7$; cf. Figure 3) and in the number of anxiety management methods used by students ($\chi^2 = 29.065$; $df = 7$).

Based on the number of anxiety management methods known by the students, these groups do not differ significantly from each other.

Figure 3. Anxiety (STAI score) by students' gender and grade level. Source: Authors.



Students were asked to indicate which of the anxiety sources listed in the questionnaire caused them the most anxiety, as well as which ones caused the second- and third-highest levels of anxiety (Table 3).

For most high school students in the sample, lack of free time represents the highest source of anxiety, indicated as the primary source by 9% of respondents. This is followed by poor grades (8.8%) and assessments (tests, oral recitations, exams) (7.6%), which belong to the factor of school-related sources of anxiety. Family-related tension (6.2%), classified as an out-of-school source of anxiety, also appears among the highest anxiety-inducing factors. The second-highest sources of anxiety involve similar items: poor grades (9.8%), lack of free time (8%), and assessments (tests, oral recitations, exams) (7.6%) remain in the top three. Additionally, performance situations (e.g., oral recitations, giving presentations to the class) appear as the second-highest source (5.8%). The third-highest sources for the student sample include poor grades (7.4%), unexpected quizzes

(6.3%), assessments (tests, oral recitations, exams) (6.2%), and lack of free time (6.2%).

Overall, the most common and intense sources of anxiety for the participants are lack of free time, poor grades, and assessments (tests, oral recitations, exams).

Known and Used Anxiety Management Methods Among the Students in the Sample

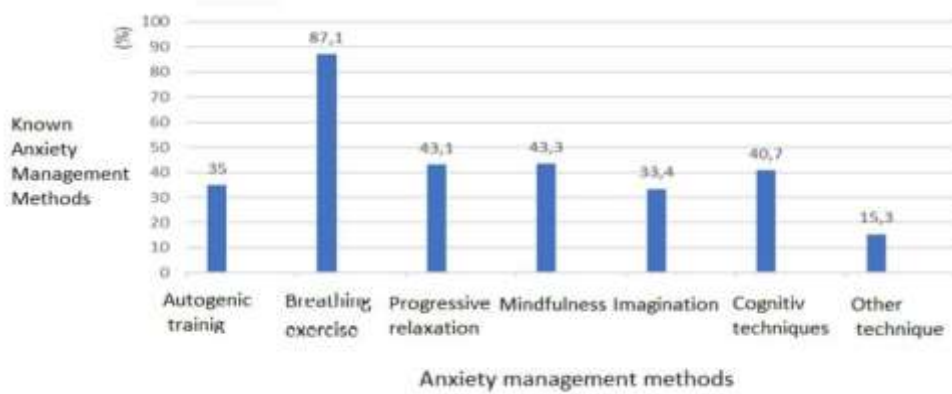
The anxiety management methods known by the students in the research sample are presented in Figure 4. The most widely recognized technique is breathing exercises, which nearly all students had heard of (87.1%). Progressive relaxation (43.1%) and mindfulness (43.3%) were known to almost the same ratio of respondents.

These were closely followed by cognitive techniques, reported as familiar by 40.7% of the students. Approximately one-third of the participants were aware of autogenic training (35%) and the related imagination technique (33.4%). An additional 15.3% of respondents mentioned other techniques.

Table 3. The Highest Level of Anxiety Sources Selected by Students in the Sample. Source: Authors

Level	Sources of Anxiety and the Relative Frequency of Students Indicating Them (100% n=638)			
Causing the Highest Anxiety	Lack of free time 9 %	Poor grades 8,8 %	Assessments (tests, oral recitations, exams) 7,6%	Family-related tensions 6,2%
Causing the 2nd Highest Anxiety	Poor grades 9,8%	Lack of free time 8%	Assessments (tests, oral recitations, exams) 7,6%	Performance situations (e.g., answering in class, giving a short presentation to the class) 5,8 %
Causing the 3rd Highest Anxiety	Poor grades 7,4%	Unexpected quizzes 6,3 %	Assessments (tests, oral recitations, exams) 6,2 %	Lack of free time 6,2 %

Figure 4. Known anxiety management methods among students in the sample. Source: Authors.



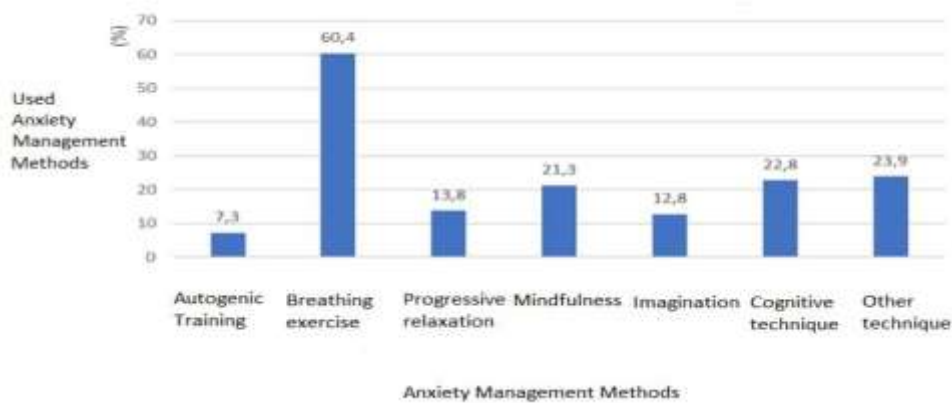
The Ratio of Anxiety Management Methods Used by Students

Naturally, the ratio of anxiety management methods actually *used* by students is lower; however, each of the listed methods was reported as being practiced by at least some respondents (see Figure 5). Compared with the previous figure, it is striking that breathing exercises again stand out as by far the most commonly applied technique (60.4%). In contrast, each of the other methods appears in the

anxiety-management repertoire of less than one-quarter of the sample.

The use of other techniques showed the highest relative frequency, with 23.9% of students indicating personal strategies beyond the options listed. Cognitive techniques ranked third with 22.8%, closely followed by mindfulness at 21.3%. Progressive relaxation (13.8%) and imagination (12.8%) were applied by roughly half as many students, while the use of autogenic training was reported by only 7.3% of the sample.

Figure 5 Anxiety management methods used among students in the sample. Source: Authors.



Discussion

The hypothesis stating that “the student’s gender and grade level are expected to have an effect on trait anxiety, on the experience of anxiety sources, and on the number of anxiety-management methods known or used” was partially confirmed.

When compared with data from the relevant literature, it becomes evident that the higher susceptibility of girls to anxiety-related symptomatology is indeed supported (Vetró & Pászthy, 2020). In the present sample, female students not only scored higher on the Trait Anxiety Scale than their male counterparts, but their mean scores also exceeded those reported in earlier studies (Sipos, Sipos & Spielberger, 1988, 127).

However, the international literature’s indication that grade level itself may serve as a source of anxiety (Fimian & Santoro, 1983) was not confirmed in this study. The higher rate of use of anxiety-management methods among girls, on the other hand, is consistent with previous Hungarian findings (Borbáth, 2021).

Several potential explanations may underlie these results: 1. Compared with previous studies, the present sample consists of members of the youngest generation, which may reflect shifting developmental or social characteristics. 2. Cultural factors may also account for some of the discrepancies between this study and prior research. 3. The sample was specific, representing a high school population that may differ from other adolescent groups studied previously. 4. The questionnaire on sources of anxiety for students is in its first pilot administration, and therefore no previous data are available for comparison.

From these findings, the following conclusion can be drawn: female secondary school students require greater attention regarding the manifestation of anxiety-related symptoms. Encouragingly, whether due to heightened perceived anxiety levels or greater personal awareness and interest, they appear to know and apply a wider variety of

anxiety-management methods. It is also important to note that no significant differences by grade level were found in terms of anxiety vulnerability.

The practical implications of these findings include: 1. In the field of educational diagnostics, the student version of the Anxiety Sources Questionnaire (SZF-T) may serve as a valuable future tool, providing teachers with new insights. 2. Within the educational and school context, identifying target groups and teaching missing anxiety-management methods can enhance teachers’ preventive and intervention effectiveness. 3. In teacher education, incorporating content related to students’ anxiety symptomatology could enrich curricula and improve professional preparedness.

Limitations and Future Research Directions

It would be advisable to increase both the sample size and representativeness in future investigations. Furthermore, including students from other secondary educational institutions and grade levels would be essential to enhance the representativeness of the findings.

Additionally, future versions of the student questionnaire could incorporate further items addressing anxiety sources related to post-secondary education and career choice, as these areas may represent significant stressors for adolescents.

References

- Agarwal, A., Srivastava, C., & Sitholey, P. (2019). Clinical practice guidelines for the management of somatoform disorders in children and adolescents. *Indian J. Psychiatry*, 61, 241-246. DOI https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_494_22
- Borbáth, K. (2021). *Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése – különös tekintettel a szakmai és a női identitás kimunkáltságára*. PhD disszertáció. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Cannon, W.B. (1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage: An Account of Recent Researches into the Functions of*

- Emotional Excitement*. 2nd ed. New York, Appleton Century-Crofts.
DOI <https://doi.org/10.1001/jama.1929.02710120056038>
- Cassady, J.C. (2010) Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In: Cassady, J.C. (szerk.). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang, 7-26.
- Chang, E.C. (1998). Cultural differences, perfectionism, and suicidal risk in a college population: Does social problem solving still matter? *Cognitive Therapy & Research*, 22, 237-254. DOI <https://doi.org/10.1023/A:1018792709351>
- Cook, S. (2019). *Cyberbullying facts and statistics for 2016-2019*. ([Link](#))
- Csorba, J., Szélesné, F. E., Solymossy, M., Vados, M., Páli, E., & Nagy E. (2007). Önsértő serdülő betegek pszichiátriai diagnózisai és részletes magatartási jellemzése. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8 (2): 97—110.
DOI <https://doi.org/10.1556/Mentál.8.2007.2.1>
- Demetrovics, Zs. & Koronczai, B. (2015). Pszichoaktív szerek használatával kapcsolatos és egyéb addiktív zavarok. In Balázs J. & Miklósi M. (szerk.). *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. Budapest: Semmelweis Kiadó, 178-184.
- Demetrovics, Zs. & Kun, B. (2007). Viselkedési addikciók. In: Demetrovics Zs. (ed.). *Az addiktológia alapjai I*. Budapest: Eötvös Kiadó, 133-228.
- DSM-5 Referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaiboz (2013). Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest, pp. 194–195.
- Fennell, M.J. (1998). Cognitive therapy in the treatment of low self-esteem. *Adv Psychiatr Treat*. 4: 296–304.
DOI <https://doi.org/10.1192/apt.4.5.296>
- Gyurkó, Sz. & Virág, Gy. (2008). *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. Budapest: ESZTER Alapítvány – Mérci Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- Herczog, M. (2007). *Gyermekbántalmazás*. Budapest: Complex Kiadó.
- Hirsch, C.R. & Clark, D. M. (2004). Information-processing bias in social phobia. *Clinical Psychology Review*, 24, 799-825.
DOI <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.07.005>
- Iancu, I., Bodner, E., & Ben-Zion. I.Z. (2015). Self esteem, dependency, self-efficacy and self-criticism in social anxiety disorder. *Compr Psychiatry*. 58, 165–171. DOI <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.11.018>
- Kashani, J.H., & Orvaschel, H. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147, 313-318.
DOI <https://doi.org/10.1176/ajp.147.3.313>
- Keller, M.B., Lavori, P.W., Wunder, J., Beardslee, W.R., & Schwartz, C.E. (1992). Chronic course of anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 595-599. DOI <https://doi.org/10.1097/00004583-199207000-00003>
- Kris, E. (1956). The recovery of childhood memories in psychoanalysis. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 11, 54-88. DOI <https://doi.org/10.1080/00797308.1956.11822782>
- ksh.hu (2025) *Oktatási adatok, 2024/2025 (előzetes adatok)* – Központi Statisztikai Hivatal.[18.01.2025.]
- Kulcsár, T. (1982). *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó.
- Last, C.G., Hanson, C., Franco, N. (1997). Anxious children in adulthood: A prospective study of adjustment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 645-652. DOI <https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00015>
- Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája.
- Macklem, G.L. (2008). Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children. *Springer Science+Business Media*, LLC.
- Magyar Közlöny - 245/2024. (VIII.8.) *Korm.rendelet A nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatban korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól*
- Maslow, A.H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McGee, R., & Stanton, W.R. (1990). Parent reports of disability among 13-years-olds with DSM-III disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 793-801.
DOI <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00818.x>
- Mező, F. (2016). *A viselkedés elemzése és fejlesztése*. Debrecen: K+F Stúdió Kft.
- Mező, F. (2015). Különleges bánásmódot igénylő tehetségesek személyiségének fejlesztése. *Tebetség*, 23(1). 6-8.
- Mező, F. & Mező, K. (2020). *S.M.ART művészeti mérőszköz. S.M.ART-I: irodalmi foglalkozásokba integrálható vizsgálatok*. Budapest: Magyar Képzőművészeti Egyetem.
- Mező, F. & Mező, K. (2023). A kognitív képesség és teljesítő-képesség fokozásának lehetőségei. *Honvédségi Szemle*, 151(6), 83-101. DOI <https://doi.org/10.35926/HSZ.2023.6.7>
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (ed.) (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Budapest: Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. DOI <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Perczel-Forintos, D. & Kresznerits, Sz. (2017). Szociális szorongás és önértékelés: a „Félelem a negatív megítéléstől?” (FÉLNE) kérdőív hazai adaptációja. *Orvosi Hetilap*, 158 (22). 843-850.
- Reinhardt, M. (2024). *Traumatan*. Előadás: Igazságügyi Klinikai Szakpszichológus Képzés. Budapest, 2024.09.28.

- Salovey, P. (2006). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In: Ciarrochi, I., Forgas, J. Mayer, J.D. (ed.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry (2nd edition)*. PA: Psychology Press, Philadelphia, 229-248.
- Sapp, M. (1993). *Test anxiety*. University Press of America.
- Sarnoff, I. & Zimbardo, P. (1961). Anxiety, fear, and social affiliation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 356-363. DOI <https://doi.org/10.1037/h0046506>
- Schuster, B. (2009). Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools. *National Institute of Justice*, 262, NCJ 225765.
- Spence, S. H., & Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50–67. DOI <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.06.007>
- Sipos, K., Sipos, M., & Spielberger, C.D. (1988). A State-Trait Anxiety Inventory (STAI) magyar változata. In: Mérei, F., & Szakács, F. (ed.). *Pszichodiagnosztikai Vademecum I. Explorációs és biográfiai módszerek, tünetbecslő skálák, kérdőívek 2*. Budapest: Tankönyvkiadó, 123-136.
- Szűts, Z. (2021). Algoritmusok vezérelte sorsok. *Szabad Piac* 1/18–23. DOI <https://doi.org/10.56233/SZABADPIAC.2021.1.3>
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Tringer, L. (2010). *A pszichiátria tankönyve*. Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Vetró Á. (1999). *Gyermek- és ifjúságpszichiátria, mentálhigiéné*. Szeged: JGyTF Kiadó.
- Vetró, Á. (2008). *Gyermek- és ifjúságpszichiátria*. Budapest: Medicina Kiadó.
- Vetró, Á. & Pászthy, B. (ed.) (2020). *Gyakori gyermek- és ifjúságpszichiátriai kórképek diagnosztikai és terápiás javaslatainak gyűjteménye*. Budapest, Magyarország: Állami Egészségügyi Ellátó Központ.
- Weiner, C., Suveg, C., & Kendall, Ph. (2006). Identifying Anxiety in the School: A Role for School Nurses. *NASN School Nurse*, 21, 21. DOI <https://doi.org/10.1177/104747570602100208>
- Zolog, T. C., Ballabriga, M. C. J., Bonillo-martin, A., Canalsann, J., Hernandezmartinez, C., Romero-acosta, K., & Domenech-llaberia, E. (2011). Somatic complaints and symptoms of anxiety and depression in a school-based sample of preadolescents and early adolescents. Functional impairment and implications for treatment. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(2), 191–208.

QUALITY SERVICE DELIVERY AND STUDENTS' SATISFACTION IN PUBLIC COLLEGES OF EDUCATION IN OYO STATE, NIGERIA

Abdulumumin Abubakar Lawal¹, Saheed Oyeniran², Abdulyaqin Tukur Murtala³, Femi Johnson Adedokun⁴, & Suliyat Ajoke Ogungboyega⁵

Cite:
Idézés:

Lawal, Abdulumumin Abubakar, Oyeniran, Saheed, Murtala, Abdulyaqin Tukur, Ojo, James Olubukola, Adedokun, Femi Johnson, & Ogungboyega, Suliyat Ajoke (2026). Quality Service Delivery and Students' Satisfaction in Public Colleges of Education in Oyo State, Nigeria. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 65–73. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.65>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0005

Reviewers:
Lektorok:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Anetta Müller (Prof., PhD), University of Debrecen (Hungary)
2. Katalin Mező (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 looked into the relationship between quality service delivery and students' satisfaction in public Colleges of Education in Oyo State. The study ascertained the service students are most and least satisfied with, affirmed the connection between quality service delivery and students' satisfaction. Two research questions were raised to guide the study while a single hypothesis was enunciated. Descriptive research design of correlational type was used for the study. The study population included all students in the three public Colleges of Education in Oyo State.. Krejcie and Morgan's research advisor was used to select 375 respondents across the three Colleges of Education as sample of the study. It was find out that support service was the most services students were mostly satisfied with while administrative services were the least services students were pleased with. Also, the findings revealed that there was a significant connection between quality service delivery and students' satisfaction in public Colleges of Education in

¹ Abdulumumin Abubakar Lawal (PhD), Department of Educational Management, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin (Nigeria). E-mail: lawal.am1@unilorin.edu.ng ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3019-9797>

² Saheed Oyeniran (PhD), Department of Educational Management, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin, (Nigeria). E-mail: oyeniran.s@unilorin.edu.ng ORCID <https://orcid.org/0009-0008-1569-7863>

³ Abdulyaqin Tukur Murtala (PhD), , Department of Educational Management, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin (Nigeria). E-mail: murtala.at@unilorin.edu.ng ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1547-6914>

⁴ Femi Johnson Adedokun, School of Education, Federal College of Education, Iwo, Osun State (Nigeria). E-mail: adedokunfi@fceiwo.edu.ng ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3476-4932>

⁵ Suliyat Ajoke Ogungboyega (PhD), Department of Business Education, School of Secondary Education (Vocational and Technical Programme), Federal College of Education (Special), Oyo. E-mail: ogungboyega.suliyat2423@fcesoyo.edu.ng ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5953-589X>

Oyo State. The management of these educational institutions should constantly work to guarantee that students are satisfied with all these services they receive, according to the study's findings.

Keywords: Quality Service, Administrative Service, Support Service, Physical Environment, Generic Skills

Discipline: Educational Science, Sociology

Absztrakt

A SZOLGÁLTATÁSNYÚJTÁS MINŐSÉGE ÉS A HALLGATÓI ELÉGEDETTSÉG AZ OYO ÁLLAM ÁLLAMI PEDAGÓGUSKÉPZŐ FŐISKOLÁIBAN, NIGÉRIÁBAN

A tanulmány a szolgáltatásnyújtás minősége és a hallgatói elégedettség közötti kapcsolatot vizsgálta az Oyo állam állami fenntartású pedagógusképző főiskoláiban. A kutatás feltárta, hogy a hallgatók mely szolgáltatásokkal a leginkább, illetve a legkevésbé elégedettek, valamint megerősítette a szolgáltatásnyújtás minősége és a hallgatói elégedettség közötti összefüggést. A vizsgálatot két kutatási kérdés irányította, továbbá egy hipotézis került megfogalmazásra és tesztelésre. A kutatás leíró jellegű, korrelációs kutatási terv alapján valósult meg. A vizsgálati populáció az Oyo államban működő három állami pedagógusképző főiskola valamennyi hallgatóját foglalta magában. A minta kiválasztása a Krejcie és Morgan-féle mintavételi táblázat alkalmazásával történt, amelynek eredményeként összesen 375 válaszadó került bevonásra a három intézményből. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók legnagyobb mértékben a támogató szolgáltatásokkal voltak elégedettek, míg az adminisztratív szolgáltatások esetében mutatkozott a legalacsonyabb elégedettségi szint. A kutatás továbbá szignifikáns kapcsolatot tárt fel a szolgáltatásnyújtás minősége és a hallgatói elégedettség között az Oyo állam állami pedagógusképző főiskoláiban. A megállapítások alapján a tanulmány hangsúlyozza, hogy az intézmények vezetésének folyamatosan törekednie kell arra, hogy a hallgatók minden igénybe vett szolgáltatással elégedettek legyenek.

Kulcsszavak: szolgáltatásminőség, adminisztratív szolgáltatások, támogató szolgáltatások, fizikai környezet, generikus készségek

Diszciplína: neveléstudomány, szociológia

Introduction

Production of high-quality teachers in Nigerian basic schools across the country was the main objective of Colleges of Education in Nigeria. Colleges of education contribute significantly to national development, particularly in the education sector. This assertion is corroborated by Nwanko, (2013) postulated that the production of teachers by Colleges of Education in Nigeria has contributed tremendously towards national development, particularly in the development of middle-level manpower for the nation's basic schools. To sustain the continuous production of quality manpower for Nigerian basic schools, the government, additionally,

the organisation needs to make sure that the level of services offered to students (student teachers) in these colleges is satisfactory.

The general sentiment of the stakeholders towards the service provider, an emotional response to a particular service performance, or an evaluation of whether the service offers a satisfying degree of fulfilment associated to consumption are all considered forms of satisfaction. (Lovelock & Wirtz, 2019). In a school setting, students' satisfaction has to do with the degree to which students are happy with their experience in the school system. Students' satisfaction is very important because it will determine the level of involvement,

identification with, attachment to and enthusiasm towards the teacher training programme. The element of students' satisfaction will determine the extent to which the goals of these schools will be achieved. Students' satisfaction may be in various dimensions which include teaching, students' assessment and generic skills.

Students' assessment satisfaction involves the process and means through which students are pleased with the way their academic achievement is being evaluated and examined (Nsobiri et al., 2022). In Colleges of Education in Oyo State, Nigeria students some-times are given impromptu tests and this sometimes catches some of them unaware and some students will even miss assessments. Some students even claim that these tests didn't cover what they have been taught and some of the questions are out of the syllabus. Also, the only feedback gotten by the students as claimed is in terms of their result and not the process through which the result is obtained.

Students' satisfaction in teaching refers to the extent to which the students are pleased with their lecturers' methods and approaches in instruction delivery. Teaching satisfaction by the students covers areas like knowledge of subject matter by the lecturers; providing students with their learning needs; giving room for questions and answers as well and lecturers making the course taught as interesting as possible. It was observed by the researcher that students in Colleges of Education in Oyo State are not satisfied with some of the above indices of teaching satisfaction as some students are observed to only visit classes for attendance purposes as lectures seem not to be interesting to them

Generic skills refer to the extent to which lecturers help students develop life skills that are different from what goes on in the classroom. This involves the satisfaction of students on how lecturers helped them in the area of teamwork, problem-solving skills, communication skills and how to

lead them to spot new opportunities in life. To ensure that the above areas of satisfaction are maintained and probably improved, the services being rendered to the students must give due consideration and attention to the satisfaction of students. According to Akpoiroro and Okon (2015), the extraordinary emphasis on quality service, which is suppose to be the solution to the majority of issues and the key to the educational system, is at the core of the growing interest in the government circle about looking beyond seeking alternative ways and manners to the application of these guidelines and practices in Nigerian institutions.

The Federal Government of Nigeria (2013) in the National Policy on Education is of the views that support services make it easier to implement educational policies, achieve policy objectives, and increase the efficacy of the educational system. Education support services provide a conducive learning environment, enhance access to learning and make learning experiences more meaningful and realistic for students. These services include health and nutritional services, guidance and counselling, parks, and access to internet facilities among others. Students will feel more pleased if they believe they don't have to go through stress before going to school and they will feel more satisfied if they have it at the back of their mind that their health is being given consideration. Also, there are high chance that students' satisfaction will improve if there is a conducive learning environment and some other support facilities identified above. The support service in terms of health in Colleges of Education in Oyo State is not encouraging. For instance, even though health facilities may be provided the drugs and personnel that will serve the students in the clinic were not provided in the right quality and quantity.

Physical environment involves the extent to which provisions are made for classroom blocks, library and its resources; laboratory and equipment among other facilities in the school. The physical

environment also includes the serenity of the environment that is free from noise, disorganisation, security challenges and the epileptic power supply. In the words of Ene-Obo-na et al. (2012), the physical environment of a school includes buildings, classroom furniture, equipment, instructional materials, laboratories, a library and a playground. The physical environment has a great impact on students' studies and consequently on their satisfaction. For instance, in an over-populated class, no student will be happy to receive a whole two-hour lecture while standing. In the same vein, an academic environment that is so disorganized and unsuitably located thereby generating noise of all forms will never make a student to be satisfied. Also, students who visit the library to access materials for his/her assignments but can't find materials will not be motivated and consequently not satisfied. If the above physical environment indicators are provided with the right quality, there is the probability that it will help improve the satisfaction of the students.

Administrative service is another important factor that can influence students' level of satisfaction. The mode in which institutions go with their admission processing, results management, and students' transcript management among other services will determine the student's satisfaction or otherwise of the services. Academic programmes rely on administrative services to keep them running smoothly. The college of education's administrative staff members offer administrative services (Mfon & Ekong, 2021). Students always like their privacy especially if it involves their academic performance. If their results are posted on billboards for all students to see, their flaws will be exposed and they will not be satisfied with it. Processing transcript by students for official use differ across institutions; some students are having it easy and some students are having it difficult due to the administrative bottleneck in their school. The

higher the level of difficulty in getting this done the lower the students might be satisfied.

Students' attitudes to their studies in colleges of education are not too encouraging and this may be a result of not being provided with all the needed resources that are required of them. This has resulted in situations of these students not turning up for their classes among others and this may have a negative impact on their academic success. Thus, the researcher examined if quality services delivery in these colleges of education can bring about a positive impact on their satisfaction which may consequently influence their academic success.

Literature Reviewed

Concept of Quality Services Delivery

According to Okpa (2019), if the objectives of that level are to be met, providing quality services should be the main priority in tertiary institutions. Enhancing the delivery of vital services might further aid in the extended procedure. A service is deemed effective when the outcomes or achievements are beneficial to the client. It is deemed efficient when the same goals are achieved with the available resources. The availability of excellent services to the general population is a sign of a well-run society, which also helps the political leadership maintain support for its policies. Diverse social groupings will hold varying opinions about what constitutes "good" service delivery. Clients (parents, students, alumni, and staff) in the education sector, for example, need affordable, easily accessible, secure, high-quality education that enhances their children's or their own life chances.

According to Akpoiroro and Okon (2015), many governments are showing a greater interest in examining the use of best practices and policies in Nigerian institutions rather than just developing them. The remarkable focus on providing high-

quality services, which is believed to be the answer to majority of the hindrances the educational system encounter in order to be effective, is at the core of this concern. Any higher education institution that wants to have a competitive edge in the future must set out to find innovative ways to draw in, support, and retain deeper relationships with students. In addition, during the past 20 years, gauging the quality of higher education services has grown in significance for drawing in and holding on to tuition-based returns (Angell et al., 2008).

Concept of Students' Satisfaction

For attainment of any level of educational objectives, the willingness coupled with their level of satisfaction is very paramount. In the word of Olalekan (2017), Students are major stakeholders in higher education and the institution's customers. Since satisfaction stems from keeping them satisfied, keeping them satisfied is critical to achieving organizational goals. Customer satisfaction can be defined as their general attitude toward a service provider, their emotional response to a particular service performance, or their evaluation of whether the service offers a satisfying level of fulfillment associated to consumption (Lovelock & Wirtz, 2011). According to Okpa (2019), when someone experiences a performance or an outcome that meets their expectations, they feel satisfied. Students perceptions and experiences during their college years might also be considered aspect of satisfaction. Student satisfaction is determined by the subjective assessment of learning outcomes and experiences. In the opinion of Elliot and Shin (2021), relevant experience level and perceived performance for educational services during the study period determine satisfaction.

Students' satisfaction refers to customer satisfaction where it involves emotional reaction, differences between expectations and real performance of their experiences (Tan, Suki, & Suki, 2012; Shanaki, Ranjbar, & Shakhsian, 2012). It was

emphasized by Mustafa, et al. (2012) that since students are part of the service quality process, the institutions should view their students as their customer like any other service industry. In the word of Ahmed, et al., (2012) students and the academics are the higher learning institutions customers; however, but Pitman (2010) argued that academics should not be treated as a 'customer' since this has no relationship with the administrative staff. Students' satisfaction will provide positive word-of-mouth, high retention and loyalty towards the institution (Tan, Suki, & Suki, 2012; Ahmed et al, 2012; Shih, 2010; Hanif, Hafeez, & Riaz, 2010). The level of students' satisfaction is determined by the institutions ability to meet their respective students' expectations (Hye & Wizarat, 2011; Danjuma & Rasli, 2012). Students dissatisfaction should be prevented before the creation of students' satisfaction (Chow & Zhang, 2018) because customer satisfaction is a cognitive reaction that emerges in response to a long-lasting set of service encounters (Hu, Kandampully, & Juwaheer, 2019) and students in higher learning institutions should be treated as the primary customer (Narang, 2012).

Statement of the Problem

It is expected that services offered to students in educational institutional will satisfy their requirements and demands. These services are meant to make learning comfortable and stimulating for students. Student registration, induction and other administrative services are to be effective while the physical environment should be structured in such a way that the teaching and learning will be facilitated and students will be at ease. The various support services rendered in these colleges should be the type that will bring about an enabling environment for students to learn with ease.

It is however disheartening to observe the situation in public Colleges of Education in Oyo State where students often lament the poor transportation network, poor administrative services, as

well as poor internet facilities which may be a result of inadequate quality service delivery in the school. For instance, some administrative staff display a non-challenge attitude in attending to students' needs while old methods of keeping records are still being adopted in keeping some important records which makes retrieval a herculean task and puts students at a disadvantage. It has also been observed that there is no general means of transportation by many of the colleges. Students have been observed not to be satisfied with the epileptic internet service being provided.

Objective of the Study

The key objective of this study was to examine the connection between quality service delivery and students' satisfaction in public Colleges of Education, Oyo State, Nigeria.

Precisely, the study examined:

1. the services delivery that students are mostly pleased with in public Colleges of Education, Oyo State;
2. find out the services delivery that students are least pleased with in public Colleges of Education, Oyo State.

Research Questions

To direct the investigation, the following research questions were posed.

1. Which of the services delivery are students most pleased with in public Colleges of Education in Oyo State;
2. Which of the services delivery are students least pleased with in public Colleges of Education in Oyo State;

Research Hypothesis

The following research hypothesis was put forward in the study for testing

H₀: No significant connection exist between quality service delivery and students'

satisfaction in Colleges of Education in Oyo State.

Methodology

The research design engaged was a descriptive research design of correlational type. This design was suitable for the study because it helps to collect data from a sample that will form the basis for findings generalization on the entire population of the study. The design was found suitable for this study and it was used.

Population, Sample and Sampling Technique

The population of this study comprised all students of three public Colleges of Education in Oyo State as of the 2022/2023 academic session. There were 17,604 students in the existing three public Colleges of Education in Oyo State as at July 2023. The sample of this study comprised 375 out of 17,604 students in Federal and State-owned Colleges of Education. The sample size was obtained using Krejcie and Morgan's sampling research advisor. A multi-stage random sampling procedure was used to sample the students for this study. In the first stage, a proportional sampling technique was employed to sample 375 students in all public Colleges of Education in the state while random sampling technique was used in the second stage to select the students in each college (Table 1).

Table 1. Sample Frame. Source: Authors.

SN	Schools	Population	Sample	%
1	Federal College of Education (Special)	6158	131	34.93
2	Emmanuel Alayande College of Education	7215	154	41.07
3	College of Education, Lanlate	4231	90	24.00
Total		17604	375	100

Two sets of questionnaires were used to obtain data for the study. Adapted questionnaires titled “Students’ Satisfaction Scale” (SSS) and “Quality Service Delivery Questionnaire” (QSDQ) were used to obtain data from the respondents. The instrument was validated and reliability established. Students’ satisfaction scale reliability coefficient was 0.72 while the quality services delivery questionnaire was .842 which revealed that the questionnaires were reliable.

To address the two research questions, mean and standard deviation were employed. The mean scores were interpreted as low, average, and high, respectively, and ranged from 1.00 to 2.00, 2.00 to 3.00, and 3.00 to 4.00. The hypothesis was tested using inferential statistics of Pearson product-moment correlation at the significance level of 0.05.

Research Question 1: Which of the services delivery are students most pleased with in public Colleges of Education, Oyo State?

Table 2. Mean Ranking Order of Service Delivery. Source: Fieldwork, 2024

S/N	Service Delivery	N	\bar{X}	SD	Rank Order
1	Administrative Services	349	2.54	.54	3 rd
2	Physical Environment	349	2.56	.22	2 nd
3	Support Service	349	3.78	.47	1 st

Table 2 shows the services delivery students enjoyed and the services were ranked based on degree students’ satisfaction. The table revealed that quality support service has the highest mean score of 3.78. This implies that quality support service was the most service delivery the students were most pleased with in public colleges of education in Oyo state.

Research Question 2: Which of the services delivery are students least pleased with in public Colleges of Education, Oyo State?

Table 3. Mean Ranking Order of Service Delivery. Source: Fieldwork, 2024

S/N	Service Delivery	N	\bar{X}	SD	Rank Order
1	Administrative Services	349	2.54	.54	3 rd
2	Physical Environment	349	2.56	.22	2 nd
3	Support Services	349	3.78	.47	1 st

Table 3 shows the services delivery students enjoyed and the services were ranked based on degree students’ satisfaction. The table revealed that administrative service has the lowest mean score of 2.54. which implies that administrative service was the service delivery the students were least pleased with in public Colleges of Education, in Oyo State.

Hypothesis Testing

It was tested using inferential statistics of Pearson productmoment correlation statistics at 0.05 level of significance.

Ho: No significant connection exists between quality service delivery and students’ satisfaction in public Colleges of Education, Oyo State.

Table 4. Quality Services Delivery and Students’ Satisfaction.

Variab- le	N	\bar{X}	SD	df	r- val.	P- val.	Dec .
Quality Service Delivery	349	2.96	.41				
Students Satis- faction	349	3.21	.69	347	.721	.000	H ₀ rej.

*Significant $p < .05$ the

Table 4 shows the calculated r -value of .721 while p -value (0.000) is less than the significance level (0.05) for 347 degrees of freedom. Therefore, the hypothesis, which states that no significant connection exists between quality service delivery and students' satisfaction in public Colleges of Education, in Oyo State was overruled. It therefore implies that significant connection exists between quality service delivery and students' satisfaction in public Colleges of Education, in Oyo State.

Discussion of Findings

The findings of research question one deal with the service delivery that students are most pleased with in public colleges of education, Oyo state. The table revealed that quality support services have the highest mean score of 3.78. This implies that quality support services are the most service delivery the students are most pleased with in public colleges of education, Oyo State.

The findings of research question two on the service delivery that students are least pleased with in public colleges of education, Oyo State. The table revealed that quality administrative has the lowest mean score of 2.54. This implies that quality administrative service is the least service delivery the students are least pleased with in public Colleges of Education, Oyo State.

The findings of the hypothesis tested showed that the calculated r -value of .721 while the p -value (0.000) is less than the significance level (0.05) for 347 degrees of freedom. Therefore, the hypothesis which states that no significant connection exists between quality service delivery and students' satisfaction in Colleges of Education Oyo State was overruled. This therefore implies that significant connection exists between quality service delivery and students' satisfaction in public Colleges of Education, Oyo State. The findings buttressed that of Kamur (2017) who stated that improvement in educational service reflected positively on the level of student satisfaction. It

also agreed with the discoveries of Nsobiri, Joseph, Sunday, Edim and Micheal (2022) who found out that service reliability, responsiveness, empathy and tangibles had a significant consequence on consumers' satisfaction in the University of Calabar, Nigeria.

Conclusion and Recommendations

The implication of students' satisfaction towards the achievement of educational goals and objectives cannot be ruled out. For students to be willing and ready to do everything in their capacity to attain educational excellence, they must be highly satisfied. For students to be satisfied with teaching, assessment and generic skills, the services in terms of administrative, support and physical environment must be of high quality.

The following suggestions were made in light of the study's results and conclusions:

1. Efforts should be geared toward improving the service students were least pleased with.
2. Management of these Colleges of Education should ensure adequate provision of the administrative, support and physical environment services that will guarantee student satisfaction.

References

- Ahmed, I., Wan Ismail, W., Amin, S. M., Riaz, S., Ramzan, M., & Husnain, M. A. (2012). In the quest of excellence: Significance of Quality for students, teachers and institutions. *International Journal of Academic Research*, 4(1), 148–53.
- Akpoiroro, R. M., & Okon, J. E. (2015). Students' satisfaction with service delivery in Federal Universities in south-south geopolitical zone Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(5), 110–113. DOI <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2015.0408>
- Akpoiroro, R. M., & Okon, J. E. (2015). Students' satisfaction with service delivery in Federal Universities in south-south geopolitical zone Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(5), 110–113. DOI <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2015.0408>

- Angell, R., T., Heffernan, U., & Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236–54.
DOI <https://doi.org/10.1108/09684880810886259>
- Chow, C. S., & Zhang, L. L. (2018). Measuring consumer satisfaction and dissatisfaction intensities to identify satisfiers and dissatisfiers. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction & Complaining Behavior*, 21, 66–79.
- Danjuma, I., & Rasli, A. (2012). Service Quality, Satisfaction and Attachment in Higher Education Institutions: A Theory of Planned Behaviour Perspective. *International Journal of Academic Research*, 4(2), 96–103.
DOI <https://doi.org/10.4236/jhrss.2023.114049>
- Elliott, K., & Shin, D. (2021). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this Important Concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209. DOI <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Ene-Obong, H., Ibeanu, V., Onuoha, N., & Ejekwu, A. (2012). Prevalence of Overweight, Obesity, and Thinness among Urban School-Aged Children and Adolescents in Southern Nigeria. *Food and Nutrition Bulletin*, 33, 242–250.
DOI <https://doi.org/10.1177/156482651203300404>.
- Federal Government of Nigeria. (2013). *National policy on education* (6th Edition) Lagos: NERDC Press.
- Hanif, M., Hafeez, S. & Riaz, A. (2010). Factors affecting customer satisfaction. *International Research Journal of Finance and Economics*, 44–52.
- Hu, H.-H., Kandampully, J., & Juwaheer, T. D. (2019). Relationships and impacts of service quality, perceived value, customer satisfaction, and image: an empirical study. *The Service Industries Journal*, 29(2), 111–125.
DOI <https://doi.org/10.1080/02642060802292932>
- Hye, M. A. Q., & Wizarat, S. (2011). Impact of financial liberalization on agricultural growth: a case study of Pakistan. *China Agricultural Economic Review*, 3(2), 191–209.
DOI <https://doi.org/10.1108/17561371111131317>
- Kammur, A. A. (2017). The quality of educational services and its effect on students satisfaction an empirical study on students of Alrifaaq private university in Libya. *Global Journal of Commerce, and Management Practice (G.J.C.M.P.)*, 6(1), 1–10.
- Krejcie, R. V., & D. W. Morgan. (1970). Determining sample for research activities. *Educational and Psychological Measurement* 30, 608–610.
DOI <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lovelock, C., & Wirtz, J. (2011). *Services marketing: People, technology, strategy* (7th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Lovelock, C. H., & Wirtz, J. (2019). *Services marketing*. 5th Edition. New Jersey: Prentice-Hall.
DOI <https://doi.org/10.1142/y0024>
- Mfon, A. A., & Ekong, J. (2021). Service delivery and students satisfaction in Obio Akpa campus of Akwa Ibom State Uni-versity. *AKSU Journal of Administration and Corporate Governance (AKSUJ.ACOG)*, 1(2), 39–56.
- Mustafa, Z., Basri, N., Abidin, N. Z., Suradi, N. R., Ali, Z. M., Shahabudin, F. A. & Hamid, M. R. (2012). Modelling of engi-neering student satisfaction. *Journal of Mathematics and Statistics*, 8(1), 64–71.
DOI <https://doi.org/10.3844/jmssp.2012.64.71>
- Narang, R. (2012). How do management students perceive the quality of education in public institutions? *Quality Assurance in Education*, 20(4), 357–371.
DOI <https://doi.org/10.1108/09684881211263993>
- Nsobiri, F. A., Joseph, A. A., Sunday, I. E., Edim, E. J., & Micheal, O. (2022). *Service quality delivery and students' satisfaction in the University of Calabar*. Calabar, Nigeria.
- Nwankwo, R. (2013). Teaching and teacher education classroom; discipline and students responsibility. *The students view* 17, 307–319.
- Okpa, O. E. (2009). School plant administration and teachers' job effectiveness in secondary school in central senatorial district, Cross River State. *Unpublished M. Ed thesis, Faculty of Education, University of Calabar, Nigeria*.
- Olalekan, R. M., & Ezugwu, S.C. (2017) An Assessment of Trace Elements in Surface and Ground Water Quality in the Ebocha-Obrikom Oil and Gas Producing Area of Rivers State, Nigeria. *International Journal for Scientific and Engineering Research (IJSER)*, 8, 10–25.
- Pitman, T. (2000). Perceptions of academics and students as customers: a survey of administrative staff in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 165–175. DOI <https://doi.org/10.1080/713678138>
- Shanaki, M., Ranjbar, V., & Shakhshian, F. (2012). Investigation on Relationship between service quality and customer satisfaction (case study in Iranian Shahid Rajayi Port). *Indian Journal of Science and Technology*, 5(12), 111–120. DOI <https://doi.org/10.17485/ijst/2012/v5i12.15>
- Shih, C. C. (2010). Understanding the effects of technology readiness, satisfaction and electronic word-of-mouth on loyalty in 3C product. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(3), 1–20.
DOI <https://doi.org/10.52283/NSWRCA.AJBMR.20110103A01>

**MENTAL HEALTH CHALLENGES OF INTERNATIONAL STUDENTS:
A COMPARATIVE STUDY OF HOST AND HOME COUNTRY SUPPORT SYSTEMS
IN ILORIN, NIGERIA**

Adeola Aminat Odebode¹, Mariam Bukola Alwajud-Adewusi², & Busayo Omolade Ajibola³

Cite: Odebode, Adeola Aminat, Alwajud-Adewusi, Mariam Bukola, & Ajibola, Busayo Omolade (2025). Mental Health Challenges of International Students: A Comparative Study of Host and Home Country Support Systems in Ilorin, Nigeria. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 75–84.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.75>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0006

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

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

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

With the increasing globalization of education, more students are pursuing academic opportunities outside their home countries. While this offers exposure to diverse cultural and learning experiences, it also comes with significant mental health challenges. International students often struggle with anxiety, depression, academic stress, cultural shock, and social isolation, exacerbated by limited access to familiar support systems. This study explored the mental health challenges faced by international students in Ilorin, Nigeria, comparing the effectiveness of support systems available in both their home countries and host institutions. Adopting a mixed-method research design, the study gathered data from 50 international students and 30 university counsellors through survey questionnaires and in-depth interviews. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, while qualitative responses underwent thematic analysis to uncover deeper insights into student experiences. This study revealed that

¹ Adeola Aminat Odebode (PhD). Department of Educational Guidance and Counselling Faculty of Education, University of Ilorin, Nigeria. E-mail: odebode.aa@unilorin.edu.ng ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3797-2757>

² Mariam Bukola Alwajud-Adewusi (PhD). Department of Educational Guidance and Counselling Faculty of Education, University of Ilorin, Nigeria. E-mail: alwajud.mb@unilorin.edu.ng ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1856-6582>

³ Busayo Omolade Ajibola (PhD). Department of Educational Guidance and Counselling Faculty of Education, University of Ilorin, Nigeria. E-mail: ajibola.bo@unilorin.edu.ng ORCID <https://orcid.org/0009-0009-9510-1878>

international students face major mental health challenges such as academic stress, homesickness, anxiety, and depression. Many are unaware of available support services or avoid them due to stigma, cultural, and language barriers. Instead, they often rely on informal support like peers and religious gatherings. The findings suggest that peer-led and culturally sensitive programs could enhance existing services. Overall, a more inclusive and holistic mental health approach is needed to support the well-being and academic success of international students.

Keywords: International students, mental health challenges, psychological support, cultural adjustment, counselling services, cross-cultural adaptation, Nigeria

Discipline: Educational Science

Absztrakt

A NEMZETKÖZI HALLGATÓK MENTÁLIS EGÉSZSÉGGEL KAPCSOLATOS KIHÍVÁSAI: A FOGADÓ- ÉS A SZÁRMAZÁSI ORSZÁG TÁMOGATÓ RENDSZEREINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA ILORINBAN, NIGÉRIÁBAN

Az oktatás fokozódó globalizációjával egyre több hallgató folytat tanulmányokat származási országán kívül. Bár ez sokszínű kulturális és tanulási tapasztalatokat kínál, jelentős mentális egészséggel kapcsolatos kihívásokkal is együtt jár. A nemzetközi hallgatók gyakran szembesülnek szorongással, depresszióval, tanulmányi stresszel, kulturális sokkal és társas izolációval, amelyeket tovább súlyosbít a megszokott támogató rendszerekhez való korlátozott hozzáférés. Jelen kutatás a Nigéria Ilorin városában tanuló nemzetközi hallgatók mentális egészségi kihívásait vizsgálta, összehasonlítva a származási országukban és a fogadó intézményekben elérhető támogató rendszerek hatékonyságát. A kutatás vegyes módszertanú kutatási tervet alkalmazott: az adatgyűjtés 50 nemzetközi hallgató és 30 egyetemi tanácsadó bevonásával történt kérdőíves felmérés és mélyinterjúk segítségével. A kvantitatív adatokat leíró statisztikai módszerekkel elemezték, míg a kvalitatív válaszok tematikus elemzésen estek át a hallgatói tapasztalatok mélyebb megértése érdekében. Az eredmények azt mutatták, hogy a nemzetközi hallgatók jelentős mentális egészségi problémákkal küzdenek, mint például a tanulmányi stressz, a honvágy, a szorongás és a depresszió. Sok hallgató nincs tudatában az elérhető támogató szolgáltatásoknak, vagy a megbélyegzéstől, valamint kulturális és nyelvi akadályoktól tartva elkerüli azok igénybevételét. Ehelyett gyakran informális támogatási formákra, például kortárs kapcsolatokra és vallási közösségekre támaszkodnak. Az eredmények arra utalnak, hogy a kortársak által vezetett, valamint kulturálisan érzékeny programok hatékonyan kiegészíthetik a meglévő szolgáltatásokat. Összességében egy befogadóbb és holisztikusabb mentális egészségügyi megközelítésre van szükség a nemzetközi hallgatók jóllétének és tanulmányi sikerességének támogatása érdekében.

Kulcsszavak: nemzetközi hallgatók, mentális egészségi kihívások, pszichológiai támogatás, kulturális alkalmazkodás, tanácsadói szolgáltatások, interkulturális adaptáció, Nigéria

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

The globalization of higher education has led to an unprecedented increase in the number of

students crossing borders in pursuit of academic qualifications (Altbach & Knight, 2007). International students now form an essential part of many

university communities worldwide, enriching host institutions with diverse cultural perspectives and contributing to academic excellence. However, their presence also presents new challenges, particularly in the area of mental health and well-being (Li, Wang, & Xiao, 2014). For international students, studying abroad can be a rewarding yet emotionally taxing experience. Being away from home, family, and familiar social structures often leads to stress, emotional strain, and psychological discomfort (Yeh & Inose, 2003).

International students often face several stressors that their local counterparts may not experience. These include cultural dissonance, language difficulties, adjustment to new academic expectations, experiences of discrimination, homesickness, and financial difficulties (Forbes-Mewett & Sawyer, 2016; Sawir et al., 2008). These factors may contribute to the development or worsening of mental health conditions such as anxiety, depression, social withdrawal, and low self-esteem. Research indicates that the process of adapting to a foreign environment, also known as acculturative stress, is a major predictor of mental health outcomes among international students (Smith & Khawaja, 2011).

In addition to these challenges, access to mental health services remains a major concern. Many international students do not seek help for psychological problems due to stigma, lack of awareness about available resources, or a mismatch between their cultural expectations and the nature of support offered by host institutions (Chen et al., 2015). For instance, students from collectivist cultures may prefer informal support networks over formal counseling services, which are more common in Western educational systems (Yakushko, Davidson, & Sanford-Martens, 2008). This often results in international students suffering in silence or turning to inadequate coping mechanisms. While some universities have established counselling units to support students, questions re-main about how

well these services meet the needs of a diverse student population.

In the Nigerian context, there is limited research exploring the mental health experiences of international students, particularly in cities like Ilorin where several universities attract students from across West Africa and beyond. These students are expected to cope not only with the academic demands of their programs but also with the sociocultural differences they encounter in their new environment. Although universities such as the University of Ilorin have counselling centers, the extent to which these centers provide culturally responsive and effective mental health support for international students is not fully known. Furthermore, it is unclear how these students perceive the support they receive in Nigeria compared to what they might have had access to in their home countries.

This study addressed this gap by examining the mental health challenges faced by international students in Ilorin, Nigeria, and comparing the support systems they access in the host country with those available in their home countries. By exploring the types of support provided, students' satisfaction with those services, and their coping mechanisms, this study aimed to contribute to a more nuanced understanding of how best to support international students in a Nigerian educational setting. As global mobility in education continues to rise, such research becomes increasingly important in helping institutions develop inclusive, responsive, and effective mental health services that cater to the unique experiences of international learners.

Statement of the Problem

As higher education becomes more global, international student mobility is on the rise, with thousands of students crossing borders to pursue academic goals. While this trend fosters cultural exchange and academic development, it also exposes international students to numerous mental

health challenges. These include anxiety, depression, academic pressure, homesickness, discrimination, and social isolation, which may significantly hinder their academic performance and overall well-being (Smith & Khawaja, 2011; Forbes-Mewett & Sawyer, 2016).

Several studies have examined these issues in Western and Asian contexts. For instance, Yeh and Inose (2003) explored how social connectedness and acculturative stress impact international students' mental health in the United States. Similarly, Li, Wang, and Xiao (2014) investigated psychological stress and coping strategies among Chinese students abroad. These studies consistently highlighted these international students often underutilize counselling services due to stigma, cultural differences, and lack of awareness or accessibility.

However, there is a significant gap in research focusing on international students studying in African countries, particularly Nigeria. Studies such as those by Akanwa (2015) and Yakushko, Davidson, and Sanford-Martens (2008) hint at similar trends, yet comprehensive research on the mental health experiences of international students in Nigerian institutions remains scarce. This gap is especially concerning given the rising number of foreign students in Nigerian universities, including in Ilorin, and the unique sociocultural and infrastructural context within which these students study.

Furthermore, most existing studies do not compare the mental health support systems available in host countries with those in the students' home countries. Without such comparison, it is difficult to determine the adequacy, cultural relevance, and responsiveness of services provided in host institutions. Understanding these differences is crucial for creating effective mental health interventions tailored to international students' backgrounds and expectations.

This study, therefore, sought to fill this gap by investigating the mental health challenges of

international students in Ilorin, Nigeria, and comparing the support services available in their host institutions with those in their home countries. By doing so, it aimed to contribute to the limited body of literature on international student mental health in African educational contexts and provide practical recommendations for improving support systems.

Research Questions

- What are the common mental health challenges experienced by international students studying in Ilorin, Nigeria?
- What types of psychological and emotional support systems are available to international students in their host institutions in Ilorin?
- How do international students perceive the effectiveness of mental health support services provided by their host institutions?
- What mental health support systems were available to these students in their home countries prior to studying in Nigeria?
- How do the mental health support systems in Ilorin compare with those available in the students' home countries?
- What factors influence international students' willingness or reluctance to access mental health support services in the host country?
- What ways can universities in Ilorin improve their mental health support services to better meet the needs of international students?

Methodology

Research Design

This study adopted a mixed-method research design combining both quantitative and qualitative approaches. This design was appropriate for captu-

ring both the measurable aspects of mental health challenges and the nuanced personal experiences of international students. The integration of these methods allowed for a comprehensive understanding of the issues under investigation.

Population and Sample

The target population included international students currently studying at universities in Ilorin, Nigeria, and university-based counsellors who have professional contact with international students. A total of 50 international students (Table 1) and 30 university counsellors were purposively selected for the study. The student sample reflected diverse national back-grounds, levels of study, and durations of stay in Nigeria.

Table 1. Demographic Characteristics of Respondents (N = 50)

Variable	Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Gender	Male	30	60
	Female	20	40
Level of Study	Undergraduate	35	70
	Postgraduate	15	30
Country of Origin	Ghana	15	30
	Benin Republic	10	20
	Cameroon	8	16
	Others (combined)	17	34

Sampling Technique

A purposive sampling technique was employed to select participants based on their relevance to the research objectives. International students must have studied in Ilorin for at least one academic session to ensure adequate exposure to the host environment. University counsellors were selected from institutions that admit international students.

Instruments for Data Collection

Two primary instruments were used:

Structured Questionnaire: A self-report questionnaire was designed to gather quantitative data on the mental health challenges experienced by international students, types of support services accessed, and perceptions of the adequacy of these services. The questionnaire included both closed-ended and Likert-scale questions and was validated by experts in psychology and counselling.

In-depth Interview Guide: Semi-structured interviews were conducted with both international students and counsellors to collect qualitative data. These interviews explored students' emotional experiences, coping strategies, and comparisons of support systems in their home and host countries. Counsellors will provide insights into institutional support structures and their perceived effectiveness.

Data Collection Procedure

Participants were informed about the purpose of the study and assured of the confidentiality and voluntary nature of their participation. Questionnaire forms were distributed to students electronically and physically, depending on accessibility. Interviews were audiorecorded (with consent) and transcribed for analysis.

Data Analysis: Quantitative data from the questionnaire forms were analyzed using descriptive statistics (such as frequencies, and percentages). Qualitative data from the interviews were analyzed thematically, using Braun and Clarke's (2006) method of thematic analysis to identify recurring patterns and categories across participant responses.

Validity and Reliability. The questionnaire was pilot-tested among 10 international students not included in the final sample to ensure clarity and reliability. Feedback was used to revise ambiguous or unclear items. Triangulation of methods and sources enhanced the study's credibility and dependability.

Ethical Considerations. Participants' anonymity and confidentiality were upheld. Informed consent was obtained from all participants. The research complied with institutional ethical standards and guidelines for studies involving human subjects.

Results

Quantitative Findings

Common Mental Health Challenges. The most frequently reported mental health issues included: Academic stress (78%), Homesickness and cultural shock (66%), Anxiety and adjustment issues (54%), Depression-related symptoms (32%)

Utilization of Mental Health Support Services. Only 34% of the students reported using any mental health support services in their host institution. The remaining 66% cited reasons such as: Lack of awareness of available services (40%), Fear of stigma (25%), Language/cultural barriers (18%)

Comparison with Home Country Services. When asked to compare support systems: 45% of students stated that their home countries had more culturally sensitive and accessible support structures. 30% believed Nigerian institutions provided better academic support but lacked sufficient emotional or psychological services. 25% reported no notable difference.

Qualitative Findings (Thematic Analysis)

Analysis of the in-depth interviews with 20 international students and 10 counsellors yielded the following themes:

Theme 1: Perceived Neglect and Isolation

Many students expressed feelings of exclusion and emotional loneliness. A Cameroonian student remarked: "Sometimes, I feel like no one really understands where I'm coming from, even when I'm in distress."

Theme 2: Inadequacy of Culturally Sensitive Counselling. Counsellors admitted limited training

in cross-cultural counselling and language barriers as key challenges. "We do our best, but sometimes cultural differences make communication difficult," one counsellor noted.

Theme 3: Informal Coping Strategies. Students re-ported relying more on peer support, religious gatherings, and social media contact with home-based friends or family than on formal counselling services.

Theme 4: Desire for Structured Support Programs. Several students and counsellors suggested creating mental health orientation programs and student-led support groups tailored to international students' needs.

Discussion

The study identified several common mental health challenges among international students, including: academic stress, homesickness and cultural shock, anxiety and adjustment issues and depression-related symptoms (32%). These findings indicate that academic stress is the most pressing concern among international students, likely due to the academic demands and cultural adjustment they face. Homesickness and cultural shock also emerged as significant challenges, with students feeling disconnected from their home countries. Anxiety and adjustment issues are also prevalent, as students may struggle with adapting to new environments, while depression symptoms were less common but still noteworthy. This finding is consistent with the research by Goh and Lee (2018), who found that academic stress, cultural adjustment, and anxiety are commonly reported among international students. Similarly, a study by Zhang and Goodson (2016) highlighted homesickness as a prevalent issue affecting students studying abroad, with cultural shock often exacerbating the adjustment process. The prevalence of academic stress was also supported by Poyrazli and Lopez (2007), who found that the transition to higher education abroad can be overwhelming,

leading to stress and anxiety. The primary reason for these findings could be the compounded pressures that international students face, such as adapting to a new academic system, cultural norms, and social expectations. The lack of a familiar support system, coupled with the need to perform academically, creates a significant stress burden. Homesickness and cultural shock are natural responses to being in an unfamiliar environment, and the anxiety related to adjustment issues is often a result of the perceived challenge of fitting in. Only 34% of the students reported utilizing mental health support services at their host institution. The reasons for non-utilization included: lack of awareness of available services, fear of stigma (25%) and language/cultural barriers. This suggests that a majority of students are not accessing available mental health services, which is concerning given the reported mental health challenges. The lack of awareness of services, coupled with fears of stigma and cultural barriers, significantly inhibits help-seeking behaviors among these students. The lack of awareness of mental health services is consistent with findings from studies by Hunt and Eisenberg (2010) and Lee (2019), who noted that international students often fail to utilize available support systems because they are unaware of them or do not know how to access them. Fear of stigma and language barriers are also widely documented, with studies by Wei and Heppner (2016) indicating that stigma surrounding mental health often prevents students from seeking help, while language and cultural barriers can make communication difficult in counseling settings. One reason for these findings could be that international students may not be familiar with how mental health support works in their host country, especially if mental health services differ significantly from those in their home countries. Stigma surrounding mental health is prevalent in many cultures, which may discourage students from seeking help. Additionally, language and cultural

differences may make it difficult for students to trust or feel comfortable with the support services available.

When asked to compare support systems, the students reported: many believed their home countries had more culturally sensitive and accessible support systems; some felt Nigerian institutions provided better academic support but lacked sufficient emotional or psychological services. And few reported no notable difference.

This finding highlights that many international students feel their home countries offer more culturally sensitive and accessible mental health support systems. The students seem to appreciate the academic support provided in Nigerian institutions, but they believe emotional and psychological services are lacking. These findings are aligned with research by Ridley and Liddle (2018), who found that cultural sensitivity in counseling is crucial for effective support, and many international students feel more understood when receiving services in their home countries. Similarly, Lee et al. (2017) found that international students often struggle with accessing culturally appropriate mental health services in foreign countries, leading them to prefer services that are more familiar and culturally attuned. However, according to a study by Papadopoulos and Tilki (2013), host countries must improve their cultural competence in mental health services to better cater to international students. The difference in perceptions could be attributed to the students' familiarity with the mental health services available in their home countries, which may be more culturally relevant to their experiences. In contrast, while Nigerian institutions provide academic support, the lack of culturally sensitive and comprehensive emotional and psychological services may make international students feel less supported in their mental health needs.

Many students reported feelings of exclusion and emotional loneliness, as exemplified by one Cameroonian student who stated: "Sometimes, I feel like

no one really understands where I'm coming from, even when I'm in distress." This finding highlights the emotional isolation that many international students experience, which can significantly impact their mental wellbeing. The feeling of being misunderstood or unsupported can increase distress and hinder adaptation to the new environment. This aligns with findings from Chen and Lou (2017), who found that international students often experience emotional loneliness due to the lack of a supportive social network. Similarly, Yoon and Jepsen (2008) identified that international students are prone to feelings of exclusion, which can exacerbate mental health challenges like depression and anxiety. The feelings of neglect and isolation could be attributed to the cultural differences and lack of familiarity with local norms and practices. The absence of a familiar social support system often leaves students feeling disconnected, which can increase emotional distress.

Counselors admitted that they had limited training in cross-cultural counseling and faced challenges in communication due to language and cultural differences. This finding indicates that while counselors may be well-meaning, they may lack the cultural competency needed to effectively support international students. Language and cultural differences can create barriers to effective communication and understanding. This is supported by Lee et al. (2019), who found that many counselors struggle to provide culturally competent care due to a lack of training in cross-cultural counseling. Similarly, Arredondo et al. (2014) emphasized the importance of cultural competence in counseling, noting that a lack of it can lead to ineffective treatment. The likely reason for this finding is that many counselors may not have received formal training in cultural competence or language skills necessary to effectively work with a diverse student population. As a result, misunderstandings and miscommunications can occur, hindering the counseling process.

Students reported relying more on informal coping strategies, such as peer support, religious gatherings, and social media contact with home-based friends or family, rather than formal counseling services. This finding suggests that international students may feel more comfortable turning to informal support networks rather than seeking professional help, possibly due to the stigma associated with mental health or a lack of trust in formal services.

This is consistent with research by Poyrazli et al. (2004), which found that international students tend to rely on informal support systems, like family and peers, due to cultural stigmas surrounding formal mental health services. Similarly, Lee and Ciftci (2014) noted that religious and social networks often serve as primary sources of emotional support for international students. The reliance on informal coping mechanisms could be explained by the lack of trust in institutional support, possibly due to cultural stigmas or previous negative experiences with formal services. Social media and peer support offer more immediate and culturally familiar sources of comfort. Students and counselors recommended the creation of mental health orientation programs and student-led support groups tailored to the needs of international students. This finding underscores the need for structured and culturally sensitive support programs to help international students adjust better and seek appropriate help when needed. Orientation programs and peer-led groups could bridge the gap in support services. This aligns with the recommendations of Lee (2018), who suggested that providing cultural orientation and peer support groups could significantly improve mental health outcomes for international students. Additionally, Ciftci and Lee (2020) argued that student-led initiatives could provide a more relatable support structure for international students. The need for these support structures arises from the challenges international students face in adapting to a new environment. Structured

programs would offer a clearer understanding of available resources and create a safe space for students to connect with one another, reducing isolation and promoting mental wellbeing.

Conclusion

This study highlights the significant mental health challenges faced by international students, particularly in relation to academic stress, homesickness, anxiety, and depression. Despite the availability of support services, a substantial proportion of students remain unaware of these resources or are reluctant to use them due to concerns about stigma, cultural barriers, and language differences. Moreover, informal coping strategies, such as peer support and religious gatherings, play a crucial role in the well-being of international students. This suggests that peer-led initiatives and student-driven mental health programs could complement formal counseling services and reduce feelings of isolation. Additionally, the comparison with support systems in students' home countries indicates that students prefer more culturally sensitive and accessible support structures, which could guide institutions in refining their mental health offerings. This study underscores the importance of creating a holistic, inclusive approach to mental health care for international students, incorporating both formal and informal support systems, and addressing cultural differences to ensure better psychological well-being and academic success for this group.

Recommendations

Institutions should develop comprehensive awareness campaigns to inform international students about the mental health support services available to them. This can include orientation programs, online resources, and in-person seminars tailored to help students recognize the importance of seeking help and how to access services. Counseling staff should undergo regular training in cross-cultural counseling and be equipped with the tools to

address language and cultural barriers. Additionally, institutions should consider hiring counselors with diverse cultural backgrounds or those fluent in the primary languages of their international student population. Institutions should establish peer support groups and student-led mental health initiatives that allow international students to connect, share experiences, and support one another. Peer mentors who have gone through similar experiences can offer a more relatable and accessible form of support. Mental health orientation programs should be integrated into the onboarding process for international students, with a focus on understanding the mental health challenges they may face and the available support systems. These programs should be tailored to the cultural and emotional needs of international students and offer practical coping strategies.

References

- Arredondo, P., Gallardo-Cooper, M., & Zapata, A. (2014). Cultural competence in counseling: A framework for practice. *Journal of Counseling and Development, 92*(3), 341-349. DOI <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2014.00150.x>
- Chen, J., & Lou, H. (2017). Loneliness among international students: An exploration of social isolation and coping mechanisms. *Journal of International Students, 7*(1), 1-14. DOI <https://doi.org/10.32674/jis.v7i1.678>
- Ciftci, A., & Lee, M. (2020). Peer-led mental health initiatives for international students: A conceptual framework. *Journal of Student Mental Health, 16*(4), 212-225. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jsmh.2020.07.003>
- Goh, C. F., & Lee, D. (2018). Mental health issues among international students in higher education: A review of the literature. *International Journal of Mental Health, 47*(2), 130-142. DOI <https://doi.org/10.1080/00207411.2018.1471695>
- Hunt, J. L., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.09.007>
- Lee, C. M. (2019). Barriers to mental health service use among international students: A systematic review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations, 70*, 55-68. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.05.001>
- Lee, M., & Ciftci, A. (2014). Social networks and coping strategies among international students. *Journal of*

- International Students*, 4(2), 140-154. DOI <https://doi.org/10.32674/jis.v4i2.672>
- Lee, M., Arredondo, P., & Kakuk, S. (2017). Culturally competent mental health support for international students: Challenges and strategies. *Journal of International Education*, 25(4), 375-389. DOI <https://doi.org/10.1056/jied.2017.0246>
- Papadopoulos, I., & Tilki, M. (2013). Cultural competence in mental health care: A review of the literature and its implications for training. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(5), 377-387. DOI <https://doi.org/10.1111/jpm.12028>
- Poyrazli, S., & Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived stress, coping strategies, and adjustment among international students. *Journal of College Student Development*, 48(5), 585-595. DOI <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0054>
- Poyrazli, S., Arbona, C., Bullington, K., & O'Neill, D. (2004). Examination of the academic, social, and psychological experiences of international students in the United States. *Journal of College Student Development*, 45(1), 56-68. DOI <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0007>
- Ridley, C. R., & Liddle, B. J. (2018). Cultural sensitivity in counseling: The importance of cross-cultural training for effective counseling. *The Counseling Psychologist*, 46(2), 179-200. DOI <https://doi.org/10.1177/0011000018764214>
- Wei, M., & Heppner, P. P. (2016). Mental health stigma in international students: Impact and coping mechanisms. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 105-118. DOI <https://doi.org/10.1037/cou0000111>
- Yoon, E., & Jepsen, D. A. (2008). Factors related to adjustment of international students in the United States. *Journal of College Student Development*, 49(6), 486-503. DOI <https://doi.org/10.1353/csd.0.0045>
- Zhang, J., & Goodson, P. (2016). The impact of cultural shock on international students: A systematic review. *Journal of International Students*, 6(4), 917-937. DOI <https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.410>

FACTORS RESPONSIBLE FOR DROPOUT AS PERCEIVED BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN KWARA STATE, NIGERIA

Falilat Anike Okesina¹

Cite: Okesina, Falilat Anike (2025). Factors Responsible for Dropout as Perceived by Secondary School Students in Kwara State, Nigeria. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 85–93. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.85>

Idézés:



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0007

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

Lektorok:

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

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

The increasing rate of school dropout among secondary school students in Kwara State has become a critical concern, impacting educational outcomes and future opportunities for students. This study investigated factors responsible for dropout as perceived by secondary school students in Kwara State. The population of this study comprised all secondary school students in Kwara state while a sample size of 200 respondents was used in the study. A questionnaire entitled “Factors Responsible for Drop-Out Questionnaire (FRDQ) was used to collect data for the study. Mean and rank order analysis was used to answer the research question while the null hypotheses formulated were tested using t-test and ANOVA at 0.05 level of significance. The findings of the study revealed that low parental income; lack of interest in schooling; and high cost of education are the main perceived factors responsible for school dropout. The study further revealed that there was no significant difference in the factors responsible for dropout as perceived by secondary school students in Kwara state based on gender and school type but a significant difference was found based on age and religion.

Keywords: Factors; Dropout; Secondary school; Students

Discipline: Educational Science

¹ Falilat Anike Okesina (PhD), Department of Educational Guidance and Counselling, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin (Nigeria). E-mail: okesina.fa@unilorin.edu.ng ORCID <https://orcid.org/0009-0000-3670-0234>

Absztrakt**A LEMORZSOLÓDÁSÉRT FELELŐS TÉNYEZŐK A KÖZÉPISKOLAI TANULÓK PERCEPCIÓI ALAPJÁN KWARA ÁLLAMBAN, NIGÉRIÁBAN**

Kwara államban a középiskolások körében tapasztalható iskolai lemorzsolódás növekvő aránya kritikus jelentőségű problémává vált, amely kedvezőtlenül befolyásolja a tanulmányi eredményeket és a tanulók jövőbeli lehetőségeit. Jelen kutatás célja a lemorzsolódásért felelős tényezők feltárása a középiskolai tanulók percepciói alapján Kwara államban. A célpopulációt Kwara állam valamennyi középiskolai tanulója alkotta, amelyből 200 fős mintát vontak be a vizsgálatba. Az adatgyűjtés a „Factors Responsible for Drop-Out Questionnaire (FRDQ)” strukturált kérdőív segítségével történt. A kutatási kérdések megválaszolására leíró statisztikai eljárásokat, átlag- és rangsorelemzést alkalmaztak, míg a megfogalmazott nullhipotézisek vizsgálata t-próba és varianciaanalízis (ANOVA) alkalmazásával történt 0,05-ös szignifikanciaszinten. Az eredmények azt mutatták, a tanulók által észlelt, a lemorzsolódás kiváltó legfontosabb okok között az alacsony szülői jövedelem, az iskolai tanulmányok iránti érdeklődés hiánya, valamint az oktatás magas költségei szerepelnek. A lemorzsolódásban a nem és az iskolatípus nem mérvadó, ugyanakkor szignifikáns eltérések jelentkeztek az életkor és a vallási hovatartozás tekintetében.

Kulcsszavak: tényezők; lemorzsolódás; középiskola; tanulók

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

Education is the machine or force that emphasizes change or the orientation of individual perception, beliefs, customs, and patterns of thinking and values from time immemorial to date. However, there are two distinct forms of education: traditional and western education. Ever before the coming of the European or white men to Nigeria, a form, of indigenous traditional education had been in existence. Agbawsi (2017) asserted that when the western form of education was introduced in Nigeria, it was then conceived erroneously as aimed at destroying the existing culture of the people. With time, the first nations that had experienced western form of education began to metamorphose when they found that people who went to school began to enjoy relatively high socio-economic status in the society. Graduates of these schools easily got employment and occupied enviable positions which made them members of the new elite group.

The major concern in basic education is ensuring that students stay in school until they complete their education. Dropping out of school is a serious

problem because it denies individual students their fundamental human right to education. Students who withdraw from school prematurely end up not obtaining any certificate of graduation. The major social costs of dropping out of school include reduced political participation, increased demand for social services, increased crime rates, and poor levels of health. Individual costs include lower earnings, unemployment prospects, and a greater likelihood of health problems limiting their chances of economic and social well-being in the future (Ahmad, Najeemah & Jamalsafri, 2017).

According to Mohammed, Sivapan, and Junanah (2017), student dropout is a serious problem for both students and society. Understanding the factors responsible for secondary students dropping out is one of the key issues in addressing the social and economic problems that impede the progress of human resource utilization in developing countries. Completing secondary education is important to facilitate basic entry into employment, besides providing adequate foundation for further progress in an individual's career, as well as ena-

bling to interface with technological utilization. (Fun & Wolters, 2014). Dropping out from secondary school is considered a serious educational, social, and cultural problem (Carlson, 2014). This problem has eaten deep into our society that the aims of training or sending children to school nowadays by parents are unfulfilled and unpleasant.

Poverty has been known to force most parents to withdraw their children from school. UNICEF (2017), report indicates that 12.5 million children are out of school for various reasons. The same report indicates that Nigeria is one of the 25 developing countries of the world with low enrolment rate. This is a problem that requires emergency action if the nation is to advance technologically, economically and socially considering the multiple and intergenerational benefits derivable in the education of our children.

Huang (2016) conducted a systematic review of research on academic achievement and student dropout, aiming to identify the key factors contributing to dropout among students. The researcher found out that low academic achievement is a significant predictor of student dropout, students who experience academic difficulties and have a low grade point average are more likely to drop out of school. The study however was limited in contents as the investigation failed to provide emphasis on factors responsible for dropout among secondary school students.

Rumberger and Lim (2015) in their study found that financial constraints, such as the need to work to support family, are a significant predictor of dropout among secondary students. Also, students who attend schools with strict discipline policies or a focus on standardized testing are more likely to drop out.

Research Question and Hypotheses

In this study, this research question was raised: What are the factors responsible for dropout as

perceived by secondary school students in Kwara State?

The following hypotheses were formulated and tested in the study; 1) There is no significant difference in the factors responsible for dropout as perceived by secondary school students in Kwara State based on gender. 2) There is no significant difference in the factors responsible for dropout as perceived by secondary school students in Kwara State based on age. 3) There is no significant difference in the factors responsible for dropout as perceived by secondary school students in Kwara State based on school type. 4) There is no significant difference in the factors responsible for dropout as perceived by secondary school students in Kwara State based on religion.

Methodology

Research Design

The research design that was adopted for this research was the descriptive survey method. Descriptive survey approach is considered appropriate for this study since the researcher aimed to collect information from secondary school students in Kwara State to find out the factors responsible for drop-out.

Population consists of the elements to be used for the research. As regards this study, the population will be secondary school students selected from Kwara State. Since the study of the total population is not possible and impracticable, a sample technique was adopted with a view of making the research findings economical and accurate. In order to arrive at the samples, random sampling technique was used to select 200 students.

The instrument that was used in collecting data for this study was a researcher-designed questionnaire titled "Factors responsible for drop-out questionnaire (FRDQ). The questionnaire consists of two sections A and B. Section A requires the respondents to give some background information

such as gender, age, school type, and religion while section B elicits information on factors responsible for drop-out as perceived by secondary school students in Kwara state, Nigeria. The items were rated on a four-point Likert scale of Strongly Agree (SA) - 4 points, Agree (A) - 3 points, Disagree (D) - 2 points and Strongly Disagree (SD) -1 point. The instrument was content validated and a reliability coefficient of 0.63 was obtained after a test re-test method of reliability.

Method of Data Analysis

The data analysis of the study was subjected to descriptive and inferential statistics. The answering of research questions was done using the statistical tool of frequency counts, percentages, mean and standard deviation. The testing of Hypotheses however was done using t-test and Analysis of Variance (ANOVA) at 0.5 level of significance.

Results

Demographic Data

This section presents the results of data obtained from the respondents in frequency and percentages (Table 1).

The Table 1 reveals that 87 (43.5%) of the respondents were male, while 113 (56.5%) of the respondents were female. This indicates that female respondents participated more than male respondents in this study. That 44 (22.0%) of the respondents were between 9-13 years of age, 143 (71.5%) of the respondents were between 14-18 years of age, 13 (6.5%) of the respondents were 19 years of age and above. This indicates that respondents who were between 14-18 years of age participated more in this study. The respondents were practicing African traditional religion, 84 (42.0%) were practicing Christianity, while 112 (56.0%) of the respondents were Muslim. This indicates that there are more Muslim in this study than other religious groups. That 95 (47.5%) of the respondents were from pri-

vate school, while 105 (52.5%) of the respondents were from public school. This indicates that respondents from public school participated more in this study.

Table 1. Demographic Data of Respondents.

Demographic Data		Frequency	%
Gender	Male	87	43.5
	Female	113	56.5
Year	9-13 years	44	22.0
	14-18 years	143	71.5
	19 years and above	13	6.5
Religion	ATR	4	2.0
	Christianity	84	42.0
	Islam	112	56.0
School Type	Private	95	47.5
	Public	105	52.5
Total		200	100

Research Question One: What are the factors responsible for dropout as perceived by secondary school students Kwara State?

Table 2 presents the mean, standard deviation and rank order of the respondents' perceptions on the factors responsible for dropout. The table also indicates that item 1, 6 and 9 which states that in my view, the factors responsible for school drop-out include: low parental income; lack of interest in schooling; and high cost of education ranked 1st, 2nd and 3rd with the mean scores of 3.68; 3.49 and 3.46 respectively. Likewise, items 3, 8 and 2 which state that in my view, the factors responsible for school drop-out include: single parenting; poor teaching methods; and poor study habits ranked 8th, 9th and 10th with the mean scores of 3.04; 3.00 and 2.92 respectively. Since all the 10 items have mean scores that is above 2.50, this implies that low parental income; lack of interest in schooling; and high cost of education are the main perceived factors responsible for school dropout.

Table 5. Mean, Standard Deviation and Rank Order Analysis of the Respondents' Perceptions on the Factors Responsible for Dropout .

Item No.	In my view, the factors responsible for school Drop-Out include:	Mean	S.D.	Rank
1	low parental income	3.68	.468	1 st
6	lack of interest in schooling	3.49	.539	2 nd
9	high cost of education	3.46	.499	2 nd
7	harsh treatments from senior students especially prefects	3.45	.488	2 nd
5	peer group influence	3.44	.498	5 th
10	long distance to school	3.39	.489	6 th
4	poor parenting style	3.37	.485	7 th
3	single parenting	3.31	.870	8 th
8	poor teaching methods	3.18	.663	9 th
2	poor study habits	3.09	.280	10 th

Hypotheses Testing

Four null hypotheses were postulated and tested for this study. The hypotheses were tested using t-test and ANOVA statistical methods at 0.05 level of significance.

Hypothesis One: There is no significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on gender.

The calculated t-value of 1.03 is less than the critical t-value of 1.96 with a corresponding p-value of .303 which is greater than 0.05 level of significance. Since the calculated p-value is greater than the 0.05 level of significance, hence the null hypothesis one is not rejected. This indicates that there is no significant difference in the factors respon-

sible for dropout as perceived by secondary school students in Kwara state based on gender.

Hypothesis Two: There is no significant difference in the factors responsible for dropout as perceived by secondary school students in Kwara state based on age.

Table 3. shows the calculated F-ratio of 5.89 is greater than the critical F-value of 3.00 with a corresponding p-value of .003 which is less than 0.05 level of significance. Since the calculated p-value is less than 0.05 level of significance, the null hypothesis is rejected.

Hence, there is significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on age.

Table 3. Analysis of Variance (ANOVA) showing difference in the Respondents' Perceptions on the Factors Responsible for Dropout Based on Age

Source	SS	df	Mean Squares	Cal. F-ratio	Crit. F-ratio	p-value
Between Groups	30.86	2	15.43	5.89*	3.00	.003
Within Groups	515.49	197	2.61			
Total	546.35	199				

* Significant, $p < 0.05$

In order to ascertain where the significant difference lies, Scheffe Post-Hoc was carried out and the output is shown on Table 4.

Table 4. Scheffe post-hoc where the significant difference lies based on Age

Year	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
9-13 years	44	33.48	
14-18 years	143	33.89	
19 years and above	13		35.23
Sig.		.636	1.000

Table 4 shows that respondents who were between 9-13 years and those between 14-18 years have mean scores of 33.48 and 33.89 (in subset 1) respectively, while those who were 19 years of age and above have a highest mean score of 35.23 (in subset 2), and thus contributed to the significant difference.

Hypothesis Three: There is no significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on religion.

Table 5 shows the calculated F-ratio of 4.85 is more than the critical F-value of 3.00 with a corresponding p-value of .009 which is less than 0.05 level of significance. Since the calculated p-value is less than 0.05 level of significance, the null hypothesis is rejected. Hence, there is significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on religion. In order to ascertain where the significant difference lies, Scheffe Post-Hoc

Table 5. Analysis of Variance (ANOVA) showing difference in the Respondents' Perceptions on the Factors Responsible for Dropout Based Religion

Source	SS	df	Mean Squares	Cal. F-ratio	Crit. F-ratio	p-value
Between Groups	25.653	2	12.826	4.85*	3.00	.009
Within Groups	520.702	197	2.643			
Total	546.355	199				

* Significant, $p < 0.05$

was carried out and the output is shown on Table 6.

Table 6. Scheffe post-hoc where the significant difference lies based on Religion

Religion	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Christianity	84	33.49	
Islam	112	34.14	
ATR	4		36.00
Sig.		.094	1.000

Table 6 shows that respondents who were practicing Christianity and Islam have mean scores of 33.49 and 33.14 (in subset 1) respectively, while those who were practicing African traditional religion have a highest mean score of 36.00 (in subset 2), and thus contributed to the significant difference.

Hypothesis Four: There is no significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on school type

The calculated t-value of .164 is less than the critical t-value of 1.96 with a corresponding p-value of .870 which is greater than 0.05 level of significance. Since the calculated p-value is greater than the 0.05 level of significance, hence the null hypothesis one is not rejected. This indicates that there is no significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on school type.

Discussion

The finding of the study showed that low parental income; lack of interest in schooling; and high cost of education are the main perceived factors responsible for school dropout. This finding aligns with a study by Kiraz (2019) found that students from low-income families are more likely to drop out of school due to financial constraints and the need to contribute to household income. Similarly, Boateng and Kofi Nyarko (2022) reported that children from economically disadvantaged backgrounds often face pressure to enter the workforce prematurely, leading to higher dropout rates. The finding is in line with the study of Arshad, Qamar and Gulzar (2017) who found that students who were disinterested in their studies or felt disconnected from the educational process were more likely to drop out. Gbollie, Ndomahina and Keita (2020) found that direct costs such as tuition fees, textbooks, and uniforms, as well as indirect costs like transportation and opportunity costs, significantly influenced dropout decisions among students from low-income families.

Another finding revealed that there was no significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on gender. This implies that male and female respondents were not different in their perceptions on the factors responsible for drop out. The finding relates to the study of Mussaid, Ahmad and Iqbal (2019) conducted a study in Pakistan that revealed no significant variation between male and female students regarding the primary reasons for leaving school prematurely. This similarity in dropout factors across genders could be that the challenges leading to educational discontinuation may be more universal.

Finding also revealed that there was a significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on age. This implies that respondents across age were different in their perceptions on

the factors responsible for drop out. The result of Scheffé post hoc showed that respondents who were 19 years of age and above contributed more to the significant difference. The finding relates to the study of Archambault, Janosz, Morizot and Pagani (2017), younger students often display higher levels of academic motivation compared to their older counterparts. As students age, their engagement with school may diminish due to increased academic pressures and a growing desire for independence. This could be as a result of the inability of older students to balance academic demands with personal aspirations and responsibilities.

Another finding revealed that there was a significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on religion. This finding implies that respondents based on their religious affiliation, have different views on the factors responsible for drop out. Scheffé post hoc revealed that respondents who were practicing African traditional religion contributed more to the significant difference. The outcome of this study agrees with the submission of Alade, Kuku and Osoba (2016) who stated that some religious groups in Nigeria tend to prioritize religious education over secular schooling, potentially influencing students' perceptions of the importance of completing secondary education. This could be that respondents practicing African traditional religion might not give modern school priority because their religions belief are not thought in school, thus consider dropout.

Finding also revealed that there was no significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on school type. This implies that respondents have similar perceptions on the factors responsible for dropout. The finding supports to the study of Adedigba and Olatunji (2019), who noted that socioeconomic factors were consistently

significant predictors of dropout rates across various school types in Nigeria. This could be that root causes of dropout are more closely tied to individual and family factors rather than institutional characteristics.

Conclusion

The study investigated the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state. It was concluded that low parental income; lack of interest in schooling; and high cost of education are the main perceived factors responsible for school dropout. The study further revealed that there was no significant difference in the factors responsible for drop out as perceived by secondary school students in Kwara state based on gender and school type but significant difference was found based on age and religion.

The findings of this study have implications for counselling practice. The identification of low parental income as a main factor contributing to school dropout highlights the need for counsellors to be aware of and responsive to socioeconomic challenges. Counsellors can be prepared to: provide information about financial aid options, scholarships, and other support programs available to students from low-income families; collaborate with local organizations and government agencies to develop and implement poverty alleviation programs that can indirectly support students' continued education; and offer career counselling that emphasizes the long-term economic benefits of completing secondary education, potentially motivating students to persevere despite financial challenges. Given the significant difference found based on age, counsellors should develop age-appropriate intervention irrespective of their gender, religion and school type.

Based on the findings of the study, it was recommended that: 1) Government and non-governmental organizations should develop and implement policies that provide financial assistance to low-

income families. This could include scholarships, grants, and subsidies for school-related expenses. 2) Schools should adopt curricula that are engaging and relevant to students' lives and future careers in such a way that incorporating practical and vocational training would help maintain students' interest. 3) Counsellors should implement age-appropriate counselling interventions that address the unique challenges faced by different age groups irrespective of their gender, religion and school type.

References

- Adedigba, O., & Olatunji, S. O. (2019). Socioeconomic factors influencing secondary school dropout in Nigeria: A case study of Kwara State. *International Journal of Education and Research*, 7(3), 49-62.
- Ahmad K, Najeemah, M. Y, & Jamalsafri, S. (2017). Relationship between parental economic factors, and students' dropouts from government secondary schools of Zamfara, Nigeria. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 32, 29-43.
- Alade, I. A., Kuku, O. O., & Osoba, A. M. (2016). Factors influencing secondary school students' academic performance in science subjects in Ogun State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 96-102.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2017). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Arshad, M., Qamar, Z. A., & Gulzar, F. H. (2017). Effects of school and college level education on students' motivation and learning strategies. *Journal of Educational Research*, 20(2), 71-84.
- Boateng, P., & Kofi Nyarko, E. (2022). Socioeconomic factors affecting school dropout in Ghana: A case study of the Ashanti Region. *International Journal of Educational Development*, 88, 102513.
- Carlson, C. L. (2014). Dropout factories and the vaccination approach: The impact of the dropout rate on the economy and the need for effective literacy instruction. *SRATE Journal*, 23 (2), 1-7.
- Fan, W. & Wolters, C. A. (2014) High school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 22-39.

- Gbollie, C., Ndomahina, E. T., & Keita, M. (2020). The impact of educational costs on school dropout in developing countries: Evidence from Sierra Leone. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 39-56.
- Huang, G. (2016). *Academic achievement and student dropout: A systematic review. educational research review*, 18, 1-13.
- Kiraz, Z. (2019). Exploring the factors affecting student dropout in Turkish secondary education. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 15-28.
- Mohammed, I. R., Sivapalan, S, & Junaenah S. (2017). Social environmental determinants of student dropout in the plantation settlement. *Malaysian Journal of Society and Space*, 13 (2) (54-64).
- Mussaid, E. F., Ahmad, R., & Iqbal, J. (2019). A study of drop-out factors among secondary school students. *International Journal of Distance Education and E-Learning*, 4(2), 1-14.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. (2015). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California dropout research project*, 1-23.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2017). Multiple indicator cluster survey 2016-17, (MICS)

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

**KÖZÖMBÖS TANULÁS A TÁRSAS HÁLÓBAN:
KULTURÁLIS MINTÁZATOK ÉS SZÜLŐI ATTITŰDÖK
KITERJESZTETT ELMÉLETI ÉRTELMEZÉSE**

Dominek Dalma Lilla¹

Cite:

Idézés:

Dominek Dalma Lilla (2025). Közömbös tanulás a társas hálóban: Kulturális mintázatok és szülői attitűdök kiterjesztett elméleti értelmezése. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 97–110.

DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.97>



EP / EE:

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0008

Reviewers:

Lektorok:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Szűts Zoltán (Prof., PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)
2. Szőke-Milinte Enikő (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A társadalmi tanulás elméletei hagyományosan három alapvető modellt különítenek el: a támogató, a mentes és a közömbös tanulási modellt. A közömbös modell abból az előfeltevésből indul ki, hogy az egyén tanulás folyamatai és eredményei függetlenek a társas környezettől, így analitikus nullhipotézisként szolgál a társas tanulás vizsgálatában. Ugyanakkor a kortárs kulturális pszichológiai és nevelésszociológiai kutatások rámutatnak arra, hogy a kulturális normák, értékrendszerek és a szülői nevelési attitűdök mélyen beágyazott módon formálják az egyéni tanulási stratégiákat. A tanulmány célja a közömbös tanulási modell elméleti formalizálásának részletes bemutatása, valamint annak kritikai elemzése kulturális különbségek és szülői attitűdök perspektívájából. Az írás kibővített elméleti áttekintést nyújt a modell korlátairól, feltárja a társas és családi dimenziók rejtett hatásmechanizmusait, továbbá integratív módszertani keretet javasol a jövőbeni empirikus kutatások számára.

Kulcsszavak: közömbös tanulási modell, kulturális különbségek, szülői attitűdök, tanulási stratégiák,

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

¹ Dominek Dalma Lilla (PhD, Habil.). Nemzeti Közszolgálati Egyetem (Magyarország), Tanuláskutató Intézet (Magyarország). E-mail: dominek.dalma.lilla@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8460-640X>

Abstract

INDIFFERENT LEARNING IN THE SOCIAL NETWORK: AN EXTENDED THEORETICAL INTERPRETATION OF CULTURAL PATTERNS AND PARENTAL ATTITUDES

Theories of social learning traditionally distinguish between three fundamental models: supportive, compensatory, and neutral learning models. The neutral model assumes that an individual's learning processes and outcomes are independent of the social environment, serving as an analytical null hypothesis in the study of social learning. Contemporary research in cultural psychology and educational sociology, however, highlights that cultural norms, value systems, and parental attitudes are deeply embedded factors shaping individual learning strategies. This paper aims to provide a detailed theoretical formalization of the neutral learning model and critically analyze it from the perspectives of cultural differences and parental influences. The study offers an extended theoretical review of the model's limitations, explores the hidden mechanisms through which social and familial dimensions affect learning, and proposes an integrative methodological framework to guide future empirical research.

Keywords: neutral learning model, cultural differences, parental attitudes, learning strategies

Disciplines: educational science, psychology

Bevezetés

A társadalmi tanulás fogalma az elmúlt évtizedekben az evolúciós pszichológia, a kulturális antropológia, a szociológia és a neveléstudomány egyik meghatározó metszéspontjává vált. A kutatások egyre hangsúlyosabban mutatnak rá arra, hogy az emberi tanulás nem kizárólag individuális kognitív folyamatként értelmezhető, hanem alapvetően társas és kulturális keretek között zajlik. Boyd és Richerson (1985) klasszikus munkája óta világossá vált, hogy a tanulás mechanizmusai szoros kölcsönhatásban állnak a társas környezettel, a normarendszerekkel és a kulturálisan közvetített tudásformákkal. Ennek következtében a tanulási eredményesség nem csupán az egyén képességeitől, motivációjától vagy erőfeszítésétől függ, hanem attól is, hogy az egyén milyen társas hálóban, milyen elvárások és intézményesült gyakorlatok mentén sajátítja el a tudást.

A társadalmi modellek három típusa ismert: tanulást támogató, közömbös és elutasító. Ezek a kategóriák a társadalmi mechanizmusok és tanulási minták leírására szolgálnak (Axelrod, 1984;

Coleman, 1990; Hedström és Swedberg, 1998; Ostrom, 1990; Boyd és Richerson, 1985; Bandura, 1977), melyek során a társadalmi tanulást evolúciós és költséghaszon logika mentén elemzik. Alapfeltevésük, hogy a társas tanulás nem mindig előnyös, és hatása az egyéni tanuláshoz viszonyítva háromféle lehet. 1) A támogató modell esetében, a társadalmi tanulás növeli az egyéni tanulás hatékonyságát. A tanulás közvetlen társas segítségnyújtás révén valósul meg, például utánzás, instrukció vagy kooperatív problémamegoldás formájában. 2) A mentes modell olyan helyzeteket ír le, amelyekben a társas környezet csökkenti vagy kompenzálja az egyéni tanulás költségeit, például információmegosztás vagy kollektív tapasztalatok révén. 3) Ezzel szemben a közömbös modell abból az előfeltevésből indul ki, hogy az egyén tanulása független a társas környezettől, és a tanulási döntések kizárólag az egyéni költség–haszon mérlegelés eredményeként születnek meg. Vannak olyan környezetek, ahol a társas információk nem jobbak, de nem is rosszabbak, mint az egyéni tapasztalat, ezért a tanulási kimenet szempontjából a környezet semleges hatású. Ez

utóbbi modell sajátos szerepet tölt be az elméleti keretrendszerben, mivel analitikus nullhipotézisként szolgál a társas tanulás vizsgálatában. A közömbös tanulási modell jelentősége elsősorban abban rejlik, hogy stabil referenciaalapot biztosít a társas hatások empirikus és elméleti azonosításához. Amennyiben a megfigyelt tanulási mintázatok eltérnek ettől a semleges, társas befolyástól mentes állapottól, úgy feltételezhető, hogy a társas és kulturális tényezők aktívan alakítják a tanulási folyamatot. Ugyanakkor a kortárs kutatások (Henrich et al., 2001; Mesoudi, 2011) egyre következetesebben mutatnak rá arra, hogy a teljes társas függetlenség empirikusan rendkívül ritkán valósul meg. Különösen igaz ez olyan kontextusokban, ahol a család, az iskola és a tágabb kulturális környezet erőteljesen strukturálja az egyéni döntéseket, normákat közvetít, valamint implicit elvárásokat fogalmaz meg a tanulással kapcsolatban (Markus és Kitayama, 1991) (1. ábra).

E felismerések fényében jelen tanulmány célja nem a közömbös tanulási modell elvetése, hanem annak kritikai újraértelmezése és elméleti finomítása. Az elemzés arra irányul, hogy feltárja, milyen kulturális és családi feltételek mellett közelíthető meg a tanulás közömbös jellege, illetve hol húzódnak a modell alkalmazhatóságának elméleti és empirikus határai. A tanulmány amellet érvel, hogy a közömbös modell akkor töltheti be valódi funkcióját, ha nem izolált magyarázó elvként, hanem a

társas tanulási stratégiák kontinuumának egyik végpontjaként értelmezzük.

A közömbös tanulási modell elméleti alapjai

A közömbös tanulási modell elméleti alapjai elsősorban az evolúciós játékelmélet, valamint a kulturális evolúció kutatási hagyományaiban gyökereznek. Ezek a megközelítések (Smith, (1982); Axelrod, (1984) abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az egyének viselkedési stratégiái – beleértve a tanulási döntéseket is – adaptív válaszokként értelmezhetők a környezeti kihívásokra. Az evolúciós perspektíva szerint a tanulás olyan stratégia, amely akkor válik adaptívvá, ha hozzájárul az egyén túlélési és reprodukciós sikeréhez (Boyd és Richerson, 1985; Henrich és McElreath, 2003).

Rogers (1988) klasszikus modellje formalizált módon ragadja meg ezt az adaptív logikát. A modell szerint az egyén tanulásból származó adaptív értéke a tanulás hasznának (B) és költségének (C) különbségeként írható le. Ez az egyszerű költség-haszon struktúra lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy milyen feltételek mellett éri meg az egyén számára tanulási stratégiát választani.

A közömbös modell ebben a keretben azt feltételezi, hogy a tanulás haszna és költsége kizárólag az egyén saját döntéseiből és erőforrásaiból fakad, függetlenül a populáció többi tagjának viselkedésétől.

1. ábra. A társadalmi mechanizmusok három típusa. Forrás: saját szerkesztés

Modell típusa	Leírás	Szerző
Tanulást támogató	A társadalom ösztönzi az új ismeretek, normák, készségek elsajátítását.	Robert Axelrod – együttműködés és normák modelljei; Duncan Watts – társadalmi tanulás hálózatokban
Közömbös	A társadalmi környezet nem befolyásolja jelentősen a tanulást, a változások lassan terjednek.	James Coleman – mikroszintű társadalmi mechanizmusok; Hedström és Swedberg – társadalmi mechanizmusok
Elutasító	A társadalom akadályozza az új tudás vagy normák elterjedését, konzervatív viselkedés dominál.	Elinor Ostrom – közjavak szabályozása; Robert Boyd és Peter Richerson – kulturális stabilitás és konformitás

Ez az előfeltevés azt jelenti, hogy a tanulás eredményessége nem függ attól, hogy mások mit tudnak, milyen stratégiákat alkalmaznak, vagy milyen információk érhetőek el a társas környezetben. A tanulási döntés így tisztán individuális adaptív stratégiaként jelenik meg.

Ez a radikális absztrakció tudatos elméleti egyszerűsítés, amelynek célja nem a valós tanulási helyzetek teljes leírása, hanem az alapmechanizmusok elkülönítése a társas hatásoktól. Az evolúciós elméleti keretben a közömbös modell stabilitása kizárólag a B és C arányától függ. Amennyiben a tanulás haszna meghaladja annak költségét, az egyéni tanulás adaptív stratégiává válik, függetlenül a társas kontextustól. Ez az elv jól illeszkedik az analitikus nullmodellek hagyományához, amelyek célja nem a komplex társadalmi valóság leképezése, hanem egy olyan elméleti viszonyítási pont létrehozása, amelyhez képest az eltérések értelmezhetők (Boyd és Richerson, 1985).

A közömbös tanulási modell egyik legfontosabb elméleti funkciója, hogy analitikus nullhipotézisként szolgál a társas tanulás vizsgálatában. A társadalomtudományi és evolúciós modellezésben a nullmodellek olyan idealizált állapotokat írnak le, amelyekben bizonyos hatások – jelen esetben a társas befolyás – szándékosan ki vannak zárva. Ez lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy mikor és milyen mértékben jelennek meg eltérések ettől az ideáltípus állapotól (Henrich és McElreath, 2003). Ebben az értelemben a közömbös modell nem normatív, és nem is empirikus leírásra törekszik. Sokkal inkább analitikus eszközként működik, amely segít azonosítani a társas tanulás működésének kritikus pontjait. Amennyiben a megfigyelt tanulási mintázatok eltérnek a közömbös modell előrejelzéseitől, úgy feltételezhető, hogy társas mechanizmusok – például utánzás, konformitás vagy presztízs-alapú tanulás – lépnek működésbe (Henrich et al., 2001). A közömbös modell így implicit módon hozzájárul a társas tanulási stratégiák tipologizálásához is. A támogató és mentő

modellek értelmezése csak akkor válik világossá, ha létezik egy olyan referenciaállapot, amelyben a társas hatások teljes mértékben hiányoznak. A közömbös modell ezt a referenciaállapotot testesíti meg, és lehetővé teszi a társas tanulás különböző formáinak elméleti elkülönítését. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a nullhipotézis jelleg nem azonos a modell empirikus realizmusával. A társas tanulás kutatásában a közömbös modell elsősorban összehasonlítási alapként szolgál. Segítségével feltárható a társas hatások iránya és erőssége, azonban önmagában nem alkalmas a tanulási folyamatok komplex, kulturálisan és intézményileg beágyazott működésének leírására.

A közömbös tanulási modell absztrakciós szintje egyszerre tekinthető elméleti erősségnek és módszertani korlátnak. Előnye, hogy leegyszerűsített formában ragadja meg az egyéni tanulási döntések logikáját, és világos, formalizálható keretet biztosít az elemzéshez. Ez különösen előnyös matematikai és evolúciós modellezés során, ahol a túlzott komplexitás akadályozhatja az alapösszefüggések feltárását (Rogers, 1988). Ugyanakkor éppen ez az absztrakciós szint eredményezi a modell legfőbb korlátait is. A közömbös modell figyelmen kívül hagyja azokat a társas, intézményi és kulturális tényezőket, amelyek a valós tanulási helyzetekben meghatározó szerepet játszanak. A tanulás ritkán zajlik izolált környezetben: az egyének normák, elvárások, jutalmazási rendszerek és társas kapcsolatok hálójában hozzák meg döntéseiket (Markus és Kitayama, 1991; Nisbett, 2003). Ezek a tényezők gyakran implicit módon módosítják a tanulás költségeit és hasznait. A társas elismerés, a kudarc stigmatizációja vagy az intézményi elvárások mind olyan rejtett változók, amelyek sértik a közömbös modell alapfeltevéseit. Különösen élesen jelennek meg ezek a korlátok kulturálisan heterogén vagy erősen strukturált oktatási környezetekben, ahol a tanulás eleve normatív és társas jelentéssel telített. Mindezek ellenére a közömbös tanulási modell továbbra is fontos szerepet tölt be az elméleti gondolkodás-

ban. Értéke nem empirikus pontosságában, hanem analitikus erejében rejlik: lehetővé teszi a társas tanulás komplex mechanizmusainak fokozatos feltárását, és stabil elméleti kiindulópontot biztosít a kulturális és családi dimenziók későbbi integrációjához.

Kulturális különbségek és tanulás

A kulturális pszichológia és az interkulturális kutatások eredményei egyértelműen rámutatnak arra, hogy a tanulás módja, célja és értelmezése nem univerzális, hanem mélyen beágyazott a kulturális normák és értékrendszerek strukturájába. A tanulási folyamatot nem csupán kognitív mechanizmusok alakítják, hanem azok a társadalmilag közvetített jelentések is, amelyek meghatározzák, mit tekintünk tudásnak, hogyan értékeljük a teljesítményt, és milyen tanulási stratégiák számíthatnak legitimnek egy adott kulturális kontextusban (Bruner, 1996). Az egyén tanulási döntéseit befolyásolja, hogy milyen kulturális értékeket internalizált, valamint az is, hogy milyen társadalmi normák, elvárások és szerepek formálják a viselkedést. Az internalizált normák irányítják az egyén motivációját, és meghatározzák, hogy a tanulási erőfeszítést miként értékeli a társadalom és maga az egyén (Markus és Kitayama, 1991). Az egyik legszélesebb körben alkalmazott megkülönböztetés az individualista és kollektivista kultúrák dichotómiája, amely Hofstede (2001) empirikus vizsgálataira, valamint Markus és Kitayama (1991) kulturális énkoncepció-elméletére vezethető vissza. Az individualista kultúrákban – elsősorban Észak-Amerikában és Nyugat-Európában – az autonómia, az önálló döntéshozatal és az egyéni teljesítmény hangsúlyos értékként jelenik meg. A tanulás ebben a kontextusban gyakran személyes projektként értelmeződik, amelynek célja az egyéni kompetenciák fejlesztése és a személyes siker elérése. A tanulási folyamatot az önálló problémamegoldás, a kreativitás és a kritikai gondolkodás jellemzi, amelyben az egyéni teljesítmény mércéje a személyes eredményekhez kötődik (Ryan és Deci,

2000). Ezzel szemben a kollektivista kultúrákban – például Kelet-Ázsiában vagy számos kelet-európai és mediterrán társadalomban – a tanulás elsődlegesen társas és normatív keretben zajlik. A csoporthoz való alkalmazkodás, a társas harmónia fenntartása és a tekintélytiszteltet alapvetően meghatározza a tanulási folyamat szerkezetét. A tanulás ebben a kontextusban szoros kapcsolatban áll a társas szerepekkel és a közösségi elvárásokkal, így a sikert nem csupán az egyéni teljesítmény, hanem a társadalmi visszajelzés is meghatározza (Triandis, 1995).

A kulturális különbségek közvetlen hatással vannak arra, hogy a tanulás mennyiben közelíthető meg a közömbös tanulási modell feltételei szerint. Individualista kontextusban a tanulási döntések látszólag autonómabbak lehetnek, és kevésbé explicit módon jelennek meg a társas elvárások. Ugyanakkor a társas normák internalizált formában működnek, és az egyéni motiváció részévé válnak, így a tanulás még ebben a környezetben sem teljesen társas független (Deci és Ryan, 2000; Heine et al., 1999). Kollektivista kultúrákban a tanulási döntéseket gyakran nyíltan szabályozzák a társas normák. A tanulás sikere nem kizárólag az egyén teljesítményének függvénye, hanem a csoporthoz való lojalitás, a tanári elvárások és a családi kötelezettségek betartásának mércéje is. Ilyen környezetben a közömbös tanulási modell alapfeltevései – különösen a társas függetlenség – empirikusan nehezen tarthatók fenn. A kulturális hatások nemcsak a tanulás megvalósításában, hanem a tanulás értelmezésében is jelentkeznek. A kudarc és a siker jelentése kulturálisan eltérő; míg individualista kultúrákban a kudarc személyes tapasztalatként és fejlődési lehetőségként jelenik meg, addig kollektivista kontextusban társas következményekkel járhat, amelyek túlmutatnak az egyéni (Heine et al., 1999). A kulturális normák továbbá meghatározzák a tanulási motiváció típusát. Az önmeghatározás-elmélet kutatásai rámutattak arra, hogy az autonóm és kontrollált motiváció kulturálisan eltérő módon jelenik meg, és ezek az eltérések közvetlenül hatnak a

tanulási stratégiák választására (Deci és Ryan, 2000; Ryan és Deci, 2017). Az individualista kultúrákban az autonóm motiváció – a belső érdeklődés és személyes célok – elsődleges, ami közelebb áll a közömbös modellhez, mivel a tanulás döntései részben függetlenek a társas nyomástól. Ezzel szemben a kollektivisták kontextusban a tanulás gyakran kontrollált motiváció mentén zajlik, ahol a külső elvárások, jutalmak és büntetések erősen strukturálják a döntéseket. Ezek a kulturális különbségek alapvetően befolyásolják a tanulási stratégiák társas jellegét, és meghatározzák, hogy a közömbös tanulási modell milyen mértékben alkalmazható. Az elméleti és empirikus vizsgálatok egyértelműen jelzik, hogy a kulturális dimenziók figyelembevétele nélkül a tanulási modellek túlzottan absztraktak és részlegesen maradnak.

A kulturális különbségek alapvetően strukturálják a tanulási folyamatot, és meghatározzák annak társas beágyazottságát. A közömbös tanulási modell egyes individualista kontextusokban közelíthető meg leginkább, azonban még ezekben az esetekben sem tekinthető teljes mértékben kulturálisan semlegesnek. A kulturális dimenziók figyelembevétele elengedhetetlen a tanulási modellek elméleti újraértelmezéséhez és empirikus alkalmazhatóságához.

Szülői attitűdök és családi szocializáció

A család az elsődleges szocializációs közeg, amely az egyén kognitív, érzelmi és társas fejlődését alapvetően meghatározza. A gyermek korai éveiben szerzett tapasztalatok, a szülői visszajelzések és a családon belüli interakciók hosszú távon befolyásolják a tanulási attitűdök kialakulását, a motivációt, valamint az önszabályozó képességek fejlődését (Bornstein, 2002). A szülői nevelési stílusok jelentős szerepet játszanak abban, hogy a gyermek mennyire tapasztalja meg a tanulást autonóm, önálló tevékenységként, vagy éppen társas kontextusban, normákhoz és elvárásokhoz kötöttként. Baumrind (1968) eredeti tipológiája három fő szülői stílust különböztet meg: autoritatív, autoritá-

riánus és engedékeny (permisszív). Az autoritatív stílus magas elvárásokkal és magas támogatással párosul, ösztönzi az önállóságot, a belső motivációt és a problémamegoldó képességeket. Az engedékeny stílus alacsony kontroll mellett magas érzelmi támogatást biztosít a gyermek számára, ami lehetővé teszi a szabad önkifejezést és a kreatív felfedezést, ugyanakkor strukturálatlan tanulási környezetet eredményezhet, ahol a tanulás céljai és keretei kevésbé világosak. Későbbi kutatások, például Robinson et al. (1995) modern mérőeszközt dolgoztak ki, és empirikus vizsgálataikban a szülői stílusokat gyakran a három klasszikus kategóriában mérik: autoritatív, autoritáriánus és permisszív. Ezek a modern kutatások lehetővé teszik a szülői gyakorlatok pontosabb kvantitatív elemzését, és alátámasztják az engedékeny stílus komplex hatását a gyermek tanulási környezetére és társas fejlődésére.

Autoritatív (irányító, megkívánó) szülői stílus: magas elvárásokkal és ugyanakkor magas támogatással párosul, ösztönzi az önállóságot, a belső motivációt és a problémamegoldó képességeket. Az autonómiát támogató szülők gyakran ösztönzik az önálló felfedezést, a belső motivációt és a kreatív problémamegoldást. Deci és Ryan (2000) önmeghatározás-elmélete szerint az ilyen szülői attitűd elősegíti a belső motiváció kialakulását, ami azt jelenti, hogy a gyermek számára a tanulás önmagában értékes tevékenység lesz, nem csupán a külső jutalmak vagy büntetések miatt végzi azt. Ez a megközelítés közelebb viheti a tanulást a közömbös modell feltételeihez, mivel a tanulás részben társas befolyástól független módon zajlik. Az autonómia-támogató környezetben a gyermek képes belső célok mentén választani, és a tanulási stratégiák kialakításában nagyobb önállóságot élvez, ami elősegíti a kreatív és kritikai gondolkodás fejlődését (Grolnick és Ryan, 1989). Ezen túlmenően az autonómia támogatása a tanulás szociális kiterjesztésére is pozitív hatással van. Az önállóan motivált gyermekek gyakran proaktívan keresnek társas forrásokat – például mentorokat vagy társaikat – a tudás kiterjesztésére,

anélkül, hogy a tanulásuk alapvetően függnek a csoport normáitól vagy az egyéb társas nyomástól. Ez a dinamika különösen fontos az egyéni stratégiák és a társas tanulás viszonyának vizsgálatában (Ryan és Deci, 2017).

Autoritáriánus (tekintélyelvű, megkövetelő) szülői stílus: magas kontroll, alacsony támogatás jellemzi, a gyermek viselkedését szigorú szabályok és külső elvárások irányítják. A kontrolláló vagy teljesítményorientált nevelés a tanulást nagymértékben a külső elvárásokhoz köti. Az autoriter szülői attitűd hangsúlyozza a szabályok betartását, a társas normák követését, és gyakran a teljesítményt a társas összehasonlítás eszközeként értékeli (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997). Ilyen környezetben a gyermek tanulási döntéseit a társas nyomás és a szülői kontroll erősen befolyásolja. A tanulás nem pusztán az egyéni kompetencia fejlesztésének eszköze, hanem a család elvárásainak való megfelelés módja is. Ennek következtében a tanulás társas beágyazottsága megerősödik, és a közömbös modell feltételei ritkán teljesülnek (Spera, 2005). A kontrolláló nevelés előnyei közé tartozik, hogy strukturált keretet biztosít a tanulás számára, és elősegítheti a szabálytudat és felelősségvállalás kialakulását. Ugyanakkor hátránya, hogy a belső motiváció háttérbe szorulhat, és a gyermek a külső elvárásoknak való megfelelésre koncentrál, ami a tanulás autonóm jellegét csökkenti (Ryan és Deci, 2000).

Permisszív (engedékeny) szülői stílus: alacsony kontroll mellett magas érzelmi támogatást nyújt, ami néha strukturálatlan tanulási környezetet eredményezhet. A megengedő szülői stílus alacsony kontroll mellett magas érzelmi támogatást biztosít a gyermek számára, ami lehetővé teszi a szabad önki-fejezést és a kreatív felfedezést. Ez a stílus elősegítheti a gyermek önállóságát bizonyos mértékig, azonban gyakran strukturálatlan tanulási környezetet eredményezhet, ahol a tanulás céljai és keretei kevésbé világosak. Ennek következtében a gyermek tanulási döntései nagymértékben a spontán érdeklődésre és belső motivációra épülnek, de a külső

irányítás hiánya miatt előfordulhat, hogy a stratégiai tanulás és a feladatok szervezése kevésbé hatékony. A megengedő nevelési stílus így komplex hatással van a tanulás társas jellegére: míg az autonómia érzését növeli, a strukturáltság hiánya miatt a közömbös modell feltételeinek empirikus érvényessége vegyes lehet, és a társas normák befolyása változó mértékben érvényesül a gyermek döntéseiben (Baumrind, 1968).

A szülői attitűdök hatása erősen kulturális kontextusfüggő. Kollektivisták társadalmakban a kontrolláló, normakövető nevelés gyakran szociálisan elvárt és a gyermek sikeres integrációját szolgálja a közösségbe (Chao, 1994). Ezzel szemben individualista kultúrákban az autonómia-támogató nevelés előnyösebb, mivel a társadalmi értékrend az önálló döntéshozatalt és kreativitást jutalmazza. Ez a kulturális moderáció ismételt megmutatja, hogy a közömbös tanulási modell univerzális alkalmazhatósága korlátozott. A családi és kulturális tényezők integrálása elengedhetetlen az egyéni tanulási stratégiák valóságos megértéséhez és az elméleti modellek pontosabb alkalmazásához (Bornstein, 2002; Chao, 1994). A szülői attitűdök és a családi szocializáció központi moderátorai a tanulás társas jellegének. Az autonómiát támogató nevelés elősegíti a belső motiváció kialakulását és közelíti a tanulást a közömbös modellhez, míg a kontrolláló, teljesítményorientált attitűdök a társas beágyazottságot erősítik. A kulturális kontextus tovább árnyalja ezeket a hatásokat, ami arra utal, hogy a tanulási modellek alkalmazásakor a családi és kulturális tényezők figyelembevétele nélkülözhetetlen.

Kutatási kérdések és elméleti hipotézisek

A közömbös tanulási modell, a kulturális különbségek és a szülői attitűdök vizsgálata összetett elméleti keretet igényel, mivel ezek a tényezők egymással kölcsönhatásban formálják az egyéni tanulási stratégiákat. Az alábbi kutatási kérdések és hipotézisek elméleti alapot biztosítanak, azonban

fontos kiemelni, hogy a jelen tanulmány nem tér ki ezek empirikus tesztelésére; ezek a kérdések és hipotézisek a jövőbeni kutatás kereteit jelzik.

1. kutatási kérdés: Milyen feltételek mellett közelelhető meg az egyéni tanulás a közömbös modell előfeltevései szerint? Az első kutatási kérdés az, hogy milyen feltételek mellett lehet a tanulást függetlennek tekinteni a társas környezettől. A közömbös modell elmélete szerint az egyén tanulásának haszna és költsége (B és C) nem függ a populáció többi tagjától (Rogers, 1988). Az empirikus vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy a társas és kulturális környezet szinte minden tanulási helyzetben jelen van. A kutatási kérdés célja annak feltárása, hogy milyen mértékben és milyen kontextusokban teljesülhet a modell előfeltevése, például individualista kultúrákban vagy autonómiát támogató családi háttér esetén (Deci és Ryan, 2000).

Hipotézis 1: Autonómia-támogató szülői attitűdök növelik a közömbös modellhez közelítő tanulást. Az ilyen attitűd elősegíti a belső motivációt, az önálló döntéshozatalt és a tanulás függetlenségét a társas normáktól (Deci és Ryan, 2000; Grolnick és Ryan, 1989).

2. kutatási kérdés: Hogyan moderálják a kulturális különbségek az egyéni tanulási stratégiák társas jellegét? A második kutatási kérdés a kulturális különbségek hatását vizsgálja. Az individualista és kollektivista kultúrák eltérő értékrendszerei – például autonómia versus csoportkonformitás – közvetlenül alakítják a tanulási stratégiákat (Hofstede, 2001; Triandis, 1995). A kérdés célja annak feltárása, hogy az egyéni tanulás mennyiben reagál a kulturális normákra, és hogy a közömbös modell mennyire alkalmazható különböző kulturális kontextusokban. Emellett a kutatás vizsgálja, hogy a kulturális normák hogyan módosítják a szülői attitűdök hatását, azaz van-e interakció a családi és kulturális tényezők között (Heine et al., 1999).

Hipotézis 2: Kontrolláló, konformitást előnyben részesítő szülői attitűdök és kollektivista kultúrák erősítik a társas tanulást. A gyermek tanulása

kevésbé autonóm, és a társas normák, családi és iskolai elvárások meghatározóvá válnak, csökkentve a közömbös modell érvényességét (Triandis, 1995; Chao, 1994).

3. kutatási kérdés: Milyen szerepet játszanak a szülői attitűdök a tanulás autonómiájában és a társas befolyás mértékében? A harmadik kutatási kérdés arra fókuszál, hogy a szülői attitűdök – autonómia-támogató vagy kontrolláló – milyen mértékben alakítják a tanulás társas jellegét.

Az autonómia-támogató szülői nevelés elősegíti a belső motivációt és a tanulás részleges függetlenségét, míg a kontrolláló nevelés erősíti a társas normák érvényesülését (Grolnick és Ryan, 1989; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997). Ez a kérdés lehetővé teszi annak feltárását, hogy a szülői attitűdök milyen mechanizmusokon keresztül befolyásolják az egyéni tanulási döntéseket, valamint, hogy milyen mértékben képesek moderálni a kulturális tényezők hatását.

Hipotézis 3. A kulturális dimenziók moderálják a szülői attitűdök hatását. Egyes kultúrákban az autonómia-támogató nevelés erőteljesebben érvényesülhet, míg más kultúrákban a társas normák felülírhatják az egyéni tanulási stratégiákat (Markus és Kitayama, 1991; Heine et al., 1999).

4. kutatási kérdés: Hogyan integrálhatók a kulturális és családi tényezők a közömbös modell elméleti keretébe a társas tanulás vizsgálatában? A negyedik kutatási kérdés az elméleti modell kiterjesztésére irányul. Célja annak vizsgálata, hogyan lehet a közömbös modellt integrálni a kulturális és családi tényezők figyelembevételével, hogy pontosabb predikciókat nyújtson a tanulás társas jellegéről (Boyd és Richerson, 1985; Rogers, 1988). A kutatás itt kísérletet tehet a formális modellezésre, amelyben a kulturális dimenziók és a szülői attitűdök paraméterekként jelennek meg, és a tanulási döntések várható kimenetelét befolyásolják. Ez lehetővé teszi a modell empirikus alkalmazhatóságának vizsgálatát különböző társadalmi és oktatási kontextusokban.

Hipotézis 4.: A tanulás közömbös modelljének érvényessége az individualista és kollektivista kontextusokban eltérő. Individualista kontextusban a tanulás közelebb állhat a modell előfeltevéseihez, míg kollektivista társadalmakban a társas normák jelentős mértékben befolyásolják a tanulási döntéseket (Hofstede, 2001; Deci és Ryan, 2000).

A jelen tanulmány nem tartalmaz empirikus vizsgálatot a fenti kutatási kérdésekre és hipotézisekre. Ezek az elméleti keret részeként szolgálnak, és a jövőben megvalósuló kutatásokban lehetnek alapjai a közömbös tanulási modell, a kulturális dimenziók és a szülői attitűdök integrált vizsgálatának. A cél a közömbös modell érvényességi határainak és a társas-kulturális tényezők szerepének elméleti megalapozása, nem pedig az itt felsorolt hipotézisek empirikus tesztelése.

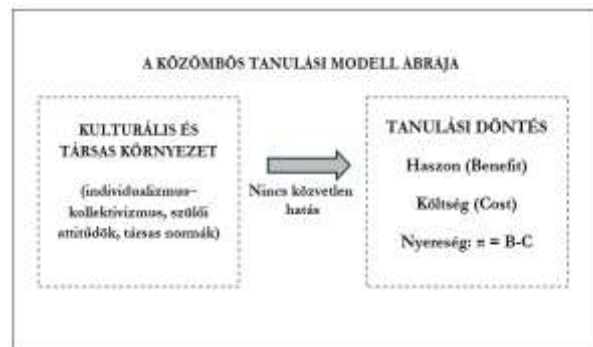
Ezek a kérdések nem csupán a közömbös modell validálására szolgálhatnak, hanem lehetőséget biztosíthatnak a modell kiterjesztésére és az elméleti keretek finomítására. A cél az, hogy megértsük, hogyan alakítják a társas és kulturális tényezők az egyéni tanulási döntéseket, és milyen mechanizmusokon keresztül érvényesülhet a modell különböző kontextusokban (Henrich et al., 2001; Markus és Kitayama, 1991).

Jelen tanulmány nem tér ki a kutatási előfeltevések vizsgálatára, ehelyett egy kiterjedt elméleti keretet biztosít a folyamatban lévő kutatás számára, amelyben a közömbös tanulási modell, a kulturális dimenziók és a szülői attitűdök integrálhatóan vizsgálhatók. A kutatási kérdések és az azokból levezetett hipotézisek a későbbiekben lehetővé teszik a társas tanulás mechanizmusainak feltárását, valamint a jelen tanulmányban bemutatásra kerülő alapozó modell empirikus tesztelését különböző társadalmi és kulturális környezetekben. A cél a közömbös modell érvényességi határainak meghatározása, valamint a kulturális és családi tényezők szerepének elméleti megalapozása.

A közömbös tanulás elméleti modellezése

A közömbös tanulási modell és a kulturális, valamint családi tényezők integrálása egy átfogó, komplex elméleti keretet igényel, amely képes egyszerre megragadni az egyéni tanulási döntések logikáját, figyelembe venni a kulturális normák – például az individualizmus és kollektívizmus – moderáló hatását, valamint modellezni a szülői attitűdök és a társas normák kölcsönhatásait. Az elméleti keret célja, hogy lehetővé tegye a tanulási stratégiák társas jellegének vizsgálatát, feltárja a közömbös modell alkalmazhatóságának és korlátainak mechanizmusait, és biztosítsa az alapot a jövőbeni empirikus kutatások számára. A közömbös tanulási modell formalizálása az evolúciós játékelméleti logikán alapul, amely szerint az egyén tanulásból származó nyeresége a tanulás haszna (Benefit, B) és költsége (Cost: C) közötti különbségként értelmezhető. A modell alapfeltevése szerint B és C függetlenek a társas környezettől, így véleményem szerint a tanulás társas semlegessége matematikailag is kifejezhető a következő formula által (2. ábra).

2. ábra. A közömbös tanulási modell ábrája. Forrás: a saját szerkesztés.



A 2. ábra szolgál kiindulópontként a kiterjesztett modellekhez, amelyek a kulturális és szülői hatások pontos vizsgálatára teszik lehetővé a modellt.

A kulturális dimenziók integrálása során ezek moderáló szerepet kapnak. Az individualista kultúrákban az autonóm tanulás előnyben részesített, míg a kollektivistákban a csoportnormák és az alkalmazkodás jelentősen befolyásolják a tanulási stratégiákat. Formálisan ez úgy valósítható meg, hogy a kulturális tényezők módosítják a tanulás várható hasznát és költségeit, ezáltal a modell empirikusan is tesztelhetővé válik.

A szülői attitűdök integrálása paraméterként lehetővé teszi a tanulás társas beágyazottságának mérését. Az autonómiát támogató szülői attitűdök csökkentik a tanulás költségeit, míg a kontrolláló, teljesítményorientált nevelési stílus növeli a társas nyomásból adódó költségeket. Ezáltal a modell képes mérni, hogy az egyéni tanulás mennyire közelíti meg a közömbös modell feltételeit, illetve milyen mértékben befolyásolják a családi és társas tényezők a tanulási döntéseket. Az integrált modell lehetővé teszi a függetlenség és a társas beágyazottság vizsgálatát különböző kulturális és szülői kontextusokban. Az elmélet szerint autonómia-támogató és individualista környezetben a tanulás közelebb áll a közömbös modellhez, míg kontrolláló, normakövető családi háttér és kollektivistákban a tanulás erősen társas jellegűvé válik. A modell emellett az interakciók vizsgálatát is lehetővé teszi, például azt, hogy bizonyos kultúrákban az autonómia-támogató nevelés hatása erősebb vagy gyengébb lehet, és ezek az interakciók hogyan alakítják a tanulás társas jellegét.

A módszertani javaslat lépései a következők: a közömbös modell matematikai ábrája B és C értékekkel; a kulturális paraméterek integrálása az individualista–kollektivisták dimenzió és a társas normák figyelembevételével; a szülői attitűdök bevezetése, amelyek kvantitatívan mérik a tanulás társas környezetből eredő költségeit; a hipotézisek empirikus tesztelése különböző országok és kulturális kontextusok mintáin; valamint szenzitivitás-analízis a paraméterek változtatásával az eredmények stabilitásának ellenőrzésére. Ez a megközelítés lehetővé teszi

a szimulációs és matematikai modellezést, ahol a különböző kulturális és szülői paraméterek variálhatók. Így mérhető a tanulás „függetlensége” különböző családi és kulturális környezetben, kvantitatívan elemezhetőek a társas hatások, és empirikusan tesztelhetővé válik a modell. A javasolt keret a közömbös tanulási modell, a kulturális dimenziók és a szülői attitűdök integrálásával formalizált, tesztelhető elméleti alapot nyújt, amely lehetővé teszi a tanulás társas jellegének vizsgálatát, a nullmodell feltételeinek kritikai értékelését és a kulturális és családi moderátorok empirikus feltérképezését, biztosítva a megalapozott elméleti és módszertani hátteret a társadalmi tanulás komplex mechanizmusainak vizsgálatához.

Diszkúzió

A közömbös tanulási modell elsősorban analitikus eszközként értelmezhető, amely lehetővé teszi az egyéni tanulás és a társas hatások elkülönítését. A modell nyújtotta formalizáció révén az egyéni tanulás költség–haszon logikája tisztán láthatóvá válik, függetlenül a társas és kulturális környezettől (Rogers, 1988). Ugyanakkor empirikus kontextusban a modell alkalmazása számos korláttal bír. A társas és kulturális tényezők minden tanulási helyzetben jelen vannak, és gyakran rejtett módon, implicit normák és elvárások formájában befolyásolják az egyéni döntéseket (Markus és Kitayama, 1991). Ennek következtében a közömbös modell elsősorban referenciapontként szolgál: lehetővé teszi, hogy az empirikus eltérésekből következtetéseket vonjunk le a társas és kulturális befolyások erősségére és irányára.

A kulturális pszichológia és interkulturális kutatások azt mutatják, hogy a tanulás nem univerzális folyamat, hanem a kulturális kontextus által strukturált jelenség (Bruner, 1996; Hofstede, 2001). Az individualista társadalmakban az autonómia, az önálló döntéshozatal és az egyéni teljesítmény előtérbe kerül, míg a kollektivistákban a csoporthoz való alkalmazkodás, a társas normák és

a tekintélytisztelet alapvetően meghatározzák a tanulás módját (Triandis, 1995; Heine et al., 1999). Ez a kulturális dimenzió moderáló szerepet játszik a közömbös modell érvényességében. Individualista kontextusban a modell előfeltevései közelebb állhatnak a valóságos tanulási mintázatokhoz, de még ezekben a helyzetekben sem beszélhetünk teljes kulturális semlegességről. Kollektivista kontextusokban a társas normák és a csoportnyomás gyakran felülírják az egyéni autonómiát, így a modell empirikus alkalmazása jelentősen korlátozott. Ezek a megállapítások hangsúlyozzák a kulturális kontextus figyelembevételének fontosságát, amely nélkül a közömbös modell interpretációja félrevezető lehet. A kulturális dimenziók figyelembevétele lehetővé teszi a társas tanulás mechanizmusainak mélyebb megértését és a modell korlátainak pontosabb feltérképezését (Markus és Kitayama, 1991; Nisbett, 2003).

A családi szocializáció, a szülői attitűdök és a nevelési stílusok kulcsfontosságúak a tanulás társas jellegének kialakításában. Az autonómiát támogató nevelés elősegíti a belső motivációt, a független problémamegoldást és a tanulás részleges társas függetlenségét (Deci és Ryan, 2000; Grolnick és Ryan, 1989). Ezzel szemben a kontrolláló, teljesítményorientált szülői attitűdök erősítik a társas összehasonlítást, a normakövetést és a csoporthoz való igazodást (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997; Chao, 1994). A vita során kiemelhető, hogy a szülői hatások és a kulturális normák együttesen alakítják a tanulási stratégiák társas jellegét. Például egy kollektivista kultúrában nevelkedő gyermek esetében még az autonómia-támogató szülői attitűd sem biztos, hogy teljesen felülírja a társas nyomást, míg egy individualista környezetben a kontrolláló nevelés hatása mérsékeltebb lehet (Heine et al., 1999; Triandis, 1995). Ez a kölcsönhatás hangsúlyozza a moderáló mechanizmusok jelentőségét, amelyeket a kutatás formális modellezéssel és empirikus vizsgálatokkal érdemes feltárni.

Az elméleti vita során világossá válik, hogy a kö-

zömbös tanulási modell elsősorban analitikus eszközként működik, amely lehetővé teszi a társas hatások izolálását, ugyanakkor önmagában nem képes teljes mértékben leírni a valós tanulási helyzetek komplexitását. A gyakorlati implikációk több területen is jelentősek. Az oktatáspolitikai és pedagógiai alkalmazások szempontjából a kulturális és családi tényezők integrálása a tantervfejlesztésbe hozzájárulhat a tanulási stratégiák optimális támogatásához, például az autonómia-támogató tanulási környezetek kialakításával, amely erősíti a tanulók belső motivációját és kompetenciaérzetét (Deci és Ryan, 2000; Bruner, 1996). A szülői nevelés és a támogató attitűdök területén a kutatások (Grolnick és Ryan, 1989; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997) rámutatnak arra, hogy a szülői hozzáállás alapvetően formálhatja a gyermekek tanulási motivációját, így a családi nevelésbe történő beavatkozások – például szülői képzések és irányított támogatás – közvetlen hatással lehetnek az egyéni tanulás társas jellegére. Továbbá, a kulturális különbségek pedagógiai figyelembevétele elengedhetetlen; a tanulási stratégiák kulturálisan strukturáltak, ezért a tanulási módszerek adaptációja, a kontextus specifikus megközelítések alkalmazása kulcsfontosságú a hatékony oktatás megvalósításában (Hofstede, 2001; Triandis, 1995).

A tanulmány alapján számos további kutatási irány is kirajzolódik. Az interkulturális összehasonlító kutatások lehetőséget nyújthatnak a közömbös modell érvényességének empirikus tesztelésére különböző kulturális környezetekben, például cross-country vizsgálatok révén. Hosszú távú longitudinális vizsgálatok során feltérképezhetők lehetnének a szülői attitűdök és a társas normák tartós hatása a tanulási stratégiák alakulására. A formális modellek és szimulációk alkalmazása lehetővé teszi a kulturális és családi dimenziók paraméterezését, így a tanulási folyamatok kvantitatív elemzése és előrejelzése is megvalósítható (Boyd és Richerson, 1985; Rogers, 1988). Végül az integrált megközelítések, amelyek ötvözik a pszichológiai, szociológiai és

antropológiai perspektívákat, hozzájárulhatnak a tanulási folyamatok komplex, multidimenzionális megértéséhez, lehetővé téve a társas és kulturális hatások átfogó vizsgálatát.

A tanulmány rámutat arra, hogy a közömbös tanulási modell analitikus eszközként hasznos, de empirikusan korlátozott. A kulturális különbségek és a szülői attitűdök jelentős moderáló szerepet játszanak, így a tanulás társas jellegét nem lehet teljes mértékben figyelmen kívül hagyni. A modell továbbfejlesztése és empirikus vizsgálata segíthet feltárni a társas tanulás mechanizmusait, valamint hozzájárulhat a pedagógiai gyakorlatok és oktatási stratégiák fejlesztéséhez különböző kulturális és családi kontextusokban.

Következtetés

Az elméleti elemzés alapján megállapítható, hogy a közömbös tanulási modell elsősorban analitikus null-modellként működik, amely referenciapontot biztosít a társas tanulás hatásainak azonosításához, ugyanakkor empirikus környezetekben ritkán érvényesül teljes mértékben, mivel a tanulási folyamatokat a társas és kulturális környezet folyamatosan befolyásolja. A kulturális dimenziók elemzése alapján feltételezhető, hogy az individualista kultúrákban, például Észak-Amerikában és Nyugat-Európában, a tanulás közelebb állhat a közömbös modell feltételeihez, mivel nagyobb hangsúlyt kap az autonómia, az önálló döntéshozatal és az egyéni teljesítmény. Ezzel szemben a kollektivistákultúrákban, például Kelet-Ázsiában, a tanulási döntéseket erőteljesen strukturálják a csoportnormák, a tekintélytisztelt és a konformitás, ami csökkenti a közömbös modell érvényességét. A szülői attitűdök további moderáló tényezőt jelentenek: az autonómiát támogató nevelés elősegíti a belső motivációt és az egyéni döntéshozatalt, így a tanulás közelebb kerülhet a közömbös modellhez, míg a kontrolláló, teljesítményorientált szülői stílus erősíti a társas nyomást, a normakövetést és a csoporthoz való alkalmazkodást, ami a modell érvényességét

csökkenti. A közömbös tanulási modell a társadalmi tanulás elméletében kulcsfontosságú analitikus nullmodellként funkcionál. Lehetővé teszi, hogy az egyéni tanulási döntések és a társas hatások elkülöníthetők legyenek, és biztosítja a keretet az eltérések értelmezéséhez (Rogers, 1988). A modell formalizált költség–haszon logikája világossá teszi, hogy az egyéni tanulás akkor tekinthető adaptívnek, ha a haszon meghaladja a költségeket, függetlenül a társas környezettől. Ez az absztrakció fontos elméleti eszköz, mert lehetővé teszi a kutatók számára, hogy a társas tanulás mechanizmusait és a kulturális dimenziók hatását izoláltan vizsgálják. A modell azonban nem írja le a valós tanulási helyzetek teljes komplexitását, mivel a társas, kulturális és családi tényezők mindenhol jelen vannak, és gyakran rejtett módon befolyásolják az egyéni döntéseket (Markus és Kitayama, 1991; Triandis, 1995).

Az interkulturális kutatások rámutattak arra, hogy a tanulás társas jellegét alapvetően meghatározzák a kulturális normák és értékek (Hofstede, 2001). Individualista kultúrákban az autonómia, az önálló döntéshozatal és az egyéni teljesítmény előtérbe kerül, így a közömbös modell feltételei relatíve jobban teljesülhetnek. Kollektivistákultúrákban azonban a társas normák és a csoporthoz való alkalmazkodás olyan erőteljes társas hatást gyakorol a tanulásra, amely korlátozza a modell empirikus érvényességét (Heine et al., 1999; Nisbett, 2003). Ezért a közömbös modell alkalmazásakor elengedhetetlen a kulturális különbségek figyelembevétele, különösen interkulturális kutatások és oktatástervezés esetén. A kulturális moderátorok integrálása segít feltárni, hogy milyen körülmények között közelítheti meg a tanulás a modell által leírt „független” állapotot, és hol válik a társas beágyazottság dominánssá. A család, mint elsődleges szocializációs közeg, meghatározó szerepet játszik az egyéni tanulási stratégiák társas jellegének kialakításában (Deci és Ryan, 2000; Grolnick és Ryan, 1989). Az autonómiát támogató szülői nevelés elősegíti a belső motivációt és az önálló problémamegoldást, ezáltal a

tanulást közelebb viszi a közömbös modellhez. Ezzel szemben a kontrolláló, teljesítményorientált nevelési stílus erősíti a társas nyomást, a normakövetést és a csoporthoz való igazodást (Chao, 1994; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997). Az empirikus és elméleti vizsgálatok alapján világossá válik, hogy a szülői attitűdök és a kulturális normák együttesen alakítják a tanulás társas jellegét. A különböző kultúrák és családi környezetek kölcsönhatásai meghatározzák, hogy az egyéni tanulás milyen mértékben tekinthető társas befolyástól függetlennek, és hol húzódnak a közömbös modell határai.

Az elméleti vizsgálat több szempontból is jelentős hozzájárulást nyújt a társadalmi tanulás megértéséhez. Elméleti szempontból a közömbös tanulási modell formalizált kerete lehetővé teszi a társas tanulás mechanizmusainak alapos vizsgálatát, és segít feltárni, hogy a kulturális és szülői tényezők milyen módon moderálják az egyéni tanulási stratégiákat, valamint tisztázza a nullhipotézis szerepét a társas tanulás elemzésében (Rogers, 1988; Boyd és Richerson, 1985). Gyakorlati szempontból a kulturális és családi tényezők integrálása az oktatási és pedagógiai gyakorlatba elősegítheti az autonóm tanulási környezetek kialakítását, erősítheti a tanulási motivációt, és mérsékelheti a társas nyomásból adódó hátrányokat, ezzel támogatja a tanulók személyes fejlődését és kompetenciáinak kibontakoztatását (Deci és Ryan, 2000; Bruner, 1996). Az empirikus kutatások szempontjából a modell és az integrált elméleti keret lehetőséget biztosít longitudinális, interkulturális és szimulációs vizsgálatokra, amelyek feltárhatják a tanulási stratégiák társas és kulturális meghatározottságát, és elősegíthetik a tanulás komplex dinamikájának pontosabb megértését különböző környezetekben és kontextusokban (Heine et al., 1999; Chao, 1994).

Összefoglalva, a közömbös tanulási modell lehetővé teszi a társas hatások izolált vizsgálatát és a tanulás „függetlenségének” elemzését. Ugyanakkor a kulturális különbségek és a szülői attitűdök

jelentős moderáló szerepet játszanak, amelyek figyelembevételével a modell empirikus alkalmazása pontosabbá és relevánsabbá válik. A kulturális és családi dimenziók integrálása a közömbös modellbe hozzájárul a társadalmi tanulás komplex mechanizmusainak megértéséhez, és biztosítja a pedagógiai gyakorlatok és oktatási stratégiák fejlesztésének elméleti alapját. Ez a multidimenzionális megközelítés lehetővé teszi, hogy a tanulási folyamatokat ne pusztán egyéni adaptációként, hanem a társas és kulturális kontextus által strukturált jelenségként értelmezzük.

Irodalom

- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. Basic Books.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255–272.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (2nd ed., pp. 3–43). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Boyd, R., & Richerson, P. J. (1985). *Culture and the evolutionary process*. University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111–1119. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00806.x>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children’s self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Hedström, P. & Swedberg, R. (Eds.). (1998). *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge University Press.

- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive selfregard? *Psychological Review*, 106(4), 766–794. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>
- Henrich, J., & McElreath, R. (2003). The evolution of cultural evolution. *Evolutionary Anthropology*, 12(3), 123–135. DOI <https://doi.org/10.1002/evan.10110>
- Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H., & McElreath, R. (2001). In search of *Homo economicus*: Behavioral experiments in 15 smallscale societies. *American Economic Review*, 91(2), 73–78. DOI <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.73>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. DOI <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Mesoudi, A. (2011). *Cultural Evolution: How Darwinian Theory Can Explain Human Culture and Synthesize the Social Sciences*. Chicago, IL: University of Chicago Press. DOI <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226520452.001.0001>
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. Free Press.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819–830. DOI <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Rogers, A. R. (1988). Does biology constrain culture? *American Anthropologist*, 90(4), 819–831. DOI <https://doi.org/10.1525/aa.1988.90.4.02a00030>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. DOI <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Smith, Maynard J. (1982). *Evolution and the Theory of Games*. Cambridge University Press.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. DOI <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.

JOGFORRÁSOK A GYÓGYPEDAGÓGIA KÖRÉBŐL

Kozup Sándor¹

Cite: Kozup Sándor (2026). Jogforrások a gyógypedagógia köréből. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 111–123.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.111>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0009

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

Lektorok: 1. Nagy Éva Annamária (dr., jur.), Debreceni Egyetem (Magyarország)
2. Simó Ferenc (jur., PhD), (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

Jelen tanulmány a magyarországi és nemzetközi jogforrások rendszerét mutatja be a gyógypedagógia szemszögéből. A publikáció a gyógypedagógiai nevelés azon feladatellátási területeire összpontosít, amelyknél példákon keresztül érzékeltethetők a jogforrások szabályozói kerete. Ennek megfelelően a tanulmány a következő területeken vizsgálja a Magyarországon alkalmazandó jogforrások körét: 1) hazai, belső jogforrások, 2) a nemzetközi jogforrások, 3) Európai Unió jogforrások, 4) jogforrási jellegű bírói gyakorlatok.

Kulcsszavak: tárgyi jogforrások, gyógypedagógia, nemzetközi jog, Európai Unió jog

Diszciplínák: jogtudomány, neveléstudomány

Abstract

LEGAL SOURCES IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

This study presents the system of Hungarian and international legal sources from the perspective of special education. The publication focuses on those areas of special education service delivery where the regulatory framework of legal sources can be illustrated through practical examples. Accordingly, the study examines the scope of legal sources applicable in Hungary in the following areas: (1) domestic legal sources, (2) international legal sources, (3) sources of the European Union law and (4) judicial practices with the character of legal sources.

Keywords: sources of law, special education, international law, European Union law

Disciplines: legal science, educational science

¹ Kozup Sándor (dr. jur.), főigazgató, Csillagfűrt EGYMI, Ózd (Magyarország). E-mail: kozups@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0004-2866-6135>

A jogforrások egyrészt azt határozzák meg, hogy a jogi rendelkezések honnan erednek, mely testületek és szervek alkotják meg ezeket (pl. az Országgyűlés vagy a Kormány) másrészt, hogy honnan ismerhetők meg ezek a rendelkezések (Pokol, 2000, 46.). A magyar jogrendszer három jogrend forrásából épül fel (Téglási, 2025, 10.): 1) a hazai, belső (magyar/nemzeti) jog, 2) a nemzetközi jog, és a 3) Európai Unió jogrendje.

A jogforrás fogalma az Általános kislexikon szerint: „jogforrás: a jog keletkezésére és/vagy megismerhetőségére utaló fogalom. Az ún. kontinentális jogrendszerek jogirodalmában a belső [jogforrás] a jogalkotó erőt vagy szervet jelenti, a külső [jogforrás] a jog megjelenési formáját (törvény)” (Bárány et al., 2005, 343-344).

Meg kell különböztetni a „jogforrási hierarchiát” és a „jogszabályi hierarchiát”. A jogforrási hierarchia szélesebb kategória, mint a jogszabályok hierarchiája. A jogforrási hierarchia az adott állam összes jogforrásának egymáshoz való viszonyát igyekszik meghatározni. A jogszabályok hierarchiája csak a jogalkotó szervek által alkotott jogszabályok közötti viszonyt rendezi. A jogszabályi hierarchia lényege, hogy a hierarchia alacsonyabb szintjén álló jogszabály nem lehet ellentétes a magasabb szintű jogszabállyal.

Jelen tanulmány a magyarországi és nemzetközi jogforrások rendszerét a gyógypedagógia szemszögéből mutatja be, annak érdekében, hogy a különböző jogforrásokkal találkozó pedagógusok/gyógypedagógusok a mindennapi munkájuk során tisztán lássák az egyes jogforrások mögött megjelenő tartalmakat, kötelezettségeket és annak megfelelően jogszerűen tudják irányítani a saját cselekedeteiket.

Hazai, belső jogforrások

Alaptörvény

Hazánkban a jogforrási hierarchia csúcsán az Alaptörvény áll, mely általánosan kötelező maga-

tartási szabályt állapít meg. Magyarország jogrendszerének alapja, mindenkire kötelező, valamint érvényre juttatása érdekében kényszer alkalmazására az állam jogosult.

Az Alaptörvény Szabadság és felelősség része az alkotmányos alapjogokat sorolja fel, főként az Európai Unió Alapjogi Chartájára támaszkodik. A fejezet az emberi méltóság sérthetlenségének rögzítésével indul, majd a második harmada tér ki a közművelődéshez való jog, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának és a szociális támogatások biztosítására.

A gyógypedagógiai intézményi ellátás szempontjából fontos, hogy nem tesz különbséget az Alaptörvény a művelődéshez való jog tekintetében a természetes személyek között. Vagyis mindenki számára – a fogyatékos tanulónak is - biztosítja az állam az ingyenes alapfokú oktatást és a hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatást. Hazánk garanciákat vállal arra, hogy a fogyatékos személyek hátrányos megkülönböztetésben nem részesülhetnek, sőt elkötelezett amellett, hogy külön intézkedésekkel „pozitív diszkriminációval” védjék, támogassák őket.

XI. cikk (1) bekezdés: Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez.

(2) Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.

XV.cikk: (2) bekezdés: „Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja.”

(5) bekezdés: „Magyarország külön intézkedések-

kel védi a családokat, a gyermekeket, a nőket, az időseket és a fogyatékkal élőket.”

XIX.cikk (1) bekezdés: „Magyarország arra törekszik, hogy minden állampolgárának szociális biztonságot nyújtson. Anyaság, betegség, rokkantság, fogyatékoság, özvegység, árvaság és önhibáján kívül bekövetkezett munkanélküliség esetén minden magyar állampolgár törvényben meghatározott támogatásra jogosult”

Az Alaptörvényt követik a különböző jogszabályok, méghozzá a következő sorrendben:

- 1) törvények, törvényerejű, illetve a törvény erejével bíró rendeletek
- 2) a Kormány rendelete, a Magyar Nemzeti Bank elnöke rendelete,
- 3) a Kormány tagjainak (miniszterelnök, miniszterek) rendeletei,
- 4) az önálló szabályozó szerv (NMHH, MEKH, SZTFH, OAH–2010. évi XLIII. törvény a központi államigazgatási szervekről, valamint a Kormány tagjai és az államtitkárok jogállásáról 1§ (3) bekezdés) vezetőjének rendeletei, valamint a
- 5) helyi önkormányzati rendeletek.

Törvények

A törvény az Országgyűlés, mint törvényhozó hatalom által megalkotott, írásba foglalt jogszabály, amely a jogszabályi hierarchiában közvetlenül az Alaptörvény alatt, de minden más jogszabálytípust (például rendeleteket) megelőzve a legmagasabb szinten áll. A törvények rendelkezései nem lehetnek ellentétesek az Alaptörvénnyel, ugyanakkor a hierarchiában minden más jogszabálytípust – például a kormányzati vagy miniszteri rendeleteket – megelőznek. (Téglási, 2026; Szabó, 2012).

A teljesség igénye nélkül kronológiailag emeljünk ki néhány törvényt, ami a sajátos nevelési igényű tanulók és/vagy fiatalok élete szempontjából releváns.

A szociális igazgatásról és szociális ellátásáról szóló 1993. évi III. törvény

A gyógypedagógiai ellátásban részesülő tanulók családjainak pénzügyi támogatási lehetőségeit a szociális igazgatásról és szociális ellátásáról szóló 1993. évi III. törvény biztosítja. Maga a törvény első szakasza determinálja a törvény célját, mely „a szociális biztonság megteremtése és megőrzése érdekében meghatározza az állam által biztosított egyes szociális ellátások formáit, szervezetét, a szociális ellátásokra való jogosultság feltételeit, valamint érvényesítésének garanciáit.” Azaz a jogszabály célja, hogy biztosítsa a társadalmi szolidaritás érvényesülését és védelmet nyújtson azoknak, akik önmagukról nem tudnak megfelelően gondoskodni – ideértve a fogyatékosággal élő személyeket is.

A jogszabály két nagy területet szabályoz:

- Szociális igazgatás: Meghatározza a szociális ellátórendszer szervezeti kereteit (pl. állami, önkormányzati, civil fenntartók feladatait). Rögzíti a hatásköröket, eljárásokat és az ellátások igénybevételének szabályait.
- Szociális ellátások: Három fő csoportba osztja az ellátásokat: 1). Pénzügyi ellátások – pl. aktív korúak ellátása, GYOD, ápolási díj, időskorúak járadéka, lakásfenntartási támogatás, települési támogatás. 2) Természetbeni ellátások – pl. közgyógyellátás, étkeztetés, temetési segély, közüzemi díjtámogatás. 3). Személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatások – pl. házi segítségnyújtás, családsegítés, nappali ellátás, bentlakásos intézmények (pl. idősek otthona, fogyatékos személyek otthona).

Pénzügyi ellátások közül a 38. § rögzíti kik jogosultak a gyermekek otthongondozási díjra (röv.: GYOD) – a gyermek életkorától függetlenül – az a szülő jogosult, aki a súlyos fogyatékoságából vagy tartós betegségéből eredően önellátásra képtelen gyermekéről gondoskodik. Azt, hogy ki az önellá-

tásra képtelen, a 6 éven aluli gyermekek esetében szakorvos, egyéb esetekben szakértő állapítja meg. A vizsgálat arra terjed ki, hogy az ápolat gyermek bizonyos tevékenységek elvégzésében – étkezés, öltözködés, tisztálkodás, illemhelyhasználat, kontinencia, lakáson belüli közlekedés, köznevelési intézmény látogatása során – mennyiben szorul segítségre. A GYOD összege 2026-tól bruttó 322.800 Ft (2025.évi LXIX. tv. 69.§ (3)a).

Szintén pénzbeli ellátások közül a 41-44. § rögzíti azon hozzátartozó körét, aki Ápolási díjra jogosult. Ő az, aki a 18 év alatti súlyosan fogyatékos, vagy tartósan beteg személy otthoni gondozását, ápolását végzi és a GYOD-ra való jogosultság nem áll fenn. Külön meghatározásra kerültek a kiemelt és az emelt ápolási díjak jogosultági feltételei. Kiemelt ápolási díj esetében az alapösszeg 180%-a, míg emelt ápolási díjnál az alapösszeg 150%-a jár. Az ápolási díj összege 2026-tól 51.760 Ft (2025.évi LXIX. tv. 69.§ (3) c).

A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény

A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény a magyar jogrendszer egyik alapvető jogszabálya, amely a gyermekek jogainak védelmét szolgálja, és meghatározza a gyermekvédelmi ellátások rendszerét, valamint a kapcsolódó kötelezettségeket és feladatokat. Célja a gyermekek jogainak, érdekeinek érvényesítése, egészséges személyiségfejlődésük elősegítése, valamint a családjából kikerült gyermekek biztonságának garانتálása.

A törvény előírja a fogyatékos gyermek különleges ellátásához való hozzáférést. Ezeken belül a természetbeni ellátások közül kiemelt szerepet tölt be az intézményi gyermekétkeztetés.

A 21/B.§ rögzíti azt, hogy kinek biztosított a díjmentes és kinek a kedvezményes térítési díj. Ez alapján óvodai ellátás esetén a fogyatékos gyermeknek díjmentes, míg az általános iskolás tanulók esetében, ha rendelkezik a gyermek rendszeres

gyermekvédelmi kedvezménnyel (röv.: RGYVK) vagy nevelésbe vették, akkor díjmentes. Szakiskolai, készségfejlesztő iskolai képzésben tanulók esetében 50%-os kedvezményes térítésre akkor jogosultak, ha rendelkezik a gyermek RGYVK-val vagy nevelésbe vették vagy utógondozói ellátásban részesül.

A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény

A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény határozza meg a fogyatékos emberek alapvető jogait, rehabilitációjának feltételeit és a társadalmi részvételüket segítő esélyegyenlőség megteremtésének kereteit. A törvény célja a fogyatékos személyek jogainak, szabadságjogainak érvényesülésének elősegítése a mindennapi életben. Ahhoz, hogy a fogyatékos személyek könnyebben tudjanak élni a lehetőségekkel, és a társadalmi élet aktív résztvevői lehessenek, a III. fejezetben rögzíti az esélyegyenlőség biztosításához szükséges 5 célterületet, mint az Egészségügy; Oktatás, képzés; Foglalkoztatás; Lakóhely, közösségbe való befogadása, önálló életvitel; Kultúra, sport. Ezek közül a számunkra legrelevánsabb az Oktatás, képzés.

A 13.§ rögzíti, hogy a fogyatékos tanulónak joga van, az állapotának megfelelően és életkorától függően a gyógypedagógiai neveléshez, oktatáshoz függetlenül attól, hogy szegregált vagy integrált formában szükséges megkapnia azt.

Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény

Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvényt azzal a céllal alkották meg, hogy megakadályozza a diszkriminációt bármely egyénnel vagy csoporttal szemben, például nem, kor, nemzetiség, vallás, fogyatékoság, szexuális irányultság stb. alapján. (lásd: 8.§). Összehangolja a magyar jogrendszert az Európai Unió irányelveivel, különösen az egyenlő bánásmód és esélyegyenlőség terén. Továbbá, hogy

előmozdítsa a társadalmi befogadást és biztosítsa, hogy a hátrányos helyzetű csoportok, köztük a fogyatékossgal élők, egyenlő eséllyel vehessenek részt az élet minden területén – az oktatásban, a munkavállalásban, a közszolgáltatásokban stb.

A törvény két nagy pillérre épül:

- Egyenlő bánásmód követelménye: Minden személyt megillet az egyenlő bánásmód, azaz tilos a hátrányos megkülönböztetés. Közvetlen és közvetett diszkrimináció, zaklatás, megtorlás, jogellenes elkülönítés és hátrányos utasítás egyaránt tilos. Az egyenlő bánásmód követelménye különösen kötelező a munkáltatókra, oktatási intézményekre, egészségügyi és szociális szolgáltatókra, hatóságokra és közszolgáltatókra nézve.
- Esélyegyenlőség előmozdítása: Az állami és önkormányzati szervek kötelesek esélyegyenlőségi programokat kidolgozni, különösen a hátrányos helyzetű csoportok – köztük a fogyatékos emberek – támogatására. A törvény létrehozta az Egyenlő Bánásmód Hatóságot (melynek feladatait 2021-től az Alapvető Jogok Biztosa látja el), amely vizsgálja a diszkriminációs ügyeket és szankcionálhat. A törvény különösen hangsúlyozza a fogyatékossgal élő emberek védelmét: Tilos minden hátrányos megkülönböztetés fogyatékossgal alapján. Például nem lehet valakit kizárni munkából, oktatásból, szolgáltatásból, vagy hátrányosan megkülönböztetni pusztán fogyatékossga miatt.

Emellett a törvény megfogalmazza a következő elvárásokat is

- Ésszerű alkalmazkodás kötelezettsége: Az intézményeknek és munkáltatóknak ésszerű mértékben hozzá kell igazítaniuk a környezetet, eszközöket, munkafeltételeket a fogyatékos személy igényeihez (pl. akadálymentesítés, segédeszköz, rugalmas munkarend). Ennek elmulasztása diszkriminációnak minősülhet.

- Pozitív intézkedések lehetősége: A törvény megengedi a pozitív diszkriminációt (pl. támogatási programokat, kvótákat), ha azok célja a fogyatékos emberek tényleges esélyegyenlőségének megteremtése.

Az esélyegyenlőségi programok (lásd 31.§): kiemelt célcsoportja a fogyatékossgal élő emberek – az önkormányzatoknak és közintézményeknek kifejezetten rájuk is figyelemmel kell lenniük a tervezés során.

A magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXV. törvény

A jogszabályt azért alkották, hogy: biztosítsa a jelnyelv hivatalos elismerését, mint a magyar nyelvvel egyenrangú kommunikációs eszközt, előmozdítsa az esélyegyenlőséget a hallássérült emberek számára az oktatásban, a közszolgáltatásokban és a társadalmi életben, és megvédje a jelnyelvi kultúrát, mint a siket közösség identitásának részét.

A törvény külön figyelmet fordít a hallássérült SNI tanulókra, akiknek a tanuláshoz és a fejlődéshez a jelnyelv használata elengedhetetlen:

- Oktatási jogok: a hallássérült gyermek számára biztosítani kell, hogy jelnyelven vagy jelnyelvi tolmács segítségével tanulhasson.
- Szabad nyelvválasztás: a szülő és a tanuló választhat, hogy jelnyelvi vagy hangzó nyelvi kommunikációs formában kíván részt venni az oktatásban.
- Kétnyelvű oktatás támogatása: a törvény elősegíti, hogy a hallássérült tanulók jelnyelvi és magyar nyelvi készségeik egyaránt fejlődjenek.
- Akadálymentes kommunikáció: az iskoláknak és közintézményeknek gondoskodniuk kell a jelnyelvi tolmács vagy technikai segédeszközök (pl. feliratozás, vizuális információk) biztosításáról. Például ilyen a felsőoktatási jegyzetelő szolgáltatás vagy a jelnyelvi tolmácsszolgálat biztosítása konkrét intézkedés az

esélyegyenlőség megteremtésére (Szentkatolnay et al, 2011).

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény

A jogszabály meghatározza a magyar köznevelés rendszerének alapelveit, szervezetét és működését, valamint biztosítsa minden gyermek – köztük a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók – számára a minőségi, egyenlő esélyű oktatáshoz való jogot. A törvény egy államilag szabályozott, egységes köznevelési rendszert hozott létre, amely a következő fő elemekből áll:

1) Köznevelési intézmények: a rendszer magában foglalja: az óvodákat, az általános iskolákat, a középfokú iskolákat (gimnázium, szakképző iskola, technikum), a kollégiumokat és a pedagógiai szakszolgálatokat (pl. nevelési tanácsadás, fejlesztő foglalkozás, logopédia) és a gyógypedagógiai /konduktív pedagógiai intézményeket (lásd 15.§).

2) Központi irányítás és finanszírozás: A köznevelés állami feladat, ezért a fenntartói és szakmai irányítói szerepet elsősorban az állam (az Oktatási Hivatal, a Klebelsberg Központ, a Belügyminisztérium, területileg illetékes Tankerületi Központ) látja el. A törvény célja, hogy az ország minden pontján azonos minőségű oktatás legyen elérhető.

3) Tartalmi szabályozás, melyek a törvény keretrendszerét határozzák meg: a Nemzeti alaptanterv (NAT), amely kijelöli a nevelés és oktatás alapértékeit, fejlesztési céljait, a kerettantervek, amelyek az egyes iskolatípusokra, évfolyamokra és tantárgyakra bontják le a követelményeket, valamint az intézményi pedagógiai programok, amelyek az adott iskola helyi sajátosságaihoz igazítják az oktatást.

A törvény külön fejezetben határozza meg a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók jogait és az őket megillető támogatásokat.

Az SNI tanuló fogalma: „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.” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. pont).

Az SNI tanulók nevelése és oktatása: A törvény szerint: Az SNI tanulóknak különleges bánásmódra van joguk, oktatásuk történhet integráltan (éptársaikkal együtt) vagy szegregáltan (speciális intézményben), az iskoláknak biztosítaniuk kell a személyi és tárgyi feltételeket (gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, speciális taneszközök, akadálymentes környezet). A cél az, hogy a tanulók a lehetőségekhez mérten a többségi oktatásban vehessenek részt, megfelelő szakmai támogatással.

Egyéni fejlesztés és értékelés: az SNI tanulók esetében: egyéni fejlesztési tervet kell készíteni, amely a gyermek képességeihez és szükségleteihez igazodik, a tanulók egyéni haladási ütemben fejleszthetők, és az értékelésük is ennek megfelelően történik.

Pedagógiai szakszolgálatok szerepe: a pedagógiai szakszolgálatok (pl. konduktív pedagógia, logopédia, fejlesztő foglalkozás, korai fejlesztés) segítik az SNI tanulók fejlődését, és szakmai háttérrel biztosítanak az iskoláknak.

A megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról szóló 2011. évi CXCI. törvény

A jogszabályt azért alkották meg, hogy modernizálja a rokkantsági és rehabilitációs ellátások rendszerét, biztosítsa a megváltozott munkaképességű személyek társadalmi esélyegyenlőségét és foglalkoztathatóságát, ösztönözze az önálló életvitelt és a munkavégzés képességének megőrzését vagy visszanyerését, és átlátható, igazságos támogatási rendszert hozzon létre az egészségkárosodás mértékén alapulva. A törvény tehát nem csupán segélyezésre épül, hanem a rehabilitációt és a munkaerőpiaci visszatérést helyezi előtérbe.

A törvény két fő ellátástípust határoz meg:

- Rehabilitációs ellátás – azok számára, akik rehabilitálhatók, vagyis állapotuk javítható, és megfelelő támogatással ismét dolgozhatnak.
- Rokkantsági ellátás – azoknak, akik tartósan, jelentős mértékben egészségkárosodottak, és nem képesek a munkavégzésre.

A jogosultságot komplex minősítési rendszer alapján állapítják meg, amely orvosi, foglalkoztatási és szociális szempontokat egyaránt figyelembe vesz. A törvény különösen fontos a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókból fiatal felnőtté váló személyek számára, akik közül sokan fogyatékoságuk vagy egészségi állapotuk miatt megváltozott munkaképességűnek minősülnek. Ennek megvalósulása érdekében a következő lehetőségek biztosítása jelenik meg a törvényben:

1) Támogatott átmenet az oktatásból a munka világába: Cél, hogy az SNI fiatal felnőttek ne essenek ki a rendszerből az iskola befejezése után, hanem támogatott módon léphessenek át a foglalkoztatásba. A rehabilitációs ellátás segíti a munkára való felkészülést, szakmai képzést, munkahelyi alkalmazkodást.

2) Egyéni rehabilitációs terv: az ellátás része az egyéni rehabilitációs terv, amely meghatározza, milyen képzések, fejlesztések, támogatások segíthetik a fiatal felnőtt munkába állását. Az SNI fiatal felnőttek esetében ez a terv figyelembe veszi a fogyatékoság típusát, a képességeket és fejlesztési lehetőségeket.

3) Foglalkoztatási támogatások: a törvény keretében a munkáltatók támogatást kapnak megváltozott munkaképességű személyek – így SNI fiatalok – foglalkoztatásához. Ez elősegíti, hogy a fogyatékos fiatalok védett munkahelyeken vagy támogatott foglalkoztatási formákban munkát vállalhassanak.

4) Szociális biztonság és önállóság: az SNI fiatal felnőttek számára, akik munkavégzésre tartósan nem képesek, a törvény rokkantsági ellátást biztosít, amely jövedelmet nyújt az önálló életvitelhez.

Ezzel párhuzamosan a cél, hogy ne elszigetelődjenek, hanem megfelelő támogatással a társadalom aktív tagjaivá váljanak.

A pedagógusok új életpályájáról (Púétn) szóló 2023. évi LII. törvény

A jogszabály elsősorban a pedagógusi foglalkoztatás — jogviszony, életpálya, díjazás, munkafeltételek — rendszerét modernizálja a köznevelésben. Bár a törvény nem kifejezetten csak az SNI tanulókat célozza, mégis tartalmaz olyan rendelkezéseket, amelyek az SNI tanulókkal foglalkozó pedagógusokra és intézményekre hatással vannak:

A 67. § (1) bekezdése rögzíti, hogy a köznevelési foglalkoztatotti jogviszonyban álló pedagógus alapvető feladatai közé tartozik, hogy sajátos nevelési igényű tanuló esetén az egyéni fejlesztési tervben foglaltak szerint végezze a nevelő-oktató munkát.

A 3. (3) bekezdés szerint azok a pedagógusok jogosultak gyógypedagógiai pótléokra, akik SNI gyermekek, tanulók óvodai nevelésében, iskolai nevelés-oktatásában vagy kollégiumi nevelésében vesznek részt, és vagy kizárólag SNI tanulókkal foglalkoznak, vagy az SNI tanulók aránya eléri a 33 %-ot.

Az igazgatói megbízással kapcsolatosan is külön szabály van: olyan intézményekben, amelyek kizárólag SNI tanulókat nevelnek-oktatnak, az igazgatónak speciális gyógypedagógiai vagy konduktori végzettséggel kell rendelkeznie

A Kormány rendelete

A kormányrendelet a Kormány által alkotott, a miniszterelnök által aláírt jogszabály, amelynek érvényességi feltétele a Magyar Közlönyben való kihirdetés. A jogszabályi hierarchiában közvetlenül a törvények alatt helyezkedik el, így azok rendelkezéseivel nem lehet ellentétes, ugyanakkor az állampolgárokra nézve közvetlenül kötelező előírásokat tartalmazhat. (Szabó, 2012; Téglási, 2026)

A teljesség igénye nélkül kronológiailag emeljük ki néhány Kormány rendeletet, ami a sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából releváns.

A Nemzeti alaptanterv (NAT) kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet

A jogszabály célja, hogy meghatározza és egységes keretbe foglalja a nemzeti műveltség alapjait, az iskolai nevelés és oktatás értékeit, céljait, fejlesztési feladatait, valamint a tanulók fejlesztésének elveit és követelményeit.

A NAT meghatározza az iskolai nevelés és oktatás egységes tartalmi kereteit, biztosítja a tanulók kulcskompetenciáinak és alapkészségeinek fejlesztését, elősegítik a nemzeti és európai értékek, identitás és kulturális hagyományok megőrzését, mindezek mellett lehetőséget ad tanulói egyéni különbségek figyelembevételére, különösen a sajátos nevelési igényű tanulók esetében. A NAT az egész köznevelési rendszer tartalmi alapdokumentuma: minden iskola helyi tanterve erre épül, kiegészítve az intézmény saját pedagógiai programjával.

Az SNI tanulók oktatásában a NAT-ban megfogalmazott nevelési célokat a tanuló saját fejlesztési lehetőségeihez, fogyatékosságának típusához és mértékéhez kell igazítani. Fontos tehát hangsúlyozni, hogy a gyógypedagógiában a tantervi szabályozásnak a gyermek egyéni szükségleteit kell szolgálnia, nem az intézményeket. Gondoljunk itt arra, hogy az értelmileg akadályozottak oktatását korábban a foglalkoztató iskola modellje határozta meg, ma már a köznevelési törvény keretei között, egyéni fejlesztési terv alapján történik a nevelésük (Fazekasné, 1995).

A pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról szóló 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet

A rendeletet azért alkották meg, hogy gyakorlati szinten végrehajtsa a 2023. évi LII. törvény (Púétv.) rendelkezéseit, átlátható, egységes szabályokat teremtsen a pedagógusok munkakörére, bérezésére, minősítésére, előmenetelére, és biztosítsa, hogy az új pedagógus-életpálya rendszer megfeleljen a minőségi oktatás, a szakmai megbecsülés és az

utánpótlás céljainak. A jogszabály a köznevelési, szakképzési, kulturális és gyógypedagógiai intézményekben dolgozó pedagógusokat egyaránt érinti.

A rendelet rögzíti a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal foglalkozó pedagógusok (gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, konduktor) munkaköri feladatait és besorolását. Az SNI tanulók fejlesztését végző pedagógusokra a pedagógus I., pedagógus II., mesterpedagógus, kutatótanár fokozatok követelményei vonatkoznak, figyelembe véve az ellátott tanulók speciális igényeit.

1. sz. melléklete: A nevelési-oktatási intézményekben alkalmazott nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő alkalmazottak finanszírozott létszámát (pl. gyógypedagógiai asszisztensek)

2. sz. melléklete: A nevelési-oktatási intézményekben pedagógus-munkakörben alkalmazottak végzettségi és szakképzettségi követelményeit (pl. gyógypedagógus) írja le.

Kormány tagjainak (miniszterelnök, miniszterek) rendeletei

A kormány tagjainak (a miniszterelnöknek és a minisztereknek) rendeletei a jogszabályi hierarchiában a kormányrendeletek alatt helyezkednek el, így azok tartalmával nem ellenkezhetnek. Míg a kormányrendelet egy testületi döntési folyamat eredménye, addig a tagok rendeletei egyéni jogalkotási aktusok, amelyek szinte minden esetben származékosak, azaz konkrét törvényi vagy kormányrendeleti felhatalmazást igényelnek. A miniszterelnök a Kormány fejeként és stratégiai vezetőjeként határozza meg az általános politikát, míg a miniszterek, mint egy-egy szakmai ágazat (minisztérium) vezetői, saját feladatkörükben eljárva rögzítik a részlet-szabályokat. Ezek a rendeletek nem a Kormány, mint egész, hanem a kibocsátó tag személyes felelősségi körébe tartoznak, és érvényességükhöz elegendő az adott miniszter vagy a miniszterelnök saját aláírása. (Szabó, 2012; Téglási, 202.)

A teljesség igénye nélkül kronológiailag emeljünk ki néhány miniszteri rendeletet, ami a sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából releváns.

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névbizonylatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet

A többször módosított, de még mindig hatályban lévő EMMI rendeletet azért hozták létre, hogy egységesen szabályozza az iskolák működését, a tanulók ellátását és különösen a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók támogatását, biztosítva számukra a megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai és fejlesztő szolgáltatásokat.

11.§ rögzíti, hogy az SNI tanulók oktatása és nevelése speciális feltételek mellett történik. Lényege, az intézménynek alkalmazkodnia kell a tanuló fogyatékoságához vagy fejlődési zavaraihoz, biztosítani kell a szakértői bizottság által javasolt fejlesztéseket, szükség lehet gyógypedagógusra, speciális eszközökre vagy egyéni tanulási módszerekre.

138.§ meghatározza azokat a speciális fejlesztő foglalkozásokat, amelyek az SNI tanulók számára kötelezően biztosítandók. Habilitáció: új készségek kialakítása (pl. kommunikáció, mozgás). Rehabilitáció: már meglévő, de sérült képességek fejlesztése vagy helyreállítása. Ezeket általában gyógypedagógus vagy más szakember tartja.

138/A§. rész az úgynevezett utazó gyógypedagógusi hálózatot szabályozza. Lényege: ha egy intézményben nincs megfelelő gyógypedagógus, akkor utazó szakember jár ki több intézménybe, és ott látja el az SNI tanulók fejlesztését.

140.§ a súlyosan vagy halmozottan fogyatékos tanulók oktatásának formáját szabályozza.

Fő jellemzői: a tanulás inkább fejlesztésre és életviteli készségekre irányul, kis létszámú csoportban vagy egyénileg történik, célja az önállóság, kommunikáció és alapvető készségek fejlesztés.

A 2025/2026. tanév rendjéről szóló 27/2025. (VII.24.) BM rendelet

Ez a rendelet minden tanévben megjelenik, mert szükséges országosan egységesen meghatározni az iskolai működés időrendjét. A rendelet célja, hogy szabályozza: a tanév kezdetét és végét; a tanítási napok számát; a szünetek időpontját (őszi, téli, tavaszi); a vizsgák és mérések időszakát (pl. érettségi, országos mérések); az iskolai szervezési feladatok kereteit. Így, az egész országban azonos rend szerint működnek az iskolák, ami megkönnyíti az oktatás szervezését és az országos vizsgák lebonyolítását. A rendelet nemcsak a többségi intézményekre, hanem a speciális intézményekre (EGYMIK-re) is érvényes, de a saját pedagógiai programjukhoz igazítva alkalmazzák.

Önálló szabályozó szerv (NMHH, MEKH, SZTFH, OAH) vezetőjének rendeletei

(2010. évi XLIII. törvény a központi államigazgatási szervekről, valamint a Kormány tagjai és az államtitkárok jogállásáról 1§ (3) bekezdés)

Ezeknek a szervezeteknek nincs közvetlen szerepük a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában, fejlesztésében vagy jogainak szabályozásában. Ezért az SNI-vel kapcsolatos jogi témákban nem szokás őket példaként említeni.

Helyi önkormányzati rendeletek

Helyi önkormányzati szinten lehetnek olyan jogforrások, amelyek közvetve vagy közvetlenül érintik a sajátos nevelési igényű tanulókat. Ezek általában nem kifejezetten „SNI-rendeletek”, hanem olyan helyi szabályok vagy programok, amelyek esélyegyenlőséget, oktatási támogatást vagy gyermekvédelmet szabályoznak. Jellemzően ilyenek az önkormányzatoknak kötelező jelleggel megalkotott Helyi esélyegyenlőségi Programjai. A programok elemzik például az SNI tanulók arányát a

város oktatási intézményeiben, és intézkedéseket javasolnak a támogatásukra

Határozatok

A határozatok, pontosabban a normatív határozatok a közjogi szervezetszabályozó eszközök csoportjába tartoznak, és érvényesülésük köre alapvetően intézményi jellegű. Ezek a döntések nem minősülnek jogszabálynak, mivel nem az állampolgárok összességére, hanem kizárólag a kibocsátó szerv saját szervezetére és az általa irányított apparátusra kötelezőek (Szabó, 2012; Téglási, 2026). Ilyen határozat például:

1295/2019. (V. 27.) Korm. határozat a fogyatékos-sággal élő személyek számára ápolást-gondozást nyújtó szociális intézményi férőhelyek kiváltásáról szóló 2019–2036. évekre vonatkozó hosszú távú koncepcióról

A határozat azért jött létre, hogy hosszú távon átalakítsa a fogyatékos-sággal élő személyek ellátási rendszerét Magyarországon. A határozat célja, hogy a fogyatékos-sággal élő emberek ne nagy intézményekben éljenek, hanem kisebb közösségekben, önállóbb és emberközpontúbb ellátásban, ami jobban támogatja a társadalmi beilleszkedésüket.

Irányelvek

Az irányelvek azért jöttek létre, hogy szakmai útmutatást adjanak az SNI gyermekek neveléséhez. Az irányelvek meghatározzák, hogyan kell megszervezni a nevelést a fogyatékos-sággal vagy fejlődési zavarral élő gyermekek számára (Net1, Net2).

Kerettantervek

A NAT 2020 bevezetése miatt szükség volt az SNI tanulók számára is megfelelő tantervi szabályozásra. Célja, hogy az oktatás alkalmazkodjon a fogyatékos-ság vagy fejlődési zavar sajátosságaihoz, miközben a tanulók a lehető legteljesebben részt vehessenek az iskolai tanulásban. Az Oktatási Hivatal honlapján közzétett kerettantervek segítik,

hogy a tananyag és fejlesztés összhangban legyen a tanulók képességeivel és fejlődési ütemével (Net3).

Az SNI kerettantervek meghatározzák: a tananyag és fejlesztési célok módosított tartalmát; az alkalmazható pedagógiai módszereket és fejlesztési elveket; a tantárgyi követelmények és óraszámok rugalmas alkalmazását; az egyéni fejlődéshez igazodó differenciált oktatást és fejlesztést. A köznevelési intézmények ezek alapján készítik el a saját helyi tantervüket és pedagógiai programjukat.

Nemzetközi jog

A nemzetközi jogrend Magyarországon is hatályos része a transzformáció révén beépül a hazai jogrendbe. Ezek közül kettő bemutatására kerül sor röviden a jelen tanulmányban.

1966. december 16. Polgári- és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya

A második világháború után szükség volt egy olyan nemzetközi megállapodásra, amely kötelezi az államokat az emberi jogok tiszteletben tartására és védelmére. Az egyezségokmány célja, hogy nemzetközi szinten garantálja a polgári és politikai alapjogokat, és kötelezze az államokat ezek tiszteletben tartására és védelmére.

2. cikk deklarálja, hogy: „minden személy számára az Egyezségokmányban elismert jogokat, minden megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül.”

2006. 12. 13. New York- Egyesült Nemzetek (ENSZ) egyezménye a fogyatékos-sággal élő személyek jogairól (CRPD)

Az egyezményt azért alkották meg, mert a fogyatékos-sággal élő emberek sok országban hátrányos megkülönböztetéssel, kirekesztéssel és akadályokkal szembesültek az élet számos területén (oktatás,

munka, közlekedés, közélet). Az egyezmény kimondja, hogy a fogyatékossgal élő személyeknek ugyanazok az emberi jogaik és lehetőségeik vannak, mint minden más embernek, ezért az államoknak biztosítaniuk kell: az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz; a társadalmi befogadást és esélyegyenlőséget; az akadálymentes környezetet és szolgáltatásokat; az önálló életvitel lehetőségét.

Hazánkban a 2007. évi XCII. törvény hirdette ki a CRPD-t. Ez a dokumentum alapozza meg a "Complex akadálymentesítés" és az "Egyetemes Tervezés" (Universal Design) elveit.

Az Európai Unió jogrendje

Ahogy a nemzetközi jogrend beépül a hazai jogrendbe, ugyanez mondható el az Európai Unió elsődleges jogforrásairól. Az Európai Unió másodlagos jogforrásai önálló, a belső (hazai) joggal nem keveredő jogrendet alkotnak, és a belső (hazai) jogrend fölött állnak (Patyi és Varga, 99.).

Az Európai Unió Alapjogi Chartája 2012/C 326/02

Az EU fejlődésével szükség volt egy közös, írott dokumentumra, amely világosan rögzíti az alapvető jogokat az uniós jogrendben. Célja, hogy megvédje az egyének jogait az uniós intézmények és a tagállamok intézkedéseivel szemben, és biztosítsa a személyek egyenlő bánásmódját, szabadságát és emberi méltóságát.

21. cikk rögzíti: „Tilos minden megkülönböztetés, így különösen a nem, faj, szín, etnikai vagy társadalmi származás, genetikai tulajdonság, nyelv, vallás vagy meggyőződés, politikai vagy más vélemény, nemzeti kisebbséghez tartozás, vagyoni helyzet, születés, fogyatékossg, kor vagy szexuális irányultság alapján történő megkülönböztetés.”

26. cikk rögzíti: „Az Unió elismeri és tiszteletben tartja a fogyatékkal élő személyek jogát az önállóságuk, társadalmi és foglalkozási beilleszkedésük, valamint a közösség életében való részvételük biztosítását célzó intézkedésekre.”

Az Európai Bizottság fogyatékossgal élő személyek jogainak érvényre juttatását szolgáló stratégiája a 2021 és 2030 közötti időszakra

A 2021 márciusában elfogadott stratégia, azért jött létre, hogy tíz évre szóló uniós keretet és cselekvési programot adjon a fogyatékossgal élő személyek jogainak védelméhez és érvényesítéséhez az Európai Unióban. A stratégia arra törekszik, hogy a fogyatékossgal élő emberek: teljes mértékben élvezhessék emberi jogukat, ugyanúgy, mint mások; egyenlő esélyekkel vehessenek részt a társadalomban és a gazdaságban; szabadon dönthesse nek arról, hol és kivel élnek; akadálymentesen mozgathassanak az EU-ban; ne legyenek diszkrimináció áldozatai (Net4).

Jogforrási jellegű bírói jog

Az Alkotmánybíróság határozatai és a Kúria jogegységi határozatai nem jogszabályok, de kötelező jogforrások, amelyek a jogalkalmazókat is kötik.

AB Határozat

Az Alkotmánybíróság (AB) az Alaptörvény védelmének legfőbb szerve. A 15 tagú testület – melynek tagjait az Országgyűlés az országgyűlési képviselők kétharmadának szavazatával tizenkét évre választja (Alaptörvény, 24.cikk) – többféle döntését is jogforrási jellegűnek tekinthetjük. Az Alkotmánybíróság az ügy érdemében határozattal, egyébként végzéssel dönt, döntése mindenkire nézve kötelező, a jogforrási jellegű döntései tehát határozati formában jelennek meg. Az Alkotmánybíróság „negatív jogalkotó”, ami azt jelenti, hogy egy gyógypedagógiát érintő rendelet alaptörvényellenes, az AB megsemmisítheti azt, így közvetlenül alakítva a jogrendet (Pokol, 2004). Például az Alkotmánybíróság az egyik AB határozatban megsemmisítette az egészségügyi törvény azon rendelkezését, amely a korlátozottan cselekvőképes (gyakran értelmileg akadályozott) betegek önrendelkezési jogát ugyanolyan mértékben korlátozta,

mint a cselekvőképtelenekét. A bíróság szerint a korlátozás nem volt arányos, és a korlátozottan cselekvőképes személyeket a cselekvőképes és cselekvőképtelenek közötti „tartományban” kellene kezelni (EBH 2007.1597. – Elvi bírósági határozat a gondnokságról).

Kúria Jogegységi határozat

A Kúria, mint a legfőbb bírósági szerv – a többi bírósági szervhez hasonlóan – igazságszolgáltatási tevékenységet lát el. Jogszabály, vagyis általánosan, minden polgárra kötelező magatartási szabályok alkotására nem jogosult. Az Alaptörvény azonban olyan aktusok kibocsátására jogosítja fel a Kúriát, amelyek ugyan nem jogszabályok (vagyis a polgárok és szervezeteik számára nem közvetlenül kötelező magatartási szabályok), de olyan kitüntetett jogalkalmazói jogforrások, amelyeket a jogalkalmazó szerveknek, így a közigazgatási szerveknek is, jogalkalmazó tevékenységük során figyelembe kell venniük. Például az egyik EBH kimondta, hogy a gondnokság alá helyezési perekben annak megállapítása, hogy mely ügycsoportok tekintetében szükséges a cselekvőképesség korlátozása, nem orvosszakértői, hanem jogkérdés. A Kúriai EBH-ja ezzel megakadályozza, hogy a bíróságok automatikusan, kritika nélkül vegyék át az orvosszakértő javaslatát. A bíróságnak a bizonyítási eljárás egésze alapján kell döntenie arról, hogy az egyén állapota valóban indokolja-e a jogkorlátozást (EBH 2007.1597. – Elvi bírósági határozat a gondnokságról).

Összegzés

A gyógypedagógiai feladatellátás jogforrási környezete az elmúlt két évtizedben gyökeres szemléletváltáson ment keresztül. A korábbi, kizárólagos orvosi paradigmát – amely a fogyatékoságot egyéni „hibaként” vagy gyógyítandó állapotként kezelte – felváltotta a társadalmi és emberi jogi megközelítés (Halmos, 2016). Ennek a folyamatnak

a legfontosabb mérföldköve a fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (CRPD), amely a hazai jogrendszerbe történő átültetése (2007. évi XCII. törvény) révén minden ágazati szabályozás felett álló zsinórmértékké vált.

A magyar jogforrási hierarchia elemzése alapján megállapítható, hogy a gyógypedagógia alapjait az Alaptörvény XV. cikkében rögzített esélyegyenlőségi garanciák és a művelődéshez való jog fektetik le. A törvényi szintű szabályozásban az Nkt. (2011. évi CXC. törvény) biztosítja a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók speciális ellátáshoz való jogát, míg a Fot. (1998. évi XXVI. törvény) és az Ebktv. (2003. évi CXXV. törvény) együttesen teremtik meg a diszkriminációmentesség és az észszerű alkalmazkodás követelményének kereteit.

A fejlődés kulcsa a jövőben a klinikai szemponatok és a befogadó szemlélet ötvözése, ahol a jog elsődlegesen az egyén méltóságát és integrációját szolgálja. Az Alapvető Jogok Biztosa 2023 óta független ellenőrző mechanizmusként garantálja e folyamat sikerét. Ezáltal a gyógypedagógia jogi háttere már nem csupán technikai keret, hanem az esélyegyenlőség és az igazságosság megvalósulásának záloga.

Irodalom

- Bárány L.né, Rostás S., Szlávik T., & Szegedi E. (szerk.) (2005). *Általános kislexikon*. I. k., Budapest, Magyar Nagylexikon Kiadó.
- EBH 2007.1597. Elvi bírósági határozat a gondnokságról
- Fazekasné Fenyvesi M. (1995). A NAT és a gyógypedagógia Értelmileg akadályozottak fejlesztési perspektívái. *Gyógypedagógiai Szemle*, 23 (4). 249-255.
- Halmos Sz. (2016). A fogyatékoság orvosi és társadalmi modelljének szintézise, különösen a munkajog területén PPK-ÁJK doktori értekezés, Budapest
- Patyi A., & Varga Zs. A. (2013). *Általános közigazgatási jog*. Ludovika Egyetemi sorozta, Budapest.
- Pokol B. (2000). *Jogi alaptan*. Rejtjel Kiadó, Budapest.
- Szentkatolnay M., Gombkötő A., Péter T., & Szauer Cs. (2011). Hogyan biztosítsunk a különféle közszolgáltatásokhoz egyenlő esélyű hozzáférést mindenkinek? *Gyógypedagógiai Szemle*, 39 (1). 57-67.

Szabó M. (2011). *Bevezetés a jog-és államtudományokba*. Miskolc, Bíbor Kiadó.

Téglási A. (2025). Magyarország jogforrási rendszere. *Közigazgatási Szakvizsga*, NKE, Budapest ([Link](#)).

Net1: *A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve*. ([Link](#))

Net2: Oktatási Hivatal: Köznevelési kerettantervek. ([Link](#))

Net3: Oktatási Hivatal: Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához ([Link](#))

Net4: European Commission: Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030 ([Link](#))

**A DIGITÁLIS KÉPERNYŐ HASZNÁLATÁNAK HATÁSA
A KOGNITÍV-, A MOZGÁS- ÉS A BESZÉDKÉSZSÉGEK
FEJLŐDÉSÉRE KISGYERMEKKORBAN**

Nemes Magdolna¹, & Bak Tünde²

Cite: Nemes Magdolna, & Bak Tünde (2026). A digitális képernyő használatának hatása a kognitív-, a mozgás- és a beszédkészségek fejlődésére kisgyermekkorban. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 125–138.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.125>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0010

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Szabóné Balogh Ágota (PhD), Gál Ferenc 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 tanulmány célja, hogy a releváns szakirodalmak és elméleti keretek felvázolásával átfogó képet adjon a kisgyermekkorban a kognitív-, mozgás- és beszédfejlődés kapcsolatáról, különös tekintettel a digitális képernyők használatával járó kognitív-, mozgás-, és beszédfejlődési problémákra. A tanulmány első részében bemutatjuk a megismerő funkciók, valamint a mozgás- és beszédfejlődés alapvető mechanizmusait és azok kölcsönhatásait, röviden szólunk a megismerési és a végrehajtó funkciók beszédfejlődésben játszott szerepéről is. A tanulmány második részében a hazai és nemzetközi kutatási tapasztalatok és trendek tükrében tárgyaljuk a digitális képernyők gyermeki fejlődésre gyakorolt hatását. Emellett áttekintjük azokat a digitális képernyőhasználattal kapcsolatos irányadó javaslatokat és ajánlásokat, amelyek segítségével a szülők, a gondviselők és a (gyógy)pedagógusok támogathatják a gyermekek egészséges nyelvi fejlődését.

Kulcsszavak: kisgyermekkorban fejlődés, kognitív fejlődés, mozgásfejlődés, beszéd- és nyelvfejlődés, digitális képernyőhasználat

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Nemes Magdolna (PhD), Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debreceni Egyetem (Magyarország). E-mail: nemesm@ped.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1007-1323>

² Bak Tünde, Debreceni Egyetem (Magyarország), E-mail: kyra.bak@gmail.com

Abstract**THE EFFECT OF DIGITAL SCREEN USE ON THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE, MOTOR AND LANGUAGE SKILLS IN EARLY CHILDHOOD**

The aim of this study is to provide a comprehensive overview of the relationship between cognitive, motor, and speech development in early childhood, with a particular focus on such problems as they are associated with the use of digital screens, by reviewing the relevant literature and theoretical frameworks. In the first part of the study, we present the basic mechanisms of cognitive functions, motor and speech development and their interactions, and briefly discuss the role of cognitive and executive functions in speech development. In the second part of the study, we discuss the impact of digital screen use on child development in light of Hungarian and international research experience and trends. In addition, we review the guidelines and recommendations related to digital screen use that can help parents, caregivers, and (special) educators to support healthy language development in children.

Keywords: early childhood development, cognitive development, motor development, speech and language development, digital screen use

Discipline: pedagogy

Bevezetés

Az elmúlt évtizedek technológiai fejlődése alapvetően átalakította a mindennapi életet, számos okoseszközt hozva a háztartásokba, így az okostelefonok, tabletek, számítógépek és okostelevíziók már egyre fiatalabb korban jelen vannak a gyermekek életében. Ezek az eszközök gyakran a közösen eltöltött idő részeként kerülnek elő a családokban, és van, amikor a szülők gyermekük szórakoztatására használják (Konok, Bunford és Miklósi, 2019; Kopcsó, Ökrös és Boros, 2024). A digitális képernyőt nézve megnövekedik az agyban a dopamin, a gyermeknek boldogságérzete lesz, ami olyan hatást válthat ki, amely függőséghez vezethet (Kardas, 2017). A digitális eszközöket gyártó és forgalmazó cégek mindent elkövetnek, hogy termékeiket fejlesztő hatású terméként pozicionálják, azonban a digitális képernyők hatása számos kérdést is felvet, különösen a gyermekek mozgás- és beszédfejlődésére nézve (Érsek, 2020; Radesky et al, 2015; Psenák és Mező, 2010). Az alapvető mozgások, mint a kúszás, mászás, kapaszkodás, járás, futás és a finommotoros mozgások, valamint

az agyfélteke dominancia hozzájárul a beszédképesség megfelelő fejlődéséhez (Katona, 2001), azonban a túlzott eszközhasználat következtében e képességek fejlődése elmaradhat.

A mozgásfejlődés és a beszédfejlődés alapjai

Az emberi mozgásminták egymásra épülése és kötött sorrendisége összetett rendszert alkot. A gyermekek kezdetben darabosan, elnagyoltan mozognak, de a mozgásmintákat folyamatosan gyakorolják, majd a kifinomodott mozdulatok teret engednek részletgazdagabb mozgáskoordinációknak, többek között az artikulációnak és a grafomotorikának.

Adolph és Hoch (2019) számos nemzetközi tanulmány összegzése alapján a mozgásfejlődést a test és a környezet viszonya mentén három dimenzióban írja le.

Az *embodied*, a testet öltött mozgás, amelyet a csecsemő aktuális testi állapotára vonatkozó adatok határoznak meg. A csecsemők testi fejlődése során bekövetkező változások folyamatosan átalakítják a mozgás kereteit, ami megköveteli a mozgások

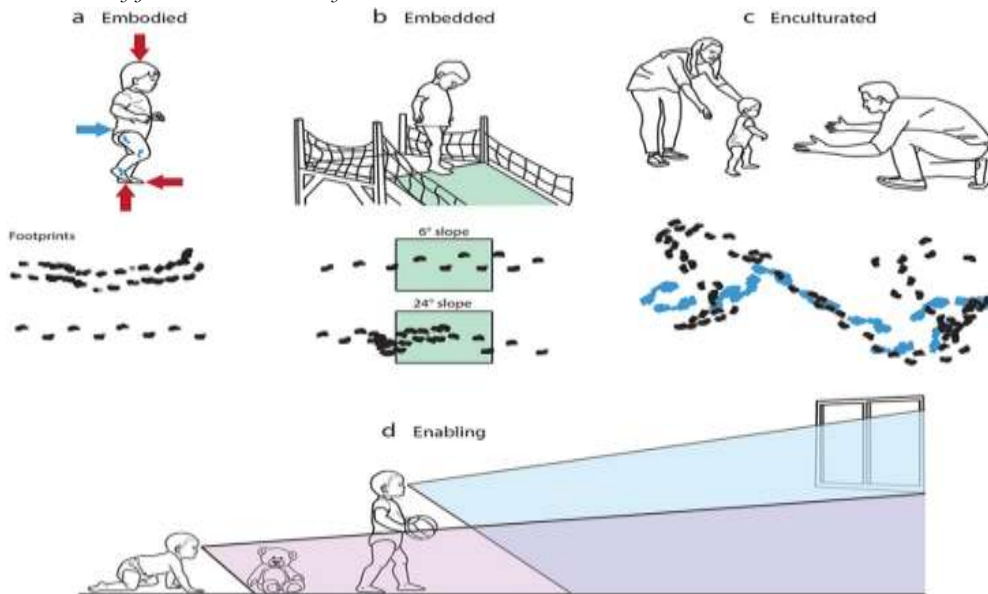
rugalmasságát és alkalmazkodóképességét. A test fizikai adottságai befolyásolják a cselekvések végrehajtását, azonban nem határozzák meg szigorúan azok pontos formáját vagy kivitelezését. A mozgások megvalósításában nincs közvetlen és egyszerű kapcsolat az izomműködés és a mozdulat végső végrehajtása között. Egy adott mozdulat többféle izomműködési mintázattal is megvalósítható, például a könyök hajlítható úgy, hogy az egyik izomcsoport megfeszül, míg a másik ellazul, vagy úgy is, hogy mindkét izom egyszerre aktiválódik. Ugyanazon izomaktivációs mintázatok is különböző eredményekhez vezethetnek attól függően, hogy a gyermek a mozdulatot statikus helyzetből vagy már mozgásban levő testből indítja el. Ez a rugalmasság alapvető szerepet játszik abban, hogy a csecsemő alkalmazkodni tudjon a teste folyamatosan változó állapotához és a környezeti kihívásokhoz. A séta a csecsemőkorban kialakuló, alkalmazkodó és testtudatos mozgáskészség kiváló példája. A hónapokig tartó gyakorlás során a csecsemők egyre hatékonyabban kezelik a járáshoz kapcsolódó fizikai kihívásokat, például egyensúlyzavar esetén mozgásukat

korrigálják, lépésről lépésre fenntartják a dinamikus stabilitást, majd az álló helyzetet visszanyerve fejezik be a járási ciklust.

Az *embedded*, azaz a beágyazott mozgás esetében a csecsemő mozgásainak tervezéséhez szükséges az észlelés, az érzékelés és a kogníció egy bizonyos szintje. A már betanult mozgásminta más környezeti feltételek között történő végrehajtása nem mindig azonos minőségű (pl. lejtőn vagy emelkedőn való járás). Az észlelés és az érzékelés meghatározza a mozgásmintákat és a mozgásminták lehetőségeit, a felfedező mozgás pedig információt biztosít az észlelő- és érzőrendszernek.

A csecsemőkori fejlődés utolsó szakasza az *enculturated*, azaz kulturálisan meghatározott mozgás. A szerzők úgy vélik, a csecsemők mozgásfejlődése szoros összefüggésben áll a társadalmi és kulturális környezettel, amelyben nevelkednek. A gyermek elsődleges gondozója és környezete aktív szerepet vállal a folyamatban, hiszen nemcsak érzelmi biztonságot nyújt, hanem azáltal is befolyásolja a csecsemő fejlődését, ahogyan formálja és szabályozza a környezetét (Adolf és Hoch, 2019).

1. ábra. A motoros fejlődés. Forrás: Adolf és Hoch, 2019, 142.



Adolf és Hoch (2019, 143.) 1. ábrához fűzött megjegyzése: „A motoros fejlődés testet öltött (embodied), beágyazott (embedded), kulturálisan meghatározott (enculturated) és fejlődést elősegítő (enabling) folyamat.

(a) Testet öltött mozgás. A csecsemő járássegítő eszközt (járókát) használ, miközben a piros nyilak a testre ható erőket jelölik (gravitáció, súrlódási erők, talajreakciós erők), a kék nyilak pedig a test által kifejtett erőket mutatják (hajtóerő és nyomatók). A lábnyomok a járás jellegzetes mintázatait ábrázolják: felül egy kezdő kisgyermek járását, rövid, szabálytalanul elhelyezkedő lépésekkel és szélesen szétterpesztett lábakkal; alul egy tapasztaltabb kisgyermek járását, amelyre hosszabb, keskenyebb, szabályosabb lépések jellemzők (adatforrás: Lee és mtsai, 2018).

(b) Beágyazott mozgás. A csecsemő éppen eldönti, hogy miként ereszkedjen le egy meredek lejtőn. A lábnyomok egy tapasztalt kisgyermek járásának jellegzetes módosulásait mutatják, amint közelít és leereszkedik egy enyhe (6°) és egy meredek (24°) lejtőn (adatforrás: Gill és mtsai, 2009). A zöld téglalapok a járófelület középső, lejtős szakaszát jelölik.

(c) Kulturálisan meghatározott mozgás. A csecsemő első lépéseit teszi az egyik gondozó karjából kilépve a másik gondozó felé. Az illusztráció Vincent van Gogh 1890-ben készült „Első lépések” című festményén alapul. A lábnyomok a szabad játék során megfigyelt járásmintázatokat ábrázolják: a fekete nyomok a csecsemő, a kékek a gondozó mozgását jelölik (adat-forrás: O. Ossmy, J. Hoch, S. Hasan, W. G. Cole és K. Adolph, nem publikált adatok).

(d) A mozgás új fejlődési lehetőségeket teremt. A sematikus ábra a kúszó és a jární tudó csecsemők általános látómezejét mutatja (adatforrás: Kretch és mtsai, 2014).”

Egyes kultúrákban nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a csecsemő szabadon mozoghasson és felfedezhesse környezetét, míg más, így például a

roma közösségekben a védelem és a kontroll dominálhat (Kertesi-Kézdi, 2012). Ezek a különbségek nemcsak a csecsemő fizikai környezetét, hanem a szociális interakciók jellegét is meghatározzák, amelyek közvetlenül befolyásolják a mozgásfejlődés dinamikáját.

A megismerő folyamatok fejlődése

A megismerő (kognitív) folyamatok közé tartozik az érzékelés, az észlelés, a figyelem, az emlékezet, a képzelet és a gondolkodás folyamata, amelyek révén a gyermek a környező világot felfogja, érzékeli, észleli és ismereteket szerez. A gyermek születésétől kezdve a külvilággal kapcsolatos ingereket dolgozza fel, értelmezi és rendszerezi azokat (Mező és Mező, 2013). Az ingerek megismerése és megfelelő feldolgozása a fejlett idegrendszeren keresztül olyan funkciók kiépüléséhez vezet, amelyek a későbbiekben kihatnak a személyiségére és a kognitív teljesítményére is.

A neuropszichológiai kutatások rohamos fejlődése tette lehetővé a magasabb rendű kognitív funkciók leírását, hiszen a megismerő folyamatok sokasága rendkívül összetett rendszer. A megismerő rendszer alapját képezik a mozgásfejlődés hatására megteremtődő felfedezés által gyűjtött új ingerek feldolgozása és a válaszstratégiák kipróbálása. A megismerés legmagasabb foka a gondolkodás, ami a beszéd fejlődésével tovább erősödik, végül eljut a nyelvi, elvont gondolkodás szintjére (Atkinson és Hilgard, 2005).

A mozgásfejlődés az alapja az idegrendszer megfelelő érének. Amennyiben a mozgásfejlődésben ki- vagy lemaradás tapasztalható, az idegrendszer nem megfelelően épül ki (Marton-Dévényi, Szerdahelyi, Tóth, Keresztesi, 2021). A mozgás- és beszédfejlődés, valamint a megismerő folyamatok mind az idegrendszeri hálózatokon mennek végbe. Az idegrendszeri hálózatok fejlődési üteme nem határozható meg egyértelműen, mert a fejlődés hullámzó, valamint külső és belső tényezők függvénye.

A gyermek első három évében, a pszichomotoros fejlődési szakaszban fejlődik a legnagyobb ütemben az idegrendszer. Katona (2001, 204) szerint: „A gyermek meghatározott mozgásprogrammal születik. A belső vagy külső környezetből származó ingerek csak olyan mozdulatokat hozhatnak létre, amelyeket a központi idegrendszerben lévő mozgásminták lehetővé tesznek”. Három éves korig alakulnak ki azok az idegpályák, amelyek a későbbi tanulási, magatartási és viselkedésszabályozásban részt vesznek. A kisgyermekkorban kialakuló idegpályák alapozzák a megfelelő fejlődési utat. A mozgás által kialakult pályák fogják a beszéd-, írás-, olvasás- és számolás készségek megjelenését lehetővé tenni (Tegzes, 2018).

Az idegrendszeri érési elmaradás enyhe zavarokat okozhat a mozgásszabályozásban, ami pontatlan visszacsatoláshoz és a célvezérelt mozgások hibáihoz vezethet. A mintától való eltérés, késés, kimaradás vagy felcserélődés olyan változásokat okozhat, melyek a későbbiekben kihatnak a gyermekek tanulási képességeire (Rácz, Földi és Brathel, 2012).

A beszédképesség és a mozgáskoordináció kölcsönhatása

A beszédképesség kialakulása és a mozgáskoordináció fejlődése közötti kapcsolat születéstől kezdve szoros összefüggést mutat. Az emberi fejlődés során a beszéd és a mozgás szoros egymásra hatásban fejlődnek, mivel mindkettő ugyanazokat az idegrendszeri struktúrákat és mechanizmusokat használja, amelyek a koordinációért, az időzítésért és a motoros kontrollért felelősek. A csecsemők mozgásfejlődése és beszédképessége párhuzamosan halad előre, és a mozgáskoordináció elősegítheti a beszédképesség alapjainak kialakulását (Wang et al., 2014). A beszédben részt vevő arcizmok finomhangolása hosszú folyamat eredménye, aminek feltevéle a megfelelő idegrendszeri érési folyamat.

A szopás, a nyelés és a sírás során a csecsemők finomítják a beszédhez szükséges izomcsoportok

mozgását is. Ezek az alapvető mozgások kulcsfontosságúak a későbbi beszédprodukciónak szempontjából, mivel előkészítik az artikulációt és az időzítést. Ahogy a csecsemő fejlődik, a szenzomotoros tapasztalat is bővül, hozzájárulva az idegrendszeri kapcsolatok erősödéséhez (Andaló et al., 2022). Azok a csecsemők, akik sokat mozognak, manipulálnak tárgyakat, vagy gyakran interakcióba lépnek környezetükkel, gazdagabb idegrendszeri stimulációban részesülnek, ami elősegíti a mozgáskoordináció és a beszédfejlődés megalapozását. A gurulás, a kúszás és a mászás nemcsak a nagy motoros készségeket fejleszti, hanem hozzájárul a test és az agy közötti kommunikáció hatékonyságának növeléséhez is. Ezek a mozgásformák segítenek a propriocepció, vagyis a test helyzetérzékelésének fejlődésében, amely később a beszédkoordinációban is kulcsszerepet játszik (Adolph és Hoch, 2019).

Az első életév során a gagyogás, a hangok kísérletezése és az első szavak megjelenése szorosan kapcsolódik a finommotoros fejlődéshez. A gagyogás során a csecsemők nemcsak a hangképzés alapjait gyakorolják, hanem az artikulációt és a beszédritmust is (Wang et al., 2014). Walle és Campos (2014) összefüggést mutat be a 10-14 hónapos csecsemők önálló ülése és a későbbi nyelvi fejlődése között. A csecsemők szókinése nagyobb volt azoknál a gyerekeknél, akik 10-14 hónapos koruk körül sajátították el a járást. A vizsgálat azt is jelezte, hogy a 18 hónapos motoros készségek előre jelzik a 36 hónapos nyelvi készségeket (Walle és Campos, 2014). Az ajkak, a nyelv és az állkapocs egyre pontosabb koordinációja lehetővé teszi, hogy a gyermekek fokozatosan egyre tisztábban képezzék a hangokat.

A mozgás és a beszéd közötti kapcsolat az agyban zajló integrációban gyökerezik. Az agykéreg motoros területei (különösen a frontális lebeny) felelősek a beszéd és a mozgáskoordináció irányításáért (Katona, 2001). A mozgáskoordináció javulása közvetett módon is hozzájárulhat a

beszédfejlődéshez, mivel ezek a tevékenységek serkentik az agy általános fejlődését és a kommunikációs készségek kialakulását (Marton-Dévényi és mtsai, 2021).

A második életévben, amikor a gyerekek egyre nagyobb aktív szókinccsel rendelkeznek és megjelennek az egyszerű mondatok, a finom- és nagy-motoros készségek további fejlődése tapasztalható. A rajzolás, az építőkockákkal való játék vagy az evőeszközök használata nemcsak a szem-kéz koordinációt javítja, hanem erősíti azokat az agyi szintaxisokat is, amelyek a nyelvi feldolgozásért felelősek, mivel hozzájárulnak az artikulációs mozgások pontosabbá tételéhez és a beszéd ritmusának finomhangolásához (Andaló és mtsai., 2022).

Óvodás korban a gyermek mozgáskoordinációjának további fejlődése lehetővé teszi az egyre bonyolultabb tevékenységek végrehajtását, például az ugrálást és a futást. A mozgás és a beszéd szoros kapcsolata óvodás korban is megfigyelhető, hiszen a közös játék és az azokat kísérő beszélgetések elősegítik a nyelvi, a szociális, a kommunikációs és a motoros készségek fejlődését is. A ritmusérzék, amelyet például a mondókák, énekek fejlesztenek, közvetlenül hozzájárulhat a beszéd ritmusának megfelelő fejlődéséhez. Az iskoláskor kezdetére a gyermekek beszéd-készsége és mozgáskoordinációja jelentős fejlődésen megy keresztül (Gallai és Vatiér, 2011).

A beszédfejlődésben elmaradt öt- és hatéves gyermekek különbséget mutatnak a normál fejlődésű társaikhoz képest a mozgásfejlődés, a kisgyermekkorai mozgásminták, az elemi- és nagy-mozgások, valamint a rugalmasság terén. Szintén jellemző a fejlődésben elmaradt gyermekeknél a dominancia preferencia kialakulásának késése, valamint az alsó és a felső végtagkoordináció összehangolásának nehézsége. Az idegrendszeri érés elmaradása a mozgásról érkező visszacsatolást pontatlanná teheti, így a célvezérelt mozgások is hibásak lehetnek (Rác K. és mtsai., 2012).

Képernyőhasználati szokások kisgyermekkorban

Az érintőképernyős eszközök megjelenése a 20. század közepére nyúlik vissza, de az áttörést a 2007-es iPhone megjelenése hozta meg, amikor az Apple forradalmasította a technológiát és széles körben népszerűvé tette (Apple Newsroom, 2007). Az érintőképernyős eszközök (okostelefonok, táblagépek) használatát a gyermekek már egészen korán elkezdhetik, mivel ezek az eszközök nem igényelnek olyan összetett motoros készségeket, mint például a számítógépek vagy videojátékok vezérlői (Dardanou, 2020). A használatuk könnyű és minden korosztály számára található rajtuk folyamatosan elérhető tartalom (Forbes Tech., 2022.) Konok és mtsai. (2019) hazai kutatásában megfigyelte, hogy a három év alatti gyermekek jelentős része, több mint egyharmaduk, már a korai életévekben elkezdte használni a mobiltelefonos és táblagépes eszközöket. A 2019-ben hétéves gyermekek mindössze 10%-a használt digitális képernyőt harmadik életéve előtt, míg a 2019-ben hároméves gyermekek már majdnem fele (40%) találkozott rendszeresen valamilyen formában képernyővel. A vizsgálat megállapította, hogy a szülői végzettség és a szülőknek a digitális képernyőkhöz való kapcsolata összefüggést mutat. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők nagyobb arányban ismerik a digitális képernyők túlzott és nem megfelelő használatának a koragyermekkorai fejlődésre gyakorolt negatív hatásait. Ennek fényében sajnálatos, hogy a vizsgálati alanyok háromnegyede (74,3%) legalább főiskolai végzettségű és felülreprezentált a fővárosban élők száma is (55,2%). Ez arra enged következtetni, hogy az alacsonyabb végzettségű, kisebb településen élő gyermekek korábban és több időt töltenek el a képernyők előtt, mint a vizsgálatban szereplő társaik, mivel szüleik és gondviselőik nincsenek tisztában a képernyő előtt töltött idő kedvezőtlen hatásaival a koragyermekkorai fejlődésben (Konok és mtsai., 2019).

A Covid-19 járvány megjelenésével a digitális eszközhasználati szokások mérhető változáson mentek keresztül. F. Lassú Zs. és Megyeriné F. J. (2021) úgy találta, hogy a pandémia alatt a hat év alatti gyermeket nevelő családok egy negyede (24%) vásárolt új digitális eszközt. A digitális eszközhasználat időtartamával kapcsolatban mért változások azt mutatják, hogy a gyermekek majdnem fele ugyanannyi időt használta (44%), közel egy harmada kicsit többet (29%), és közel egy ötöde pedig sokkal többet (17%) használt digitális eszközt, mint a pandémia előtt. A digitális képernyőhasználati szokások változásának hátterében az otthoni munkavégzés és az ezzel egyidőben történő gyermeknevelés állhat. Sok esetben a szülők az otthoni munkavégzés következtében felborult napirendet vagy az így kialakult időhiány miatt hosszabb ideig engedték használni gyermekeiknek a digitális eszközöket (F. Lassú Zs. és Megyeriné F. J., 2021).

Egy amerikai kutatás vizsgálta a korai életévben a képernyő előtt töltött időt. Sundqvist és munkatársai vizsgálata szerint kétéves korban a gyermekek egyharmada (30%) használ rendszeresen képernyőt, átlagosan napi fél órát (Sundqvist et al., 2023).

Kopcsó, Ökrös és Boros 2024-es kutatásából megismerhetjük a hazai, másfél éves korban jellemző digitális médiahasználatot. A szerzők 2569 anyai beszámolót dolgoztak fel az elemzéshez, amiket a Kohorosz '18 Magyar Születési Kohoroszvizsgálat harmadik hullámának súlyozott részadatbázisából nyertek. A kutatásban „a tévénézés, a film vagy videónézés mobilkészítőn, a film vagy videónézés számítógépen, az érintőképernyős eszköz aktív használata és a zenehallgatás (képanyag nélkül)” kategóriák mentén történt az adatfelvétel, majdnem teljes létszámú (99,2%, N=2547) válaszadással. Megvizsgálták, milyen környezetben és milyen feltételek mentén engedik a szülők a gyermekeknek a digitális eszközök használatát. Az eredmények azt mutatják, hogy csupán a másfél éves gyermekek 14%-a nem tölt egyáltalán időt egy átlagos napon a képernyő előtt. A gyermekek közel

negyede néz tv-t (23,4%), minden tizedik gyermek (10,4%) mobilkészítőn videót vagy filmet néz naponta többször. Az utóbbiak napi szinten használják az érintőképernyős eszközöket. Mindössze a másfél éves gyermekek 7,3%-a nem használ digitális képernyőt. A gyermekek negyede (24,3%) fél órát, negyede (24,2%) egy órát, közel ötöde (18,8%) két órát és szintén közel ötöde (18,8%) több mint két órát tölt digitális képernyő előtt naponta. Az átlagos képernyőidő másfél éves korban majdnem másfél óra (85,7 perc, Mdn=60) A másfél éves gyerekek egyharmada (37,5%) napi több mint egy órát tölt digitális képernyők előtt (Kopcsó és mtsai., 2024).

Kopcsó és munkatársai (2024) kutatása kitér a másfél éves gyermek(ek)et nevelő szülők digitális eszközhasználati szokásaira is. A válaszadók kétharmada (62,1%) közös szórakozás céljából, fele (53,5%) pedig a házimunka elvégzésének idejében engedi a digitális eszközök használatát. Az esetek több mint felében fejlesztő céllal (52,8%) történik a képernyőhasználat és majdnem felében pedig figyelemelterelés vagy megnyugtatás céljából (43%). A válaszadók egy ötöde evés és etetés közben használja a digitális képernyőket (19,6%). A digitális eszköz jellemzően az anya pihenésekor (13,9%) és altatáskor (12,4%) kerül elő (Kopcsó és mtsai., 2024).

A képernyőidő hatása a megismerő funkciók fejlődésére kisgyermekkorban

A digitális eszközökön elérhető fejlesztő tartalmak csak tudatos felhasználás keretein belül maradnak fejlesztő tartalmak, amennyiben azokat nem passzív nézőként szemléli a gyermek, hanem a szülővel/gondozóval folyamatos interakcióban történik a felhasználás (Padilla-Walker et al., 2020; Bukhalenkova, 2023). A nem tudatosan kialakított képernyőidő és a digitális képernyő addiktív hatása már csecsemőkorban megjelenhet, amennyiben ennek kialakulására alkalmas környezetben nő fel a

gyermek (Liu et al, 2024). A mozgásminták elsajátításának hiánya miatt az idegrendszer nem tud hatékonyan kiépülni és megszilárdulni, így nem lesz biztos alapja a később magasabb funkciót igénylő készségek kialakulásának (Sticca et al, 2025; Bakht, et al. 2025). Emellett a központi idegrendszer egésze arra összpontosít, hogy feldolgozza a nagy mennyiségű információt és a rengeteg érzékszervi hatást, így kimerül (Kardaras, 2017).

A Német Pszichológiai Társaság és az Universitát Tübingen 1960-ban kezdődő, 20 évet felölelő longitudinális kutatása évente 400 egyetemista érzékszerveinek eleseget vizsgálta. Az 1950-es években az egyetem kutatoinak feltűnt, hogy diákjaik érzékszervei a televizio megjelenésével tompulnak. A vizsgálatok rámutattak, hogy a diákok érzékszerveinek hatekonysaga evrol-évre körülbelül egy százalékkal csökkent. „Tizenöt évvel ezelőtt az emberek 300.000 hangot tudtak megkülönböztetni, ma sok gyerek 100.000 alatt teljesit[...]Hus eve az átlagos kísérleti alany egy adott szín 350 arnyalatat látja meg, ma ez a szám 130” (Kardaras, 2017, 51). A kutatás az 1980-as evek végén zárult le, amikor még nem voltak jelen a digitális kepernyok. A kutatás arra enged következtetni, hogy a jelenlegi, digitális ingerekkel bőségesen ellátott kornyezetben felonvekvo kisgyermekek érzékszervei károsodhatnak, a megismerési funkciók sérülhetnek, így a végrehajtó funkciók mukodeseben elteresek jelentkezhetnek.

A koragyerekkorban történő egyoldalú, intenziv in-gerek befogadása nem segiti az erzekeles és az eszeles megfelelő összefonódását, valamint gátolja a figyelemi kepesseg kialakulását, ami tobbek között a gondolkodását és az emlekeezest is akadalyozza. A figyelem kepessege teszi lehetővé, hogy a gyermek a kornyezeterol és az önmagáról való tanulását megkezdhesse és alkalmazkodni tudjon kornyezetehez (Király, 2011). „A gondolkodás, az emlekeezes, a problémamegoldás és más összetett szimbolikus kepessegek, amelyek a nyelvhasználattal függnek ossze – úgymint az irás és olvasás, a matematika, és nem utolsó sorban a társas

viselkedés –, nagy mértékben függnek attól, hogy a gyerekek figyeleme, alapvető elohivasi kepessegei és végrehajtó mukodesei hogyan fejlődnek.” (Király 2011: 239). A figyelem és az önkontroll, az on-szabályozás problémái, a rugalmasság hiánya a gyermek életében beilleszkedési, szociális és tanulási kepessegek serulesehez vezethetnek, amelyek közül a legismertebb a figyelemzavar (ADD) és a figyelemzavar hiperaktivitással (ADHD) (Király, 2011).

Szisztematikus tanulmanyelemzesek összegzései alapján megfogalmazták, hogy a korai és túlzott kepernyohasznalat eredményeként az alapvető megismerési folyamatok serulesevel a végrehajtó funkciók sem tudnak megfelelően működni, és ez hatását gyakorol a gyerekek kesobbi iskolai teljesitmenyere (Sticca et al, 2025; Bakht, et al. 2025). Gastaud és munkatársai felhivjak a figyelmet, hogy kora gyerekkorban a végrehajtó funkciók kialakulásához vezető kognitiv funkciók a túlzott kepernyohasznalat kozben nagyfokú leterhelesnek vannak kiteve. A végrehajtó funkciók fejlődése több szenzoros informacioforras integrálásán alapszik. A kepernyon történő információk intenzitásuk és gyorsaságuk miatt hatassal lehetnek az idegrendszer fejlődésének utvonalaire és ezzel együtt a végrehajtó funkció kezdeti fejlődésére, különösen a figyelem területén (Gastaud et al, 2023).

A kepernyo hatása a motoros és kognitiv fejlődésére kisgyermekkorban

A motoros fejlődés és a kognitiv fejlődés kolcsonos, egymast erősítő folyamat. Piaget szerint kiemelt fontosságú az első két életév a motoros és a kognitiv kepessegek kialakulása szempontjabol, ám a digitális kepernyovel erintkezo gyermek a szenzomotoros ingerekehez kapcsolódó tevekenysegekbol gyakran kimarad. A különböző fejlődési területűek szoros összefüggésében állnak, így ha az egyik fejlődési területén késés következik be, akkor az befolyásolja a tobbi terület fejlődését is (Gastaud és mtsai., 2023).

Madigan et al. (2019) longitudinális, három hullámos vizsgálatot folytattak le, azt feltételezve, hogy a képernyőidő növekedése magyarázatot adhat a fejlődési elmaradások megjelenésére. Az elemzésbe 2441 gyermek (egyenlő arányban fiúk és lányok), valamint szüleik vettek részt. A gyermekek kettő, három, illetve öt éves korában az anyák kitöltötték az Ages and Stages Questionnaire, Third Edition (továbbiakban ASQ-3) kérdőívet. Az ASQ-3 a gyermek fejlődésének előrehaladását öt területen mérte: kommunikáció, nagymozgások, finommozgások, problémamegoldó és szociális készségek. A kérdőív összesen 30 tételt tartalmazott, amelyek a gyermek készségeire és képességeire irányuló kérdéseket foglalt magába. Az eredmények szerint minél több időt töltött képernyő előtt a gyermek kétéves korában, annál gyengébb eredmények jelentek meg a hároméves korban felvett teszten. Hasonló korrelációk születtek a hároméves korban mért képernyőidő és az ötéves korban felvett ASQ-3 mérések során. A koragyermekkori túlzott képernyőidő egyértelműen negatívan hatott a gyermekek fejlődésére. A vizsgálat adatai szerint a résztvevők képernyőidő-átlaga kétéves korban heti 17 óra (napi 2,4 óra), hároméves korban heti 25 óra (napi 3,6 óra), öt éves korban pedig heti 11 óra (napi 1,6 óra) volt. A szerzők szerint az életkorral együtt csökkenő képernyőidőt részben az intézményi nevelés megkezdése és az ezzel járó kevesebb otthon töltött idő magyarázhatja. Az első öt életév kritikus időszak a gyermek fejlődése szempontjából, mivel ekkor alakulnak ki az alapvető motoros, interperszonális és kommunikációs készségek. A koragyermekkorban túl korán és túl sokat, valamint nem közös élményként, programként alkalmazott digitális eszközök és tartalmak nem segítik elő a gyermekek fejlődését (Madigan és Mtsai, 2019).

A csecsemő mindennapi cselekvéseinek és interakcióinak a középpontjában a motoros készségek állnak (Danis, Farkas és Oates, 2011). Azonban a képernyő előtt töltött idő kitölti azt az időt, amelyet

más, a kognitív, viselkedési és motorikus fejlődést elősegítő, fejlődést gazdagító tevékenységekkel és feladatokkal tölthetnének el a gyermekek.

Hazánkban Kopcsó és munkatársai (2024) tárták fel azokat a tevékenységeket, amelyek napi szinten csökkentek azoknál a másfél éves gyermekeknél, akik több mint egy órát töltöttek a képernyő előtt. A szülővel közös mondókázás és mesemondás rövidült meg legnagyobb mértékben: majdnem tizedével (9,2%) kevesebb időt fordítottak erre a tevékenységre. Ezt követi a szabadban eltöltött idő csökkenése (6,6%) és a közös olvasás vagy könyvnezegetés a szülővel (6%). Csökkent a gyermekek otthoni nevelésére fordított idő (4,9%) és a házon belüli játékra szánt idő (3,2%) azokhoz a gyermekekhez képest, akik nem, vagy napi egy óránál kevesebb időt töltenek képernyő előtt. A koragyermekkori túlzott képernyőhasználat során a gyermekek passzív befogadást igénylő eszközökkel, tartalmakkal találkozhatnak. Kopcsó és munkatársai úgy vélik, hogy ezek a képernyőhasználatához kötött élmények egyrészt túlstimulálóak, ami az idegrendszer és a megismerő funkciók hibás kiépüléséhez vezethet, másrészt a kétdimenziós, befogadásra kész élmények megfoszthatják a gyermeket a problémamegoldástól, a gondolkodástól, a manipulálástól és a mozgástól, valamint a szociális interakcióktól és a megismerő folyamatoktól, melyek kihatnak a gyermek fejlődésére. A való világban folytatott interakciókkal ellentétben, ahol a nonverbális jelek és a társas viselkedés árnyalatai is jelen vannak, a digitális képernyők nem várják el a néző interakcióját és nem reagálnak annak viselkedésére sem, így túlzott használatuk nem tölti be azt a fejlesztő szerepet, ami a tevékenykedések és a szociális interakciók során megy végbe. Koragyermekkorban fontos szerepe van az önkontroll kialakulásának, a későbbi társadalmi beilleszkedés fontos elemének, de a fejlődését nem támogatja a túlzott képernyőidő. A digitális tartalmak jelentős része sem ad lehetőséget a gyermek szociális- és kommunikációs készségeinek gyakorlására és

fejlődésére, aminek következtében kialakulhatnak társadalmilag elfogadott válasz- és megküzdési reakcióik (Kopcsó és mtsai, 2024). A túlstimulált idegrendszer hamar elfárad. A digitális képernyő előtt ülve a gyermekek kevesebbet mozognak, így a mozgás által kiépülő idegrendszer fejlődése lelassul, illetve a környezet megismerésére szánt idő is lerövidül. A gyermekek mozgásfejlődésének útján történő megismerési folyamatok lemaradhatnak, esetleg kimaradhatnak (Padilla-Walker et al., 2020).

A hosszas képernyőidő következményei

A csecsemő beszédfejlődése szempontjából kulcsfontosságú a vizuális információ, köztük az ajakmozgások és az artikuláció látványa, amely segíti a fonetikai kategóriák kialakulását és a beszédhangok megkülönböztetését. A képernyőn keresztül fogyasztott tartalmak vizuális és auditív információi nem azonosak (pl. szinkronizált műsorok, rajzfilmek) és sok esetben a gyermek nem látja egyértelműen az ajakmozgást, ami akadályozhatja a beszédfejlődését. A képernyőhasználat során az élő, interaktív beszédmodell (szülők, gondozók) helyett a gyermek gyakran statikus vagy mesterséges ingerekkel találkozik, amelyek nem nyújtják ugyanazt a vizuális és auditív integrációt, szociális élményt, mint a valós személyekkel folytatott kommunikáció. Ennek következtében a csecsemő fonológiai fejlődése lelassulhat, a beszédprodukció késhet vagy kevésbé lesz pontos (Tar, 2017).

Az interaktív animációs kalandsorozatok mint a *Dóra, a felfedező/Dora the Explorer* sem nyújtanak valódi verbális kommunikációs tapasztalatokat. A *Dóra, a felfedező/Dora the Explorer* sorozat 2000-ben a Nickelodeon csatornán indult, elsősorban a 2-5 éves korosztályban volt népszerű. A sorozat főhőse a nézők bevonásával különböző rejtvényeket oldott meg, miközben szavakat tanított és a problémamegoldó készségeket fejlesztette. Az interaktivitás lényege, hogy a kisgyermek bevonódik a mesélésbe, reagál a hangokra, képekre, mozdulatokra, és így aktív résztvevője lesz a történetnek. A műsor

vidám dalokkal, egyszerű történetekkel és színes animációval segítette a gyermekeket a tanulásban és a környezet felfedezésben ([Link](#)).

Napjainkban számos online platform kínál interaktív meséket kisgyermek számára (például [Link](#)).

A digitális eszközök nemcsak vizuálisan hatnak a kisgyermekre, hanem auditív hatásokkal is nehezítik a beszédészlelés és -értés tanulását, valamint a figyelem fejlődését (Marton-Dévényi és mtsai, 2021). A korai dajkanyelv, a mondókák, az élő szavas mesék, a spontán és szituatív kommunikációs helyzetek szükségesek ahhoz, hogy a gyermekek magabiztosan és hatékonyan el tudják sajátítani az emberi kommunikációra jellemző tulajdonságokat. A kölcsönös kommunikáció során a gyermeknek van lehetősége dönteni, kipróbálni és gyakorolni mindennapi beszédhelyzeteket, melyek nagyban hozzájárulnak a szociális készségek fejlődéséhez is (Sundqvist és mtsai., 2023, Bóna, 2018, Gósy, 2022). Az online mesék nem helyettesítik az élőszavas mesélést, mert nem adják meg azt a közös élményt, amit a személyes mesemondás nyújt. A hallgatók nem tudnak egymásra nézni, nem tudnak a szemkontaktusra reagálni, és nincs lehetőségük a személyes interakcióra. Az online térben nehezebb érzéseket kifejezni és megélni, mint egy élő mesemondás során. A gyermek nem tudja a mesélő arcáról leolvasni a reakciókat, és nem tud a mesélőhöz közelebb kerülni. Az élő meseolvasás közben meg lehet állni, lehet kérdezni és beszélgetni, a történet úgy jelenik meg a gyermek képezetében, ahogy ő kitalálja. A szülő átélése, hanghordozása is sokat segít a gyermeknek a történet megértésében és feldolgozásában. A fejből mondott vagy olvasott mese sokkal kevesebb ingert tartalmaz a gyermek számára, mint egy rajzfilm, és nem terheli túl a fejlődő idegrendszert.

Konok és társai (2020) megvizsgálták, milyen hatással van az érintőképernyős mobil eszközök használata a három és hat év közötti gyermekek megosztott és szelektív figyelmi és szociokognitív képességének fejlődésére.

Kutatásukban arra fókuszáltak, hogyan hat a gyermekek figyelmi teljesítményére, ha előzőleg egy gyors vagy lassú digitális játékkal játszanak és hogyan hat rájuk, amikor nem digitális eszközzel játszanak. Az érintőképernyős eszközökön digitális tartalommal játszó gyermekek a játékot követő figyelmi teszteken minden esetben lassabb reakció-idővel adtak választ. A válaszadás helyességében nem tértek el azoktól a gyermekektől, akik nem használtak digitális játékot a teszt felvétele előtt, mert mindkét esetben alacsony hibaszám mutatkozott. Az érintőképernyős játékot játszó gyermekek esetében azonban a globális fókusz elsőbbsége nem volt egyértelmű, ők a figyelmi fókusz irányításával tudták feldolgozni a globális ingereket. Ez az eltérés rámutat arra, hogy a digitális eszközöket rendszeresen használó kisgyermekek máshogy alkalmazzák figyelmi képességeiket, mint a digitális eszközöket nem használók. Az eredmények arra is utalnak, hogy iskolás korban a tanulók más tanítási módszereket igényelhetnek. Az érzelemfelismerésben szintén nem volt számottevő különbség a két csoport között, ellenben a társas-kognitív készségeket vizsgáló tesztekben a korábban digitális eszközöket használó gyermekek alulteljesítettek az eszközök nem használó társaikhoz képest. Konok és mtsai. (2020) kutatásának eredményei arra engednek következtetni, hogy a digitális eszközök rövidebb vagy hosszabb idejű használata jelentősen befolyásolja a gyermekek kognitív és társas készségeit (Konok és mtsai., 2020).

A digitális eszközök nem csupán közvetlen, de követett módon is befolyásolhatják a gyermekek fejlődését. A szülők többször olyan tevékenységek közben használják a digitális eszközöket gyermekük jelenlétében, melyek a kölcsönös kommunikációra, mintaadásra és fejlődési lehetőségek megteremtésére adnának lehetőséget. A csökkent időtartamú közvetlen interakció következtében a csecsemők kevesebbet látják a beszédszervek mozgását, nem hallják az anyanyelvre jellemző ritmust és hanglejtést, így a későbbiekben lehetséges, hogy nehéz-

séget fog jelenteni számukra a megfelelő artikuláció vagy a beszédritmus elsajátítása (Padilla-Walker et al., 2020; Bukhalenkova, 2023).

A kisgyermekkorai képernyőidővel kapcsolatos szakértői ajánlások és iránymutatások

A WHO (World Health Organisation), az AAP (American Academy of Pediatrics) és az American Academy of Child and Adolescent Psychiatry is megfogalmazott ajánlásokat, amelyek a passzív életmóddal együtt járó digitális eszközhasználat gyermekekre gyakorolt káros hatásaira hívja fel a figyelmet. Magyarországon ezen ajánlások alapján fogalmazzák meg a gyermekorvosok és a védőnők a képernyőidővel kapcsolatos tanácsaikat.

A WHO (2019) nem ajánlja az egy évnél fiatalabb gyermekek esetében a képernyők használatát és nem ajánlja az egy óránál tovább tartó egy helyben való ülést sem (pl. babakocsiban, etetőszékben, hordozóban stb.), továbbá egy óra fizikai aktivitást javasol naponta. Egy és kétéves kor között több mint két óra fizikai aktivitás ajánlott és továbbra sem javasolt az egy óránál tovább való egy helyben ülés vagy képernyő előtt való időtöltés. A kétéves kort meghaladó gyermekek számára legfeljebb egy óra képernyőidőt javasolnak és felhívják a figyelmet a szülővel/gonozóval való közös olvasás és mese-mondás fontosságára. A három és négyéves kor közötti gyermekek esetében a három óra fizikai aktivitásból egy órányi közepes vagy erős intenzitású testmozgást javasolnak, az egy helyben való ülést és a képernyőhasználatot tekintve egy órát javasolnak (12).

Az *AAP Council on Communication and Media* nyilatkozata (Radesky, 2016) ajánlásokat fogalmaz meg a gyermekorvosok és a szülők számára a digitális eszközök használatának visszaszorításának reményében, mert így elősegíthetik a kognitív fejlődést és a biztonságos szülő-gyermek kapcsolatok kialakulását. A nyilatkozat arra ösztönzi a szülőket, hogy a másfél évesnél fiatalabb gyermekek esetében kerüljék a digitális eszközhasználatot. A kettő és öt

év közötti gyermekek képernyő előtt töltött idejét egy órára korlátozzák. A WHO-val (2019) szemben az AAP (2016) kitér a képernyőn keresztül fogyasztott tartalmak minőségére is, valamint ellenzi a digitális eszközök megnyugtatásra való használatát. A gyermekorvosoknak tett ajánlásaik között szerepel, hogy a szülők és a gyerekek beszélgessenek a családi képernyőhasználati szokásokról. Fontosnak tartják továbbá a szülők edukációját a képernyő kora gyermekkorban kifejtett negatív hatásait illetően. A szülők figyelmébe ajánlják a közös játékot, mert a közösen töltött minőségi idő pozitívan befolyásolja a nyelvi, a kognitív és a szociális készségek fejlődését (Radesky, 2016).

Az *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* ajánlását a felügyelet nélküli digitális eszközhasználat következtében fennálló veszélyek bemutatásával kezdi (I1). Az ajánlás további részében a túlzott képernyőidő negatív hatásainak bemutatásával foglalkozik. A negatív hatások között szerepel a könyvolvasás csökkenése, a kevesebb társas interakció, a csökkent fizikai aktivitás és az önszabályozási problémák. A képernyőidővel kapcsolatos iránymutatásukban kitérnek a gyermekek képernyőidejének korlátozására. A digitális képernyők használatát másfél évesnél fiatalabb gyermekek esetében videóműsorra, a másfél és két év közötti gyermekek esetében a fejlesztő tartalmak fogyasztására korlátozzák. A kettő és öt év közötti gyermekek esetében naponta legfeljebb egy óra képernyőidőt javasolnak, továbbá a családi étkezések és kirándulások alkalmával javasolják a képernyőmenteséget. A gyermekek viselkedésproblémáinak szabályozása a digitális eszközök használatával szintén kerülendő. Az ajánlás kitér a lefekvés megelőző időszakra is: egy órával a lefekvés előtt ajánlott a képernyők kikapcsolása és eltávolítása a hálószobából (I1).

A bemutatott nyilatkozatok nem támogatják a kora-gyermekkorban történő képernyők használatát, felhívják a szülők és a gyermekorvosok figyelmét az esetleges fejlődési kockázatok kialakulására.

Megoldási javaslatként az *American Academy of Pediatrics* létrehozta a „családi médiatervet”, ami lehetőséget ad egy online kérdőív kitöltését követően tudatosabbá tenni a család digitális eszközhasználatát (I1).

Az iránymutatások egységesen ajánlást fogalmaznak meg a kisgyermekkorban történő képernyőidő korlátozására és öt éves korig egy órában határozzák meg a napi képernyőt. Öt éves kort követően a képernyőhasználat fokozatos bevezetését javasolják, valamint felhívják a szülők figyelmét az interaktív tartalmak fontosságára és a digitális biztonság fenntartására.

Összegzés

A tanulmány a digitális eszközök hatását elemzi a kisgyermekek kognitív-, mozgás- és beszédfejlődésével kapcsolatos hazai és nemzetközi tanulmányok áttekintése által. A tanulmányban bemutatott kutatások alátámasztják, hogy a túlzott vagy nem megfelelő eszközhasználat kockázatokat hordozhat a gyermekek fejlődése szempontjából, például a mozgásos tapasztalatok csökkenését vagy a társas interakciók visszaszorulását idézhetik elő, amelyek hátráltathatják a beszédfejlődést. A tanulmányban a mozgásfejlődés és a beszédfejlődés szoros kapcsolatára fókuszálva elemeztük a szenzomotoros tapasztalatok meghatározó szerepét

Annak ellenére, hogy a tanulmányban bemutatott kutatási tapasztalatok számos negatívumot tártak fel, a digitális eszközök tudatos alkalmazása kisgyermekkorban fejlesztő hatással is lehet a gyermekre. A jól megválasztott digitális eszközök támogathatják a természetes tanulási folyamatokat, ha azok olyan alkalmazásokat vagy játékokat kínálnak, amelyek aktív részvételre ösztönöznek (Courage, 2021). Az interaktív mesék, a vizuális memóriajátékok és a logikai feladatok fejleszthetik a szókinccset, a figyelmet és a problémamegoldó gondolkodást (Simsek, 2024). A mozgásérzékelővel felszerelt eszközök, például az utánzásra alapuló játékok, pozití-

van hathatnak a motoros képességek fejlődésére. A digitális technológia pedagógiai kontextusban hasznos eszközzé válhat a beszéd- és mozgásfejlesztés támogatásában is. A felnőtt jelenléte és irányítása azonban elengedhetetlen annak érdekében, hogy az eszközök valóban támogassák a gyermek fejlődését, és ne váljanak az aktív mozgás, a személyes interakciók és a nyelvi fejlődés akadályává.

A bemutatott kutatások eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a digitális eszközök tudatos felhasználása a kora gyermekkorban nem csupán lehetőség, hanem felelősség is. A pedagógusoknak, a terapeutáknak és a szülőknek egyaránt szerepük van abban, hogy olyan fejlődési környezetet teremtsenek, amelyben a kisgyermek készségei és képességei megfelelően fejlődnek.

Irodalom

- Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor Development: Embodied, Embedded, Enculturated, and Enabling. *Annu Rev Psychol*;70:141-164. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836>
- Andaló, B., Rigo, F., Rossi, G., Majorano, M., & Lavelli, M. (2022). Do motor skills impact on language development between 18 and 30 months of age? *Infant Behav Dev*. 66:101667. DOI <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101667>
- Apple Newsroom (2007, January 9). Apple Reinvents the Phone with iPhone. Apple. (eredeti bejelentés — iPhone 2007) [\(Link\)](#) [2025.02.25.]
- Atkinson, R. C., & Hildgard, E. (2005). *Pszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Bakht D., Yousaf F., Alvi Z., Buhadur Ali M.K., Hadeed Khawar M.M., Munir L., Hussain Bokhari S.F., Qureshi M.S., Raza M., & Qureshi A.A. (2025). Assessing the Impact of Screen Time on the Motor Development of Children: A Systematic Review. *Pediatr Discov*. 30;3(2): e70002. DOI <https://doi.org/10.1002/pdi3.70002>
- Bóna J. (2018). A beszédfejlődés kisgyermekkorától kamaszkorig. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 111-122. DOI <https://doi.org/10.31074/2018311122>
- Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A., & Almazova O.V. (2023). How Does Joint Media Engagement Affect the Development of Executive Functions in 5- to-7 year-old Children? *Psychol Russ*,16(4), 109-127. DOI <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0407>
- Courage, M. L., Frizzell, L. M., Walsh, C. S., & Smith, M. (2021). Toddlers using tablets: They engage, play, and learn. *Frontiers in Psychology*, 12, 564479. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.564479>
- Danis, I., Farkas M., & Oates, J. (2011). Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan gondolkod(j)unk róla? In Balázs I. (szerk.). *A koragyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 24–64.
- Dardanou, M., Unstad, T., Brito, R., Dias, P., Fotakopoulou, O., Sakata, Y., & O'Connor, J. (2020). Use of touchscreen technology by 0–3-year-old children: Parents' practices and perspectives in Norway, Portugal and Japan. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 551-573. DOI <https://doi.org/10.1177/1468798420938445>
- Érsek, A. (2020). Digitális eszközök tanulókra vonatkozó kognitív hatásainak feltáró jellegű kismintás kutatásai. In Racsko, R. (szerk.) *A kultúraváltás hatása az oktatásra: tanulmányok a digitális átállás iskolára gyakorolt hatásáról* (pp. 163-184.). Eger, Magyarország : EKE Líceum Kiadó.
- F. Lassú, Zs., és Megyeriné Fácska, J. (2021). „A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket” – Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 187–204. DOI <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.187.204>
- Forbes Tech / áttekintés (2022). A brief history of touchscreen technology — from the iPhone to multi-user videowalls. Forbes. [\(Link\)](#) [2025.02.25.]
- Gallai M., & Vetier A. (2011). Mozogj, érzékelj, légy aktív és egészséges! In Balázs I. (szerk.). *A koragyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp.102-146.) Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest,
- Gastaud, L. M., Trettim, J. P., Scholl, C. C., Rubin, B. B., Coelho, F. T., Krause, G. B., Ferreira, N. M., de Matos, M. B., Pinheiro, R. T., & de Avila Quevedo, L. (2023), Screen time: Implications for early childhood cognitive development. *Early Human Development*, 183, N.PAG. DOI <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2023.105792>
- Gósy, M., (2022). Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 10 (1), 8–22. DOI <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.8.22>
- Kardaras, N. (2017). *A képernyő rabjai*, Jaffa Kiadó, Budapest.
- Katona, F. (2001). *Az öntudat újraébredése*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Keményné. P. K. (2006). *Alapozó pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Budapest Working Papers on the Labour Market,

- No. BWP. Hungarian Academy of Sciences, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Budapest.
- Király, I. (2011). Figyelj, emlékezz és gondolkozz! A kognitív képességek fejlődése. In Balázs I. (szerk.). *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 226–269). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Konok V., Bunford N., & Miklósi Á. (2019): Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 14 (1), 91–109.
- Konok V., Peres K., Ferdinandy, B., Jurányi Zs., Bunford N., Ujfalussy D. J., Réti Zs., Kampis Gy., & Miklósi Á. (2020). Hogyan hat a mobilkészlet-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8(2), 13–31. DOI <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.13.31>
- Kopcsó K., Ökrös F., & Boros J. (2024). A digitális médiahasználat jellemzői és korrelációi másfél éves korban: egy reprezentatív magyarországi felmérés eredményei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12 (2), 306-333. DOI <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.2.306.333>
- Liu, X., Geng, S., Lei, T., Cheng, Y., & Yu, H. (2024). Connections between Parental Phubbing and Electronic Media Use in Young Children: The Mediating Role of Parent–Child Conflict and Moderating Effect of Child Emotion Regulation. *Behavioral Sciences*, 14(2), 119. DOI <https://doi.org/10.3390/bs14020119>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., Tough, S. (2019). Association Between Screen Time and Children’s Performance on a Developmental Screening Test. In *JAMA Pediatr.*;173(3), 244–250. DOI <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- Marton-Dévényi É., Szerdahelyi M., Tóth G., Keresztesi K. (2021). *Alapozó terápia tanulmány*, Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.
- Mező, F., & Mező, K. (szerk.)(2013). *Képességfejlesztés - elmélet és példatár*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Padilla-Walker LM, Coyne SM, Booth MA, Domoff SE, Summers K, Schvaneveldt E, & Stockdale L. (2020). Parent-child joint media engagement in infancy. *Infancy*. 25(5), 552-570. DOI <https://doi.org/10.1111/inf.12355>
- Psenáková I., & Mező, F. (2010) (szerk.). *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Debrecen, Magyarország : Kocka Kör.
- Radesky, J. (2016). Policy addresses how to help parents manage young children’s media use. *AAP News*. American Academy of Pediatrics.
- Rác K., F. Földi R., & Barthel B. (2012). A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései *Gyógypedagógiai szemle*, 40. (2.), 136-145.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3. DOI <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Simsek, E. (2024). The effect of augmented reality storybooks on the story comprehension and retelling of preschool children. *Frontiers in Psychology*: 1459264. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459264>
- Sticca F., Brauchli, V., & Lannen, P. (2025). Screen on = development off? A systematic scoping review and a developmental psychology perspective on the effects of screen time on early childhood development. *Front. Dev. Psychol.*, 2. DOI <https://doi.org/10.3389/fdps.2024.1439040>
- Sundqvist, A., Barr, R., Heimann, M., Birberg, T. U., & Koch, F. (2023): A longitudinal study of the relationship between children’s exposure to screen media and vocabulary development. *Acta Paediatrica*, 113(3), 517–522. DOI <https://doi.org/10.1111/apa.17047>
- Tar É. (2017). *Fonológiai fejlődés, variabilitás, beszédhanghibák*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tegzes A. (2018). A gyermeki agy fejlődése legújabb ismereteink tükrében, avagy hogyan lesz okos az óvodás? *Képzés és gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 16. (3.), 59-66.
- Walle E. A., & Campos J. J. (2014). Infant language development is related to the acquisition of walking. *Developmental Psychology*, 50(2), 336–348. DOI <https://doi.org/10.1037/a0033238>
- Wang, M.V., Lekhal, R., Aaro, L.E., Holte A., & Schjolberg S. (2014). The developmental relationship between language and motor performance from 3 to 5 years of age: a prospective longitudinal population study. *BMC Psychol* (2.), 34. DOI <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0034-3>
- WHO (2019). *New WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.* ([Link](#)) [2025.02.11.]
- I1: American Academy of Child and Adolescent Psychiatry irányutatása a digitális tartalmak fogyasztásával kapcsolatos szokásokkal. ([Link](#)) [2025.02.25.]

RENCENZIÓ/ REVIEW

RECENZIO DAFNA REGEV „SPECIÁLIS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKKAL VÉGZETT MŰVÉSZETTERÁPIA” CÍMŰ KÖNYVÉRŐL

Bojtor Brigitta¹

Cite: Bojtor Brigitta (2025). Recenzió Dafna Regev „Speciális nevelési igényű tanulókkal végzett művészetterápia” című könyvéről. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 141–145.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.141>



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

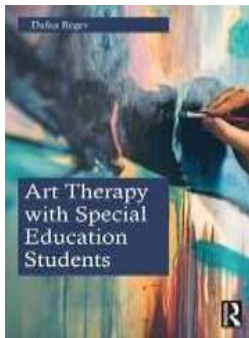
EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0011

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:

Dafna Regev (2023). *Art therapy with Special Education Students*. Routledge.
DOI <https://doi.org/10.4324/9781003156918>

Kulcsszavak: sajátos nevelési igényű tanulók, művészetterápia, alternatív terápia

Diszciplína: neveléstudomány

Bibliography of the subject of this recension:

Dafna Regev (2023). *Art therapy with Special Education Students*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003156918>

Keywords: special educational students, art therapy, alternative therapy

Discipline: educational science

¹ Bojtor Brigitta, Hajdú-Bihar Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Debreceni Tagintézménye (Magyarország)
. E-mail: bojtorbrigitta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4290-1557>

Milyen hatással lehet a művészetterápia a sajátos nevelési igényű (rövidítve: SNI) gyermekekre? A recenziónban bemutatásra kerülő, Dafna Regev által írt *Speciális nevelési igényű tanulókkal végzett művészetterápia* című könyv széleskörűen megalapozott tudományos igényű választ ad erre. A könyv azért íródott, hogy megértsük, hogyan dolgoznak a művészetterapeuták a különféle sajátos nevelési igényű tanulókkal. „A művészetterápia egy olyan pszichoterápiás forma, amely a művészeti eszközöket használja elsődleges kommunikációs eszközként. A művészetterapeuták általános célja, hogy a kliens biztonságos és támogató környezetben, művészeti eszközök segítségével személyes változást érjenek el” (Case, Dalley & Reddick, 2022, 14.)

Vélhetően már a könyv borítóján szereplő ecsetet tartó kéz is magát a művészet folyamat jellegére utal, nem pedig a kész terméket. Ez a folyamat a művészetterápia alapeszméjét közvetíti, mely nem a tökéletességet, hanem az önkifejezést hangsúlyozza. A könyvből megjelenő élénk, áramló színek energiát, érzelmet és lehetőségeket sugallnak. Jelzik, hogy a művészetterápia dinamikus és kifejező. A borítón nincs utalás a sajátos nevelési igényre, azonban az absztrakt festmény nyitottságot, többértelműséget sejtet, amely arra utalhat, hogy a művészetterápia révén feltárhatók a sajátos nevelési igényű gyermekek rejtett képességei is. A tiszta, olvasható tipográfia kontrasztot képez a háttérben lévő színes festménnyel.

Az író, Dafna Regev művészetterapeuta és kutató, tanszékvezető egyetemi tanár, a művészetterápia program vezetője és az Emili Sagol Kreatív Művészetterápiás Kutatóközpont tagja az izraeli Haifai Egyetemen. Évek óta érdeklődik a művészetterápia és az oktatási rendszer közötti összefüggés iránt. Az elmúlt néhány évben arra fókuszált munkatársaival, hogy feltárják az oktatási rendszerben dolgozó művészetterapeuták véleményét és az őket érintő kérdéseket. Száz publikációja és négy könyve született ebben a témakörben, mind gyermekek, mind felnőttek számára például a

művészetterápiák oktatásba való integrálásáról. Könyvei a Routledge kiadónál jelentek meg.

Közép-Európa szerte kevés olyan publikáció, illetve könyv készült, mely hasonló témát dolgoz fel. Mariana Lavric és Camelia Soponaru “Art Therapy and Social Emotional Development in Students with Special Educational Needs: Effects on Anxiety, Empathy, and Prosocial Behaviour” című 2023 évben írt könyve hasonlít Dafna Regev könyvéhez, azonban Lavric és Soponaru inkább a szorongás csökkentésére, az empátia fejlesztésére és a proszociális viselkedés előmozdítására helyezi a hangsúlyt, míg Regev más megközelítésbe állítja a művészetterápiát.

Tartalom és felépítés

A könyvben nyolc fejezeten keresztül a művészetterápiával kapcsolatos gyakorlati megközelítések, technikák, modellek és módszertanok olvashatók, melyek kifejezetten az SNI gyermekekre - az autizmus spektrum zavarral, figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral (ADHD), tanulási nehézségekkel, viselkedési zavarokkal küzdő, valamint látás- és hallássérült gyermekekre fókuszálnak. Minden fejezet egy adott csoportot mutat be, a területek szakirodalmának áttekintésével, valamint olyan gyakorlatokat, amelyeket tapasztalt, az adott csoporttal specializálódott művészetterapeutákkal készült interjúk alapján dolgoztak ki. A fejezetek kitérnek az egyes csoportok terápiás céljaira, specifikus kihívásaira, beavatkozási technikáira, valamint a művészet jelentőségére. A könyvben megtalálhatók a területen kialakult művészetpedagógiai módszerek és az együttműködésen alapuló beavatkozások, amelyekben részt vettek a szülők és az iskolai dolgozók is, továbbá esettanulmányok is segítik a megértést.

Az első fejezetből a figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral (ADHD) küzdő gyermekek ismerhetők meg, akik a tanulási nehézségen túl, gyakran érzelmi és szociális nehézségekkel is küzdenek. Számukra a művészetterápia segítséget jelenthet az önképük és önbizalmuk javításában, valamint a

nem verbális érzelmeik kifejezésében. A diákok különböző feldolgozási stratégiákat alkalmazhatnak viselkedésük kontrollálására, miközben fejlesztik és megerősítik kontroll- és szabályozási érzéküket. Az egyik legnagyobb kihívás az ADHD-val érintett tanulók esetében az ösztönzés, illetve korlátozott lehet a figyelmük, amely szintén befolyásolhatja a kreatív folyamatban való kitartásukat. Például Maor (1999) kutatásaira hivatkozva kiemeli, hogy a vágás, gyúrás, nyomás és a különböző rajzeszközökkel való munka javíthatja a finommotoros készségeket és a szem-kéz koordinációt is.

A következő fejezet a hallássérültek csoportjával foglalkozik. Regev felhívja a figyelmet arra, hogy a siketek és nagyothallók esetében a fejlesztésnek abból érdemes kiindulnia, hogy számukra a fő nehézség a verbális kommunikáció eredményes kivitelezése. A művészetterapeutának meg kell találni a módját, hogy a gyermekekkel felvegye a kapcsolatot, amelyben nagy szerepet játszik a szemkontaktus és az arckifejezés. A legnagyobb kihívást a terapeuta és a gyermekek közötti kommunikáció gördülékenysége jelenti, mely során a művészetterapeutának át kell hidalni a különbségeket. Mivel az absztrakt gondolkodás e gyermekek esetében nehezebben alakul ki, ezért a kollázs készítése javíthatja a képesség fejlődését. A művészetterapeuta azt is leírta, hogy a különböző újságokból való tárgyak kiválasztása hogyan segítheti a gyerekeket abban, hogy a saját érzelmeikre és szükségleteikre koncentráljanak.

Ahogy a hallássérült gyermekek esetében, úgy a látássérült gyermekeknél is sokan azt hinnék, hogy szinte lehetetlen művészetterápiát alkalmazni. A harmadik fejezetben Dafna Regev kitér a látássérültek csoportjába tartozó személyek sokszínűségére. A művészetterápia megkezdése előtt első és legfontosabb megismerni a gyermekek látáskárosodásának természetét, majd ehhez megfelelő terápiás célokat kialakítani. Mivel a gyermekek gyakran nem tudnak a látásukra támaszkodni, a művészetterapeutának más érzékszerveik felé kell fordulni.

Ezzel, és a művészeti anyagok segítségével a gyerekek képesek kifejezni személyes élményeiket. Mi a legfontosabb cél a látássérültek esetében? Az összes megkérdezett művészetterapeuta az önálló boldogulás megélésének célját említette, és hangsúlyozták, hogy a művészetterápiás teremben is a független viselkedésre fókuszálnak. Annak érdekében, hogy segítsenek résztvevőknek önállóságra szert tenni, olyan fejlődésorientált megközelítésre van szükség, amely érzékeny a függőség és az önállóság változó igényeire. A gyurmaműhely, a ragasztók és matricák használata mind segíthet a diákoknak kifejezni valódi énjüket a művészetekben.

„Ha találkoztál egy autizmussal élő személlyel, akkor csak egy autizmussal élő személlyel találkoztál?”- hivatkozva a szerző Stephen Shore aforizmáját a könyv negyedik fejezetében (Regev, 2023, 62.). Ebben a részben az autizmus spektrum zavarra tér ki Dafna Regev. Az autizmus egy olyan összetett jelenség, ami minden személynél másképp nyilvánul meg, hiszen a spektrum széles skálán mozog. Mivel minden autista gyermek más és más, ezért mindegyikhez máshogy kell viszonyulni. Az általános jellemzőkön kívül minden tanuló kommunikációs mintáit, érdeklődési körét és érzelmi nehézségeit is mélyrehatóan meg kell vizsgálni. A művészetterápia a viselkedés, érzékelés és érzelmek kifejezésében segít. A művészet segítségével a diákok elkezdhetik ábrázolni tapasztalataikat és elmesélni személyes élményeiket. A beavatkozások három fő csoportra oszthatók. Az első csoportba azok a beavatkozások tartoznak, amelynek célja a tanuló segítése. Például: mit csináljunk, ha egy autizmus spektrum zavarral küzdő gyermek alulérzékeny vagy túlérzékeny az érintésre? Ilyen esetekben hasznos lehet az anyagok közvetett felfedezése például egy műanyag zacskón keresztül. A második csoportba azok a beavatkozások tartoznak, amelynek az a célja, hogy segítse a tanulókat a saját történetük elmesélésében. Például képregények vagy vizuális napló használatával ezeket a személyes élményeket formába tudják önteni. A harmadik

csoporthoz azok a beavatkozások tartoznak, amelyek célja a tanulók közvetlen környezettel való kapcsolata és kommunikációjának javítása. Ez például közös rajzok készítésével, egy nyitott stúdióban, vagy csoportmunkával valósítható meg.

A következő fejezet az intellektuális képességzavarral küzdő gyermekekkel foglalkozik, akiknek kognitív, érzelmi és funkcionális kihívásokkal kell szembenéznük és átlépniük korlátaikat a művészetrel. Az ötödik fejezetben arról olvashatunk, hogy a művészetterapeuták milyen módszereket alkalmaznak értelmileg akadályozott gyermekek esetében, hogy kifejezzék magukat. Sok esetben a művészetterapeuta is nehézségekkel találja szembe magát. Az intellektuális képességzavarral küzdő gyermekek számára nyújtott művészetterápia lassú folyamat, a változások kicsik és apránként jelentkeznek. Egyes művészetterapeuták szerint egy lassú, ítéletmentes környezettel kell biztosítani a kreatív folyamatok fejlődését, míg mások beavatkozások széles skáláját ajánlották. Ide tartozik például a mobiltelefonok használata alternatív támogató kommunikációs formaként. A mobiltelefonokat arra is használják a terapeuták, hogy megismerjék a diákok világát. Ilyenkor a diákok megmutatják, milyen zene vagy videó foglalkoztatja őket, így a művészetterapeuta jobban megismeri az ízlésüket.

A könyv utolsó három fejezete kitér a viselkedési rendellenességek küzdő, a kórházban fekvő beteg és a mentális zavarokkal küzdő gyermekek művészetterápiájára. A viselkedési zavarokkal küzdő gyermekek művészetterápiás fejlesztésének legnagyobb kihívása, hogy fizikailag és érzelmi is kordában legyenek tartva a terapeuta által. A gyermekek sokszínűsége itt is jelen van, melyhez alkalmazkodni kell és elfogadni. Egy művészetterapeuta beszámolt arról, hogy az évek során két csoportot azonosított ezeknél a gyermekeknél. Az egyik csoportot azok a diákok alkotják, akik folyamatosan kirobannak, zaklatnak másokat, elvesztik az önkormányzatukat és bajba keverednek. A másik csoport nagyon érzékeny, szorongó, tanulni vágyó tanulók-

ból áll, akik nem igazán értik, miért kerültek speciális iskolába. Bár ez az általánosítás nagyon elnagyolt, de a könyvben leírt tanácsok segíthetik a gyermekek előre haladását a művészetterápiás folyamatokban. A gyermekek számára maga a fogás, gyúrás és érintés segít az érzékszervi, érzelmi és viselkedési szabályozásban. Egyes művészetterapeuták olyan eszközöket és anyagokat is említenek, amelyeket nem vagy korlátozva adnának a diákoknak például kalapács vagy szögek.

A különféle egészségügyi probléma miatt kórházban fekvő gyermekekkel végzett terápia egyedülálló és eltér minden eddigi fejezettől. Számukra a szerző véleménye szerint a fő cél a saját testük feletti irányítás visszanyerése, a figyelemelterelés, valamint a traumák kifejezése és feldolgozása. Ebben az esetben más a kihívás és más a cél a gyermekek számára. Az anyagok kiválasztása, a művészi törekvések és a munka aktív jellege, mint például a vágás, rendezés, tervezés, ragasztás és valami kézzelfogható létrehozása lehetővé teszi ezeknek a gyermekeknek, hogy aktív és képzett alkotóként éljék meg magukat, szemben azzal az érzéssel, hogy betegségük áldozatai vagy passzív, tehetetlen betegek.

Regev a mentális zavarokkal küzdő gyermekek művészetterápiájában több fontos célt is felvázolt. Az első és legfontosabb, hogy segítsenek nekik az élet mellett dönteni, továbbá, hogy kifejezhessék magukat és lelki világukat. A legtöbb terapeuta ebben az esetben is dinamikus megközelítést alkalmaz. Az étkezési zavarokkal küzdő gyermekek esetében például a művészetterapeuták néha azt javasolják, hogy közvetlenül az önképpel és a testképpel foglalkozzanak. Az egyik zárt osztályon dolgozó művészetterapeuta leírta, hogy a gyerekeknek néha először le kell küzdenie az ellenállást, majd csak utána mennek ki a művészetterápiás szobába. Az összes terapeuta nyitott és dinamikus módszert alkalmaz. Ösztönzik a tanulókat, hogy szabadon dolgozzanak, esetenként elővesznek új anyagokat, hogy bővítsék a diákok repertoárját.

Összegzés és ajánlás

Mindegyik fejezet különböző gyermekcsoportokkal foglalkozik. Mindegyik csoport más és más, akikhez nemcsak idő, kitartás és türelem kell, hanem a terapeuták speciális szakértelme. Dafna Regev hiánypótló könyvet alkotott meg, amikor a szakemberek tapasztalatait igyekezett összefoglalni számos izraeli művészetterapeutát bevonva. A fejlesztési célok és lehetőségek tisztázása után minden esetben számos hasznos tanács és példa ismerhető meg a különböző gyermekcsoportok fejlesztésére. A szerző maga is megfogalmazza, hogy nem az a célja, hogy bebizonyítsa a művészetterápia hatékonyságát kontrollcsoportos vizsgálattal, hanem, hogy bemutassa mit jelenthet a művészetterápia különböző speciális igényű tanulók számára. Regev stílusa az egész könyvön keresztül szakmai, azonban gyakorlatias, nem kizárólag absztrakt elméletekre épít, hanem szakemberek tapasztalatára és klinikai gyakorlatra. Ez segíti, hogy a könyv használható legyen a mindennapi gyakorlatban, nemcsak elméleti olvasmányként, a hangsúly minden esetben a támogatáson és az önkifejezésen van. Mivel a könyv főként kvalitatív, interjúkon alapuló elemzéseket tartalmaz, így nem ad kvantitatív bizonyítékot arra, hogy a művészetterápia minden esetben hatékonyan működne. Ez megnehezítheti az általánosíthatóságot, az ajánlott terápiás tevé-

kenységek nem biztos, hogy más kontextusban is működnek. A módszerek adaptálhatósága kérdéses, mert, amit Izraelben egy bizonyos környezetben alkal-maznak, nem biztos, hogy más országban, illetve más iskolai struktúrában is működne. Továbbá a magyar nyelvre fordítás hiánya miatt a könyv magyar olvasóközönség számára korlátolt.

Ezen limitációk ellenére a könyv hasznos, alkalmazható és támpontot ad ahhoz, hogy milyen művészetterápiás módszereket alkalmazzanak a pedagógusok vagy szülők a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése érdekében. A könyv elolvasása ajánlott a művészetterapeuta, pedagógus vagy azon laikus olvasóközönség számára, akik nyitottak az alternatív fejlesztési módszerek irányába.

Irodalom

- Case, C., Dalley, T. & Reddick, D. (2022). *The Handbook of Art Therapy* (4th ed.). Routledge.
DOI <https://doi.org/10.4324/9781003197850>
- Maor, P. (1999). Art therapy for children with learning disabilities. *Issues in Special Education & Rehabilitation*, 14(1), 37–51.
- Lavric, M. & Soponaru C. (2023). Art Therapy and Social Emotional Development in Students with Special Educational Needs: Effects on Anxiety, Empathy, and Pro-social Behaviour. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(1), 606–621.
DOI <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/714>
- Regev, D. (2023). *Art therapy with Special Education Students*. Routledge.

KONFERENCIA/CONFERENCE

XI. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA

Dr. Mező Katalin

2026. április 24-25-én 11. alkalommal kerül megrendezésre a Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, valamint a Különleges Bánásmód Folyóirat Szerkesztősége szervezésében (a konferencia helyszíne: Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, 4220, Hajdúböszörmény, Désány u. 1-9.).

A konferencia lehetőséget és platformot biztosít a hazai és külföldi tudományos kutatók és szakemberek számára, az aktuális – elsősorban a kiemelt figyelmet igénylő (1. különleges bánásmódot igénylő – sajátos nevelési igényű; beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő; kiemelten tehetséges; 2. hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű; 3. tartós gyógykezelés alatt álló) személyek hely-

zetével, ellátásával, fejlesztésével, és problémáik megoldásával foglalkozó – tudományos eredmények bemutatására. Az inter- és multidiszciplináris jellegű konferencia nemcsak a pedagógia és pszichológia területéről szóló témák számára biztosít helyet, hanem lehetőséget ad más tudományágak – mint például orvostudomány, jog, antropológia, szociológia, mérnöki tudományok stb. – tudományos képviselőinek is az eredményeik prezentálására, és a kapcsolatok építésre. A 2026 évi konferencia több, mint 200 hazai és nemzetközi (pl. török, német, szerb stb.) előadóval és kutatással várja a téma iránt érdeklőket.

A konferenciával kapcsolatos részletes programért és információkért látogassák meg a konferencia honlapját:

<https://e-konferencia.unideb.hu/KB-2026>

A tervezett program 2026.04.20-ig változhat, kérjük, ellenőrizzék a honlapon az esetleges változásokat!

A KONFERENCIA PROGRAMJA

9.00-9.30 REGISZTRÁCIÓ (Helyszín: Konferencia terem)

9.30-9.45 MEGNYITÓ (Helyszín: Konferencia terem)

A DE GYGYK gyógypedagógia szakos hallgatóinak és a DE Gyakorló Óvoda gyermekeinek meglepetés műsora

9.45-10.00 KÖSZÖNTŐK

10.00.-10.30

PLENÁRIS ELŐADÁS 1.

A hiány narratívájától a kölcsönös gazdagodásig: a fogyatékoság értelmezési keretei az inkluzív közösségi terek kialakításának folyamatában

From deficit-based narratives to paradigms of mutual enrichment: interpretive frameworks of disability in the development of inclusive community spaces

Dr. Belényi Emese-Hajnalka docens, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárád

10.30-11.00

PLENÁRIS ELŐADÁS 2.

11.00-11.20

PLENÁRIS ELŐADÁS 3.

Szoftveres megoldás az olvasástanuláshoz kapcsolódó részképességek feltérképezésére, és fejlesztésének támogatására

Software Solution for Mapping and Supporting the Development of Subskills Related to Learning to Read

Mikó F. László (EyeQ Innovations Kft.)

11.30-11.45 A Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat bemutatkozása

Dr. Mező Ferenc, a Különleges Bánásmód Folyóirat alapító főszerkesztője

11.45-12.00 J. S. Bach BWV 995. a-moll lant szvit courante tétele

Péter Csaba Gitárművész, DE GYGYK

12.00-12.15 A megnyitó program zárása

12.15-13.00 POSZTER SZEKCIÓ/SZÜNET

A KONFERENCIA ELŐADÁSAI

(2026.04.24)

1. SZEKCIÓ

A FELSŐOKTATÁS TUDOMÁNYOS VIZSGÁLATÁNAK ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS MEGKÖZELÍTÉSEI

Szekcióvezető: Dr. Gortka-Rákó Erzsébet

Helyszín: C épület 13. (107) terem (1. emelet)

13.00-13.15	Vassné Figula Erika (Prof., PhD), Miskolci Egyetem és Nemzeti Közsolgálati Egyetem	Az integrációtól az inklúzióig – befogadás az oktatásban és a társadalomban From Integration to Inclusion – Inclusion in Education and Society
13.20-13.35	Szecskó János, Nemes Magdolna (PhD) DE GYGYK	A nemzetköziesítés lehetőségei a pedagógusképzésben Opportunities for Internationalization in Teacher Training
13.40-13.55	Pap Ferenc (Prof., PhD), Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara	Befogadó intézmények és református szellemiség – egy nemzetközi kutatás tapasztalatai a református pedagógusképzés tükrében Inclusive Institutions and Reformed Spirituality – Experiences of an International Research in the Light of Reformed Teacher Training
14.00-14.15	Podlovics Éva (PhD), Tokaj-Hegyalja Egyetem, Kondé Zoltán (PhD) Debreceni Egyetem	Egyetemisták (gyógy pedagógus, egyéb pedagógus és gazdasz) tanulási viselkedésének vizsgálata egy lezárt vizsgaidőszakot követően Survey of the Learning Behavior of University Students (Special Education Teachers, other Teachers and Economists) After Closing the Academic Term
14.20-14.35	Horák Rita (Prof., PhD), Major Lenke (PhD), Grabovac Beáta (PhD), Pintér Krekić Valéria (PhD) Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia)	Fenntarthatóság és attitűdformálás a felsőoktatásban: vajdasági magyar hallgatók környezeti attitűdjeinek feltérképezése Sustainability and Attitude Formation in Higher Education: Mapping the Environmental Attitudes of Hungarian University Students in Vojvodina
14.40-14.55	Bocsi Veronika (Prof., Habil., PhD), DE GYGYK	Miben más egy első generációs diplomás? How is a First-Generation Graduate Different?

KÁVÉSZÜNET

2. SZEKCIÓ
SPORT- ÉS EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI KUTATÁSOK

Szekcióvezető: Prof. Habil. Dr. Müller Anetta

Helyszín: C épület 13. (107) terem (1. emelet)

15.20- 15.35	Szerdahelyi Zoltán (PhD), Bencze Ádám (PhD hallgató) Gortka-Rákó Erzsébet (PhD) DE GYGYK	Egészségmagatartási klaszterek a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógia Karának hallgatói körében Health Behavior Clusters among Students at the Faculty of Education for Children and Special Educational Needs at the University of Debrecen
15.40- 15.55	Müller Anetta (Prof., Habil.,PhD), Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és - menedzsment Intézet	A gerincdeformitások és a lúdtalp megjelenése és tendenciái iskolai szűrővizsgálatok alapján The Occurrence and Trends of Spinal Deformities and Flatfoot Based on School Screening Examinations
16.00- 16.15	Faragó Ildikó (PhD), Egri Tímea (PhD) Miskolci Egyetem	SNI gyermekek a kiemelt figyelmet igénylő tanulók között: szájegészség és esélyegyenlőség Children with Special Needs among Students Requiring Special Attention: Oral Health and Equal Opportunities
16.20- 16.45	Hevesi Tímea Mária (PhD), Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Szakképzési Felnőttképzési és Tudásmenedzsment Intézet	Esély az egészségre – az SZTE JGYPK Esélyegyenlőségi Napjai A Chance for Health – Equal Opportunities Days at the University of Szeged Juhász Gyula Faculty
16.50- 17.05	Laoues-Czibalmos Nóra (PhD) DE GYGYK	Az inkluzív testnevelés és az SNI gyermekek mozgásfejlesztésének vizsgálata Investigation of Inclusive Physical Education and the Motor Development of Children with Special Educational Needs
17.10- 17.25	Szalánczi Zoltán (PhD), Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar Sportgazdasági- és Menedzsment Intézet	A magyar labdarúgó utánpótlásnevelő sportszervezetek stratégiájának vizsgálata Examination of the Strategy of Hungarian Youth Football Sport Organizations

3. SECTION

INTERNATIONAL RESEARCH (English Language Section)

Section Leaders: Anikó Varga Nagy (PhD) és Magdolna Nemes (PhD)

Section Room: C building 208.(2nd floor)

13.00- 13.15	Ingeborg Trappe-Butzbach (Prof. Emeritus) Deutschland	Why do we Need a Family School? Miért van szükségünk családi iskolára?
13.20- 13.35	Fatemeh Faroughi (PhD), Foroozan Hajian , Ilona Dabney Fekete (PhD) University of Debrecen	The Dominance of English or Multilingual Ideas in Monolingual Practices Az angol nyelv dominanciája vagy a többnyelvű elképzelések egynyelvű gyakorlatokban
13.40- 13.55	Marcin Cziomer (PhD) Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University (Poland)	Challenges in Polish art education in focus on kindergarten and early education A lengyel művészeti nevelés kihívásai az óvodai és kisiskolai nevelés fókuszában
14.00 14.15	Ágnes Jordanidis (PhD) Hátország Egyesület / NILD Hungary, Kornélia Vukman , Orsolya Mihály , University of Pécs (Hungary)	The Examination of Narrative Skills in Children with Mild Intellectual Disorder Narratív képességek vizsgálata tanulásban akadályozott gyermekeknél
14.20- 14.35	Anikó Varga Nagy (PhD), DE GYGYK	The Use of Artificial Intelligence and Its Impact on Early Childhood Education A mesterséges intelligencia használata és hatása a kisgyermekkorai nevelésre
COFFEE BREAK		
15.00- 15.15	Andor Szőcs (PhD), Nyíregyházi Egyetem	Is there a Relationship between University Students' Financial Situation and their Academic Motivation? Van kapcsolat az egyetemi hallgatók anyagi helyzete és tanulmányi motivációjuk között?
15.20- 15.45	Foroozan Hajian (PhD Student), Aniko Varga Nagy (PhD), Veronika Bocsi (Prof. Habil. PhD) University of Debrecen	Beyond Words: Supporting Communication for Non-Verbal Learners in Early Childhood SEN Education Szavakkal leírhatatlan: a kommunikáció támogatása nem beszélő gyermekek korai fejlesztésében
15.50- 16.05	Asmar Ibadova (PHD Student), University of Debrecen	AI Use Among Language Teachers in Higher Education Mesterséges intelligencia használata a felsőoktatásban tanuló nyelvtanárok körében
16.10- 16.25	Fatih Mutlu Özbilen (PhD), Çanakkale Onsekiz Mart University/Çanakkale Vocational School of Social Sciences (Türkiye)	Evaluation of Child Development Program Students' Attitudes towards Artificial Intelligence A gyermeknevelési program hallgatóinak mesterséges intelligenciával kapcsolatos attitűdjeinek értékelése

4. SZEKCIÓ

NEVELÉSTUDOMÁNY: PERSPEKTÍVÁK ÉS GYAKORLATOK

Szekcióvezetők: Dr. Németh Nóra Veronika és Dr. Szerepi Sándor

Helyszín: A épület emeleti előadó

13.00- 13.15	Balogh Jenifer (PhD hallgató), Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola	Család és iskola kapcsolata - Roma szülők aspirációi Relationship between Family and School - Roma Parents' Aspirations
13.20- 13.35	Godó Irén (PhD hallgató), Weisz Dávid (PhD hallgató) Debreceni Egyetem	Segítő gyakorlatok roma életutakban a motivációk tükrében Helping Practices in Roma Life Courses in the Light of Motivations
13.40- 13.55	Kőrösi Mária (PhD), Szalárdi János Általános Iskola (Románia)	A kulturális identitás, mint a roma tanulók oktatási inklúziójának erőforrása Cultural Identity as a Resource for the Educational Inclusion of Roma Students
14.00 14.15	Torhán-Bartha Erika (PhD hallgató), Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Doktori Program, Ceglédi Tímea (PhD), Debreceni Egyetem	Két világ között? A szakkollégiumok hídképző szerepe oláh cigány pedagógusok reziliens életútjában Between Two Worlds? Colleges for Advanced Studies as Bridges in the Resilient Life Paths of Oláh Roma Educators
14.20- 14.35	Fügedy Anikó Erzsébet (PhD), Horváth János Elméleti Líceum Margitta/Bihar megye (Románia)	A román nyelv elsajátítását befolyásoló társadalmi tényezők a helyi magyar kisebbségi közösséghez tartozó diákok esetében Social Factors Influencing the Acquisition of the Romanian Language by Students Belonging to a Local Hungarian Minority Community
KÁVÉSZÜNET		
15.00- 15.15	Stajer Anita (hallgató), Halasi Szabolcs (PhD, Habil), Borsos Éva (PhD) Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka	Alvási szokások és életmódbeli tényezők vizsgálata a 9-11 éves korosztály körében Sensory Theatre as a Reflective and Inclusive Pedagogical Practice in Special Education
15.20- 15.35	Rétháti Csilla (PhD hallgató), Rákó Erzsébet (PhD) DE GYGYK	A szakiskolák lemorzsolódással veszélyeztetett fiatalok esetében alkalmazott hátránykompenzációs gyakorlata The Disadvantage Compensation Practice Applied by Vocational Schools to Young People at Risk of Dropping out
15.40- 15.55	Németh Nóra Veronika (PhD), DE GYGYK	Tanulási menü, azaz a differenciálás új lehetősége Learning Menu as a New Opportunity for Differentiation
KORA GYERMEKKORI KUTATÁSOK		
16.00- 16.15	Czipczerné Bartók Erika , Miskolci Integrált Óvodai Intézmény Szilvás Sport Tagóvodája	Paradigmaváltás az óvodai inkluzív nevelés területén Paradigm Shift in the Field of Inclusive Preschool Education

16.20- 16.35	Bocsiné Percze Andrea, Bélapátfalvai Százszorszép Óvoda, Bölcsőde és Konyha	Kora gyermekkori fejlesztés kihívásai az óvodában Early Childhood Development Challenges in Kindergarten
KÁVÉSZÜNET		
17.00- 17.15	Szilágyi Barnabás (PhD) DE GYGYK	Elméletvezérelt, digitálisan támogatott fejlődésértékelés a kora gyermekkori nevelésben Theory-Driven, Digitally Supported Assessment of Early Childhood Development: Conceptual Foundations and Pedagogical Implications
17.20- 17.35	Szőllősi Tamás, Németh Nóra Veronika (PhD), Szerepi Sándor (PhD), DE GYGYK	A csecsemő- és kisgyermekkori nevelés három pillére: életkori sajátosságok, érzelmi-szociális kompetencia, az életkor tevékenységrendszere Three Pillars of Infant and Toddler Education: Age-Specific Features, Socio-Emotional Competence, and the Age-Appropriate System of Activities
17.40- 17.55	Rábai Dávid (PhD), DE GYGYK	Munka jellegű tevékenységek óvodai alkalmazásának gyakorisága – hallgatói megfigyelések elemzése Frequency of Work-related Activities in Kindergarten – Analysis of Student Observations
18.00- 18.15	Balogh Beáta, DE Gyakorló Óvoda	Az óvodapedagógus pedagógiai változásmenedzsment gyakorlata The Practice of Change Management in Early Childhood Education
18.20- 18.35	Szecskó János, DE GYGYK	Az óvodai és iskolai szociális segítők együttműködési tapasztalatai a köznevelési intézményekben The Experiences of Cooperation between Kindergarten and School Social Workers in Public Educational Institutions
18.40- 18.55	Zágonyiné Nagy Szilvia, DE Gyakorló Óvoda	"Fogadj örökbe egy nagymamát és egy nagypapát!" "Adopt a Grandma and a Grandpa!"

5. SZEKCIÓ

FÓKUSZBAN A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY

Szekcióvezető: Dr. Pető Ildikó és Dr. Szabó Ágnes

Helyszín: A épület földszinti előadó

13.00- 13.15	Kostyák Eszter (PhD hallgató), Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Doktori Iskola, Pusztafalvi Henriette (PhD), Pécsi Tudományegyetem	Integrációs kritikus pontok és pedagógus-attitúd az SNI gyermekek oktatási pályájában a magyar közoktatásban - Az SNI Integrációs Pályamodell alkalmazása az oktatási folyamatok és intézményi döntések elemzésére Critical Points of Integration and Teacher Attitudes in the Educational Pathways of Students with Special Educational Needs in the Hungarian Public Education System
13.20- 13.35	Hajdú Valéria (PhD hallgató), Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola	A fogyatékossgal élő szülők által nevelt gyermekek pszichés fejlődésének sajátosságai Psychological Development of Children Raised by Parents with Disabilities
13.40- 13.55	Mikó Zsuzsanna (PhD hallgató), Keller Veronika (PhD, Habil.), Széchenyi István Egyetem	A fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatása, mint társadalmi felelősségvállalási CSR stratégia a vállalatok körében Employment of Persons with Disabilities as a Corporate Social Responsibility (CSR) Strategy among Companies
14.00 14.15	Tóth Eszter (PhD), Debreceni Egyetem	A kultúrához való hozzáférés lehetőségeinek vizsgálata a debreceni múzeumok és kiállító terek esetében Examining the Possibilities of Accessing Culture in the Case of Museums and Exhibition Spaces in Debrecen
14.20- 14.35	Gyuris Pálma, Czapné Makó Zita (PhD) Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	A matematika tanulásának nehézségei alsó tagozaton, a diszkalkulia The Difficulties in Learning Mathematics in Primary School, Dyscalculia
KÁVÉSZÜNET		
15.00- 15.15	Szanati Dóra (PhD), ELTE BGGYK, GYMRI, SE Szülészeti és Nőgyógyászati Klinika - Koraszülött Utánvizsgáló Ambulancia, Imre Angéla (PhD), ELTE BGGYK	A koraszülöttség és alacsony születési súly logopédiai rizikótényezői Speech Therapy Risk Factors for Prematurity and Low Birth Weight
15.20- 15.35	Csányi Andrea Mária (PhD hallgató), EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola	Nyelvi profil vizsgálatával kapcsolatos tapasztalatok értelmi akadályozottság esetén – egy komplex művészetpedagógiai program tükrében Experiences in Examining Linguistic Profiles in the Context of Intellectual Disabilities – In the Light of a Complex Arts Education Program
15.40- 15.55	Hadházi Renáta (PhD hallgató), EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola	Bernstein nyelvi kódelméletének aktualitása és a transzlingváló pedagógia The Contemporary Relevance of Bernstein's Theory of Language Codes

		and Translanguaging Pedagogy
16.00- 16.15	Szabó Ágnes (PhD), DE GYGYK	A GMP-diagnosztika legújabb eredményei Latest Findings from GMP Diagnostics
16.20- 16.35	Pető Ildikó (PhD), DE GYGYK	A Dinamikus Szenzoros Integrációs Terápia (DSZIT) alkalmazásának a lehetősége a korai fejlesztésben The Potential of Dynamic Sensory Integration Therapy (DSZIT) in Early Development
KÁVÉSZÜNET		
17.00- 17.15	Hegedűs Roland (PhD, Habil), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	Modellek alkalmazásának lehetőségei enyhe értelmi fogyatékos tanulók természettudományos óráin Possibilities of Using Models in Science Lessons for Students with Mild Intellectual Disabilities
17.20- 17.35	Pető Ildikó (PhD), DE GYGYK	Az értelmi fogyatékos felnőttek életminősége a lakhatás függvényében The Quality of Life of Adults with Intellectual Disabilities Depending on their Housing
17.40- 17.55	Szalai Erzsébet (PhD hallgató), DE GYGYK	Az autizmus spektrum zavarral élő tanulókat inkluzívan oktató pedagógusok informális tanulása (Scoping Review Narratív elemzéssel) Informal Learning among Teachers Who Teach Students with Autism Spectrum Disorder in an Inclusive Setting (a Scoping Review with Narrative Analysis)
18.00- 18.15	Szabó Ágnes (PhD), DE GYGYK, Drénné Molnár Erika (Dr. Molnár István EGYMI)	Egyéni TSMT® terápiában részesülő autizmus spektrumzavarral érintett óvodás gyermekek fejlesztési tapasztalatai Individual Developmental Experiences of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder Receiving Individual TSMT® Therapy
18.20- 18.35	Nagy Erika DE GYGYK	Társas képességek hatékony fejlesztése Én-könyv használatával autizmus spektrum zavarban érintett alsós tanulóknál Effective Development of Social Skills in Lower Primary Students with Autism Spectrum Disorder through the Use of the 'Self-Book'
18.40- 18.55	Müller Anetta (Prof., Habil, PhD), Mező Ferenc (PhD), Mező Katalin (PhD) Debreceni Egyetem	Az autizmus spektrum zavarban érintett tanulók előfordulása, tendenciái és trendjei Magyarországon Prevalence, Trends, and Patterns of Students Diagnosed with Autism Spectrum Disorder in Hungary

6. SZEKCIÓ
EMBERI POTENCIÁL ÉS MESTERSÉGES INTELLIGENCIA

Szekcióvezető: Dr. Mező Ferenc és Dr. Mező Katalin

Helyszín: Díszterem (Kollégium épülete)

A KIEMELKEDŐ KÉPESSÉGEKKEL, TEHETSÉGGONDOZÁS KAPCSOLATOS KUTATÁSOK

13.00- 13.15	Mező Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	A kognitív teljesítőképesség fokozásának lehetőségei a köznevelésben Possibilities for Enhancing Cognitive Performance in Public Education
13.40- 13.55	Ábrahám Gréta (PhD hallgató), Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka	A logikai–matematikai intelligencia azonosításának lehetőségei és szerepe a differenciált matematikaoktatásban The Possibilities of Identifying Logical-mathematical Intelligence and its Role in Differentiated Mathematics Education
13.20- 13.35	Erdei Róbert (PhD), Nagyné Kondor Rita , Miskolci Egyetem	Matematikai attitűdök, teljesítmény és változásmenedzsment Attitudes toward Mathematics, Performance and Change Management
14.00 14.15	Tóth Etelka (PhD), Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar	Anyanyelvi tehetséggondozás az innováció jegyében Innovative Approaches to First Language Talent Development
14.20- 14.35	Dominek Dalma Lilla (PhD), Tanuláskutató Intézet és Nemzeti Közszerződési Egyetem	A tanulóhoz való viszony mintázatai tehetséggondozási kontextusban Patterns of Attitudes Toward Learning in the Context of Talent Development
14.40- 14.55	Balogh Dávid (PhD), Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar	A tehetséggondozás szerepe református hittanoktatók hivatásában és képzésében The Role and Importance of Talent Development in the Profession and Training of Reformed Religious Education Teachers

KÁVÉSZÜNET

A SZEMÉLYISÉG DIMENZIÓINAK TUDOMÁNYOS VIZSGÁLATA

15.20- 15.35	Egri Tímea (PhD), Faragó Ildikó (PhD), Kovács Mihály (PhD) Miskolci Egyetem	A tanulók között megjelenő iskolai agresszió School Aggression among Students
15.40- 15.55	Szabó Stefánia (PhD), Babeş-Bolyai Tudományegyetem	A vallásosság szerepe a nehéz élethelyzetekkel való megküzdésben The Role of Religiosity in Coping with Difficult Life Situations
16.00- 16.15	Tóth József (PhD hallgató), Debreceni Egyetem, Pszichológia Intézet Humántudományok Doktori Iskola, Pszichológiai Program, Molnárné Kovács Judit (Prof., Habil, PhD), DE Pszichológia Intézet	Rizikómagatartások és eszkepizmus állami gondozott és családban nevelkedő serdülők körében Risk-Taking Behavior and Escapism Among Adolescents in State Care and Those Raised in Family Environments

16.20- 16.45	Mészárosné Gupcsó Tímea DE GYGYK	Személyiségfejlesztés és önreflexiós mintázatok gyógypedagógus hallgatók körében Personality Development and Patterns of Self-Reflection Among Special Education Students
KÁVÉSZÜNET		
IKT ÉS MESTERSÉGES INTELLIGENCIA KUTATÁSOK		
17.00- 17.15	Barnucz Nóra (PhD hallgató) Dominek Dalma Lilla (PhD) Nemzeti Közszolgálati Egyetem	Az Észak-alföldi pedagógusok számítógépes ismereteinek forrásai Sources of Computer Knowledge among Teachers in the Northern Great Plain
17.20- 17.35	Kalmár Laura (PhD hallgató), Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka (Szerbia)	A transzhumanizmus és mesterséges intelligencia kapcsolata The Relationship between Transhumanism and Artificial Intelligence
17.40- 17.55	Túri Ibolya (PhD), Semmelweis Egyetem Pető András Kar	Játékos tanulás és digitális kompetenciák a konduktív nevelésben – új módszertani perspektívák a fejlesztésben és a konduktorképzésben Digital Skill Development and Gamification in Conductive Education: Methodological Opportunities in Student Development and Conductor Training
18.00- 18.15	Juhász Anna (PhD hallgató), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Program, Hegedűs Roland (PhD, Habil), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	A mesterséges intelligencia a logopédiai és pedagógiai tervezésben: hatékonyság és szakmai dilemmák AI in Speech-Language Pathology and Educational Planning: Effectiveness and Professional Challenges
18.20- 18.35	Demeter Zsuzsa , Szent Efrém Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola - Faraktár utcai Tagintézmény	Az asztali robotasszisztentstől az AI-alapú oktatási segédeszközig: a Loona és a LOOI mesterséges intelligencia alapú robotok funkcionális összehasonlítása a gyógypedagógiai fejlesztés szempontjából From a Desktop Robot Assistant to an AI-Based Educational Support Tool: A Functional Comparison of the Artificial Intelligence-Based Robots Loona and LOOI in Special Education Development

7. SZEKCIÓ

TÁRSADALOM ÉS MŰVELŐDÉS

Szekcióvezetők: Dr. Balázs-Földi Emese és Dr. Kiss Gábor

Helyszín: A épület 7 (027) terem

SZOCIOLÓGIAI, SZOCIÁLPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK

13.00- 13.15	Balázs-Földi Emese (PhD), DE GYGYK	Befogadó iskola? - Sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációja szülői szemmel Inclusive school? - The Educational Integration of Students with Special Educational Needs from the Parent's Perspective
13.20- 13.35	Miklódi-Simon Zsófia (PhD hallgató), Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Kovács-Nagy Klára (PhD.,Habil.) Debreceni Egyetem	Nevelőszülői motivációk, családi erőforrások és társadalmi beágyazottságuk Foster Parent Motivations, Family Resources, and Their Social Embeddedness
13.40- 13.55	Ternyik Daniel (PhD hallgató), ELTE Budapest, Szociológia Doktori Iskola, Nemzetközi Tanulmányok PhD Program	Ígéretek és gyakorlati szempontok: Az EU roma-politikájának fejlődése és jövőbeli irányai Promises and Practicalities: The Evolution and Future Direction of EU Roma Policy
14.00 14.15	Laki Ildikó (PhD), Milton Friedman Egyetem	A speciális célcsoportok (pl. hátrányos helyzetű fiatalok, szenvedélybetegek, fogyatékosokkal élők, mentális problémákkal küzdők vagy szegénységben élők) közösségi kapcsolódásának erősítése kulcsfontosságú a társadalmi integráció és a mentális jóllét szempontjából Strengthening the Social Connectedness of Specific Target Groups (e.g., Disadvantaged Youth, Individuals with Substance Use Disorders, Persons with Disabilities, Individuals Experiencing Mental Health Difficulties, or those Living in Poverty) is of Critical Importance for Social Integration and Mental Well-being.

KÁVÉSZÜNET

AZ OLVASÁS ÉS AZ OLVASMÁNYÉLMÉNY TUDOMÁNYOS VIZSGÁLATA

15.00- 15.15	Galán Anita (PhD), Kis Gábor (PhD) DE GYGYK	Harry Potter gyermekkori traumái a szocializáció és az ACE-kutatások tükrében Harry Potter's Childhood Trauma in the Light of Socialisation and ACE Research
15.20- 15.35	Kis Gábor (PhD), DE GYGYK	Mágikus megküzdési módok a Harry Potter-regénysorozatban Magical Coping Mechanisms in the Harry Potter Novel Series
15.40- 15.55	Bódis Zoltán (PhD), Szent József Katolikus ÓÁGK – DE-GYGYK	A "lenyelt gyermek" - A különleges bánásmódot igénylő gyermekek interperszonális kapcsolati metaforái a mesei narratívák tükrében The Swallowed Child: Fairy-Tale Narratives and Interpersonal Metaphors of Children with Special Needs
16.00- 16.15	Bujdosóné Papp Andrea (PhD), DE GYGYK	A történetmesélés szerepe a figyelemfejlesztésben The Role of Storytelling in Attention Development
16.20-	Tóth Kinga (PhD hallgató),	A korai olvasásélmények és a lexikális hozzáférés kapcsolata

16.35	Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola	hátrányos helyzetű óvodások körében The Relationship between Early Reading Experiences and Lexical Access among Socio-economically Disadvantaged Preschool Children
-------	--	---

COFFEE BREAK

8. SEKCIÓ

MÚLT ÉS JELEN

Szekcióvezetők: Dr. Fenyő Imre

Helyszín: C épület 4. (102) terem (1. emelet)

NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

13.00- 13.15	Frank Tamás (PhD), Simmelweis Egyetem	Dr. Pető András és a konduktív pedagógia sajtórepresentációja az <i>Orvosi Hetilapban</i>, a <i>Köznevelés</i> és a <i>Tanító</i> című szakmai periodikában Dr. András Pető and the Press Representation of Conductive Pedagogy in the <i>Orvosi Hetilap</i> , in the Professional Periodical <i>Köznevelés</i> and the <i>Tanító</i>
13.20- 13.35	Pornói Imre (CsC), DE GYGYK	Gyógypedagógiai osztályok Magyarországon 1945-öt követően Special Education Classes in Hungary after 1945
13.40- 13.55	Fenyő Imre (PhD), DE GYGYK	Normaközvetítés és gyermekkép a szocialista pedagógiai diskurzusban – A <i>Család és iskola</i> folyóirat elemzése (1950–1970) Normative Mediation and the Image of Children in Socialist Pedagogical Discourse – An Analysis of the Journal <i>Család és Iskola</i> (1950–1970)
14.00 14.15	Inántszy Pap Ágnes (PhD) Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola	Egyházi identitás és pedagógiai gyakorlat a magyarországi görögkatolikus népoktatásban (1877–1948) Ecclesiastical Identity Formation and Pedagogical Practice in Greek Catholic Elementary Education in Hungary (1877–1948)
14.20- 14.35	Csizmárné Gede Erika Judit (PhD hallgató), Wesley Theológiai és Valláspedagógiai Doktori Iskola	A fogyatékoság teológiai és pedagógiai értelmezése a középkori keresztény gondolkodásban The Theological and Pedagogical Interpretation of Disability in Medieval Christian Thought
14.40- 14.55	Fógel-Veres Anett (DLA), DE GYGYK	Az Éneklő Ifjúság Mozgalom kialakulása The Emergence of the 'Singing Youth' Movement
15.00- 15.20	Elek Ágnes , Simmelweis Egyetem Pető András Kar	Művészettörténet határok nélkül: Egy komplex vizuális alkotóműhely tapasztalatainak adaptálása a konduktív pedagógiában Art History without Borders: Adapting the Experiences of a Complex Visual Art Workshop in Conductive Education

KÁVÉSZÜNET

A KONFERENCIA ELŐADÁSAI
(2026.04.25, SZOMBAT)

9. SECTION
CONTEMPORARY RESEARCH IN CULTURAL ANTHROPOLOGY

(English Language Section)

Section Leader: Norbert Tóth (PhD)

Section Room: C building 208.(2nd floor)

9.00-9.15	Efilina Kissiya (PhD), Pattimura University, (Indonesia)	Etymology, Cosmology, and Marine Stewardship: The Socio-Ecological Significance of Hygeralai in Luang Island Etimológia, kozmológia és tengeri gondnokság: a Hygeralai társadalmi-ökológiai jelentősége Luang szigetén
9.20-9.35	Damaris Werunga (PhD Student) University of Debrecen (Kenya) Gábor Biczó (Prof., Habil, PhD) University of Debrecen	Influence of Missionaries on Women's Roles among the Bukusu A misszionáriusok hatása a nők szerepére a Bukusu környékén
9.40-9.55	Lakni Prasanjali Kumarasiri (PhD Student) University of Debrecen (Sri Lanka)	The Transformation of Veddha Identity into a Modern Myth in Sri Lanka A veddha identitás átalakulása modern mítosszá Sri Lankán
10.00-10.15	Rusyanti Rusyanti (PhD Student) University of Debrecen (Indonesia)	Beyond the Sea and Rivers: The Martaban's Voyage and Chronicles in Indonesia Túl a tengereken és folyókon: A martabán útja és krónikái Indonéziában
10.20-10.35	Tran Manh Khan (PhD Student) University of Debrecen (Vietnam)	Ethnic Economy, Debts, and the Uneven Paths of Mobility among Vietnamese Migrants in Hungary Etnikai gazdaság, eladósodás és a mobilitás egyenlőtlen pályái a Magyarországon élő vietnámi migránsok körében
COFFEE BREAK		
11.00-11.15	Maram Alshwabkeh (PhD Student) University of Debrecen (Jordan)	Informal Social Networks and Ethical Leadership: A Business Anthropology Study of Moral Ecology and Intercalary Leadership in Jordan's Water Governance Informális társadalmi hálózatok és etikus vezetés: üzleti antropológiai vizsgálat a morális ökológia és a köztes vezetés szerepéről Jordánia vízgazdálkodásában
11.20-11.35	Milena Medojevic (PhD Student) University of Debrecen (Montenegro)	Belief in Mythological Creatures in the 21st Century: Evidence from South Slavic Folklore Interviews A mitológiai lényekbe vetett hit a 21. században: Dél-szláv folklórinterjúk elemzése
11.40-11.55	Yossri Jallouli (PhD Student) University of Debrecen (Tunis)	Beyond the Public Sphere: The Household as a Site of Cultural Persistence and Adaptation A nyilvános szférán túl: A háztartás mint a kulturális fennmaradás és alkalmazkodás tere
11.55-	Ibrahim Mustafa	War as Commandment: Anthropological Perspectives on the

12.10	Muhammed Ibrahim (PhD Student) (Sudan) Gabor Biczó (Prof., Habil, PhD) University of Debrecen Vinkovits Balazs (PhD)	2023-2026 Current Sudan Civil War and African Political Modernity A háború mint parancsolat: Antropológiai perspektívák a 2023–2026-os jelenlegi szudáni polgárháborúról és az afrikai politikai modernitástról
12.15- 12.30	Mungunchimeg Batsaikhan (PhD Student) University of Debrecen (Mongolia)	Khatgal Village Then and Now: Tourism and Cultural Impact in the Khuvsigul Lake National Park Khatgal falu régen és ma: a turizmus és a kulturális hatások a Hövszgül- tó Nemzeti Parkban

10. SEKCIÓ

MŰVÉSZETI KUTATÁSOK

Szekcióvezető: Dr. Árkosi Julianna

Helyszín: A épület 7. (027) terem

9.00- 9.15	Mátó-Buchholz Katalin (PhD hallgató), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola	Ének-zene oktatás a mesterséges intelligencia korában: egy pilot vizsgálat eredményei Music Education in the Age of Artificial Intelligence: Results of a Pilot Study
9.20- 9.35	Tamásiné Dsupin Borbála (PhD), DE GYGYK	„Hangszínvarázs” – Gyermekfüllel "Magic of Timbre" – Through the Ears of Child
9.40- 9.55	Árkosi Julianna (PhD); Tamásiné Dsupin Borbála (PhD), Főgel-Veres Anett (DLA), DE GYGYK	Játsszunk a zenével! – az élményszerű zenetanítás lehetőségei <i>Let's Play with Music!</i> – The Possibilities of Experiential Music Education
10.00- 10.15	Péter Csaba (DLA), DE GYGYK	Sajátos nevelési igényű gyermekek hangszeres zeneoktatása: Az inkluzív pedagógiai megközelítések elméleti áttekintése Instrumental Music Education for Children with Special Educational Needs: A Theoretical Overview of Inclusive Pedagogical Approaches.

NYITOTT HORIZONTOK I.

10.20- 10.35	Juhász Gréta Zsannett (hallgató), Árkosi Julianna (PhD) DE GYGYK	Az énekes játékok és a gyermektánc szocializáló ereje óvodáskorban The Socializing Power of Singing Games and Children's Dance in Preschool Age
10.40- 10.55	Kiss Edina (hallgató), Árkosi Julianna (PhD) DE GYGYK	Népi gyermekjátékok, néphagyományok az óvodában jeles napokhoz kapcsolódva Folk Children's Games, Folk Traditions in Kindergarten Related to Special Days
11.00- 11.15	Juhász Gréta Zsannett (hallgató), Árkosi Julianna (PhD) DE GYGYK	Az énekes játékok és a gyermektánc szocializáló ereje óvodáskorban The Socializing Power of Singing Games and Children's Dance in Preschool Age

11. SZEKCIO NYITOTT HORIZONTOK II. Szekcióvezető: Miklódi-Simon Zsófia Helyszín: A épület 6. (026) terem		
9.00- 9.15	Csorba Mónika, Juhász Orchidea (PhD) Miskolci Egyetem	Jó gyakorlat: iskolai közösségi szolgálatos diákok bevonása a Miskolci Egyetemen Good Practice: Involving Students in School Community Service at the University of Miskolc
9.20- 9.35	Juhász Orchidea (PhD), Miskolci Egyetem	Hallgatói kezdeményezések és egyetemi közösségépítés: egy intézményi fejlesztési folyamat tapasztalatai Student Initiatives and University Community Building: Experiences from an Institutional Development Process
9.40- 9.55	János Eichardt	Magyarországi és külföldi természettudományos oktatás fejlesztési lehetőségei középiskolai keretek között Development Opportunities for Science Education in Hungary and Abroad within Secondary School Frameworks
10.00- 10.15	Fegyveres Mirtill (DETEP hallgató), Galán Anita (PhD) DEGYGYK	Kisgyermekes anyák visszatérése a munkaerőpiacra The Return of Mothers with Young Children to the Labor Market
10.20- 10.35	Farkas Helga, Fucskó Mónika (PhD) Nyíregyházi Egyetem	Gyámok és sorsok – Végleges sorsrendezések a gyermekvédelmi szakellátásban Guardians and Life Paths – Permanent Placement Outcomes in Child Protection Residential Care
KÁVÉSZÜNET		
11.00- 11.15	Petri Bálintné, Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete, Fucskó Mónika (PhD) Nyíregyházi Egyetem	Iskolai lemorzsolódás - megelőzése és kezelése a Bökönyi Barota Mihály Általános Iskolában School Dropout - Prevention and Treatment at Bökönyi Barota Mihály Primary School
11.20- 11.35	Kajdiné Virág Katalin, Fucskó Mónika, Nyíregyházi Egyetem	A gyermekbántalmazási esetek kivizsgálásának eljárásrendje a gyermekvédelmi szakellátásban- Gyermekvédelmi gyám feladatainak vizsgálata Hajdú-Bihar Vármegyében Procedures for Investigating Child Abuse Cases in Child Protection Services - Examination of the Tasks of Child Protection Guardians in Hajdú-Bihar County
11.20- 11.35	Csapi Loréna Georgina (DETEP hallgató), Kis Gábor (PhD), DE GYGYK	Roma tanulók iskolai beilleszkedésének támogatása egy vidéki kisvárosban – egy pedagógussal készült interjúra épülő mikroutatás drámapedagógiai megközelítésben Supporting the School Integration of Roma Students in a Rural Small Town – A Micro-Study Based on an Interview with a Teacher Using a Drama Pedagogy Approach.
11.40- 11.55	Kiss Viktória (DETEP hallgató), Miklódi-Simon Zsófia, PhD hallgató, Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola Neveléstudományi	A művészeti nevelés, mint hátránykompenzációs tényező összefüggései a szülői bevonódással Investigating Victim-Blaming Attitudes in the Perception of Intimate Partner Violence

	Program, DE GYGYK	
12.00-12.15	Nagyné Ádamszki Tímea (DETEP hallgató), Fenyő Imre (PhD) DE GYGYK	Kelet-Magyarországi óvodák Pedagógiai Programjában megjelenő idegen nyelvi tevékenységek Foreign Language Activities Appearing in the Pedagogical Program of Kindergartens in Eastern Hungary

12. SZEKCIÓ
NYITOTT HORIZONTOK III.
Szekcióvezető: Dr. Mező Katalin
Helyszín: C épület 13. (107) terem, első emelet

9.00-9.15	Kudron-Bohos Dóra (DETEP hallgató), Szabó Ágnes (PhD), DE GYGYK	Az extrém koraszülöttek beszédfejlődése Speech Development in Extremely Premature Infants
9.20-9.35	Hajzer Erika (DETEP hallgató) Szabó Ágnes (PhD), DE GYGYK	Néphagyományok a logopédiában Folk Traditions in Speech and Language Therapy
9.40-9.55	Szabó Róbertné (DETEP hallgató) Szabó Ágnes (PhD), DE GYGYK	Iskolaérettség, iskolaérettség vizsgálata a 90-es években különös tekintettel logopédia megközelítésből School Readiness and Its Assessment in the 1990s with a Focus on a Logopedic Approach
10.00-10.15	Dalanics-Molnár Ágnes (DETEP hallgató), Pető Ildikó (PhD), DE GYGYK	A Dinamikus Szenzoros Integrációs Terápia (DSZIT) alkalmazásnak a lehetősége a korai fejlesztésben The Potential of Dynamic Sensory Integration Therapy (DSZIT) in Early Development
10.20-10.35	Tóth Kamilla Zsófia (DEGYGYK - Lippai Balázs Roma Szakkollégium hallgató) Mező Katalin (PhD) DE GYGYK	A Rejtélyek városkája című sorozat elemzése a gyógypedagógiai normalitás és a szubverzív narratívák szempontjából Analysis of the Series Gravity Falls from the Perspectives of Special Educational Normality and Subversive Narratives

KÁVÉSZÜNET

11.00-11.15	Pták-Petró Borbála (DETEP hallgató) Pető Ildikó (PhD) DE GYGYK	Gyógypedagógiai szolgáltatások, marketing és szakmai standardok Special Education Services, Marketing, and Professional Standards
11.20-11.35	Agárdi-Elek Ágnes (DETEP hallgató), Szabó Ágnes (PhD), DE GYGYK	Fogyatékosokkal élők a turizmusban - rövid betekintés People with Disabilities in Tourism – A Brief Insight
11.20-11.35	Hegyes Zsuzsa (DETEP hallgató), Pető Ildikó (PhD), DE GYGYK	Az értelmi fogyatékos felnőttek életminősége a lakhatás függvényében The Quality of Life of Adults with Intellectual Disabilities Depending on their Housing
11.40-11.55	Kovács Boglárka (DETEP hallgató)	Tanulásban akadályozott és értelmileg akadályozott személyek interperszonális kapcsolatainak összehasonlító vizsgálata a

	Mező Katalin (PhD), DE GYGYK	keresztény hit tükrében Comparative Study of the Interpersonal Relationships of Persons with Learning Disabilities and Intellectual Disabilities in the Light of Christian Faith
11.55- 12.10	Bundzik Blanka (DETEP hallgató) Mező Katalin (PhD), DE GYGYK	A református hit- és erkölcsstan és az etika tárgyak összehasonlító elemzése a sajátos nevelési igényű tanulók számára kidolgozott Kerettantervek szempontjából A Comparative Analysis of Reformed Religious and Moral Education and Ethics from the Perspective of the Framework Curricula Developed for Students with Special Educational Needs
12.15- 12.30	Falucskai Veronika (DETEP hallgató) Mező Katalin (PhD), DE GYGYK	„Viharos Húszasok” – egy történelmi projekt megvalósításának tapasztalatai a tanulásban akadályozott tanulók 7. osztályában „The Roaring Twenties”: Experiences from the Implementation of a Historical Project in a Seventh-Grade Class of Students with Learning Disabilities and Difficulties
12.35- 12.55	Karsai Fanni Judit (DETEP hallgató), Mező Katalin (PhD), DE GYGYK	Digitális eszközök alkalmazása a történelemtanításban tanulásban akadályozott tanulók esetében The Use of Digital Tools in History Education for Students with Learning Disabilities

13. SZEKCIÓ
POSZTER SZEKCIÓ

A poszterek kiállítására az A épület 6. (026) teremben van lehetőség.
A poszterek kihelyezése és megtekinthetősége a konferencia alatt folyamatos.

A poszterek tartalma röviden és vizuálisan:

1. kutatási kérdés / cél
2. módszerek
3. főbb eredmények
4. következtetések

A poszterek mérete: **A1 (594 × 841 mm)**

Poster pitch: a szerzők a saját poszterük mellett tartózkodnak és szabadon beszélgetnek az érdeklődőkkel.

Poszter pitch (szóbeli összefoglaló ideje):
2025. 04.24. 12.15-13.00

Gazda Dorottya	Nem deficit, hanem erőforrás. A drámapedagógia és a kulturálisan releváns pedagógia közös szemlélete Not a Deficit, but a Resource. The Common Approach of Drama Pedagogy and Culturally Relevant Pedagogy
Trixler Bettina (PhD hallgató), Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Egészségtudományi Doktori Iskola Pusztafalvi Henriette (PhD) Pécsi Tudományegyetem	Szülői életminőség és pszichoszociális tényezők bevándorló háttérű, autista gyermeket nevelő családok körében Parental Quality of Life and Psychosocial Factors Among Immigrant Families Raising Children with Autism

<p>Major Lenke (PhD), Horák Rita (Prof., PhD), Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia)</p>	<p>A tanulási motiváció vizsgálatának többdimenziós modellje a digitális oktatási átmenet időszakában</p> <p>A Multidimensional Model for the Examination of Learning Motivation During the Period of Digital Educational Transition</p>
<p>Dan Beata Andrea (PhD), Wagner Andrea, Partiumi Keresztény Egyetem (Románia), Árkosi Julianna (PhD), DE GYGYK</p>	<p>A szenzoriális színház reflektív és inkluzív pedagógiai lehetőségei a gyógypedagógiában</p> <p>Sensory Theatre as a Reflective and Inclusive Pedagogical Practice in Special Education</p>
<p>Katonka Fruzsina Sára (DETEP hallgató), Miklódi-Simon Zsófia (PhD hallgató), Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Program, DE GYGYK</p>	<p>Az áldozathibáztató attitűdök vizsgálata a párkapcsolati erőszak megítélésében</p> <p>Investigating Victim-Blaming Attitudes in the Perception of Intimate Partner Violence</p>
<p>Csók Cintia (PhD), Miklódi-Simon Zsófia (PhD hallgató), Harsányi Gabriella (PhD hallgató), Debreceni Egyetem</p>	<p>Most először érzem, hogy valaki hazavár.” A lakásotthoni és a nevelőszülői gondozás összehasonlító vizsgálata egy kvalitatív kutatás alapján</p> <p>"For the First Time, I feel that Someone is Waiting for Me at Home." A Comparative Study of Residential Care and Foster Care Based on Qualitative Research.</p>

A konferenciaszervezők a változtatás jogát fenntartják!

Kérjük, hogy a konferencia megkezdése előtt ellenőrizték a legfrissebb konferenciaprogramot a honlapon: <https://e-konferencia.unideb.hu/KB-2026>

Kontakt/Contact: kb@ped.unideb.hu