



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

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

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

XII. évf., 2026/2. szám

DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.1>

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:

Bács Zoltán (Prof. Dr.), rektor (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
Szókö, 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
Balogh Renátó, Vetési Réka, Müller Anetta: <i>Szabadidős tevékenységek és preferenciák gyógytestnevelésre járó diákok körében</i>	7
Erdei Róbert, Nagyné Kondor Rita: <i>Matematikai attitűdök, matematikai szorongás, teljesítmény és változásmenedzsment</i>	19
Frank Mészáros, Boglárka Fanni, Hegedűs, Roland: <i>Reasons for Increased Risk of Special Education Student Dropout in Northern Hungary</i>	33
Holló Henrik, Lenténé Puskás Andrea: <i>The Examination of Health-conscious Behaviour among Secondary School Students</i>	45
Kompár Bernadett, Balázs-Földi Emese: <i>„Meg kellene próbálni úgy élni, hogy magunknak parancsolunk” – Felnőttkori fogyatékossgal élő személyek autonómiája és önrendelkezése II</i>	55
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES	71
Kozup Sándor: <i>Oktatáshoz való egyenlő esélyű hozzáférés</i>	73
Németh Nóra Veronika: <i>Hallgatói autonómia, aktivitás és differenciálás: a tanulási menü elnevezésű módszer alapján</i>	87
Pintér-Szövényi Eszter: <i>A közparkhasználat és a kreativitás összefüggései az értékek viszonylatában</i>	99
Sarafadeen Toheeb Olanrewaju: <i>Achievement goal orientation and self-efficacy: Review of theoretical foundation and empirical evidence</i>	111
MŰHELY/WORKSHOP	127
Müller Anetta: <i>Lélekmozgató érzékenyítés – a sport ereje az inklúzió szolgálatában</i>	129

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉGEK ÉS PREFERENCIÁK GYÓGYTESTNEVELÉSRE JÁRÓ DIÁKOK KÖRÉBEN

Balogh Renátó¹, Vetési Réka², Müller Anetta³

Cite: Balogh Renátó, Vetési Réka, & Müller Anetta (2026). Szabadidős tevékenységek és preferenciák gyógytestnevelésre járó diákok körében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 7–18.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.7>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0024

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Ráthonyi-Ódor Kinga (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
 2. Bíró Melinda (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A kutatás célja a gyógytestnevelésre járó diákok szabadidő-eltöltési szokásainak feltárása, valamint a szabadidős preferenciák mögött meghúzódó dimenziók és társadalmi-demográfiai összefüggések vizsgálata volt. A kérdőíves kutatásban 202 debreceni diák szülei vettek részt. Az adatok elemzése SPSS Statistics 31 program segítségével történt. A szabadidős tevékenységek mögöttes dimenzióinak feltárására faktoranalízist alkalmaztunk, míg a háttérváltozók és a faktorok közötti kapcsolatok vizsgálatához nempara-méteres statisztikai próbákat használtunk. Az eredmények alapján három jól elkülöníthető faktor rajzolódott ki: a kulturális, a digitális és a sportorientált szabadidős tevékenységek dimenziója. A kulturális és sportorientált faktorok esetében szignifikáns kapcsolat mutatkozott a szülők iskolai végzettségével és az anyagi helyzettel, míg a digitális szabadidős tevékenységek elsősorban a nemmel és az életkorral álltak összefüggésben. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a gyógytestnevelésre járó tanulók szabadidős szokásait jelentős mértékben befolyásolják a társadalmi-demográfiai tényezők. A kutatás gyakorlati szempontból hozzájárulhat olyan egészségfejlesztési és pedagógiai programok kialakításához, amelyek támogatják az aktív és egészséges szabadidő-eltöltési formák elterjedését.

¹ Balogh Renátó (PhD), Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Intézet, Debrecen (Magyarország), E-mail: balogh.renato@econ.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4102-9534>

² Vetési Réka, gyógytestnevelő tanár, Fejér Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Gárdony (Magyarország), E-mail: vetesi.reka@gmail.com

³ Müller Anetta (Prof., PhD), Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Intézet, Debrecen (Magyarország), E-mail: muller.anetta@econ.uniedb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9164-8050>

Kulcsszavak: gyógytestnevelés, szabadidő, fizikai aktivitás, digitális médiahasználat, kultúra

Diszciplína: neveléstudomány, egészségtudomány

Abstract

LEISURE ACTIVITIES AND PREFERENCES OF STUDENTS PARTICIPATING IN ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

The aim of the study was to explore the leisure time habits of students participating in adapted physical education and to examine the underlying dimensions of leisure preferences and their socio-demographic relationships. The questionnaire-based survey involved parents of 202 students from Debrecen. Data analysis was performed using SPSS Statistics 31. Factor analysis was applied to identify the underlying dimensions of leisure activities, while non-parametric statistical tests were used to examine the relationships between background variables and the identified factors. The results revealed three distinct factors: cultural, digital, and sport-oriented leisure activities. Significant relationships were found between cultural and sport-oriented leisure activities and parental educational level as well as financial status, while digital leisure activities were primarily associated with gender and age. The findings highlight that the leisure habits of students participating in adapted physical education are significantly influenced by socio-demographic factors. From a practical perspective, the study may contribute to the development of health promotion and educational programs supporting active and healthy leisure activities among children and adolescents.

Keywords: adapted physical education, leisure time, physical activity, digital media use, culture

Discipline: education science, health sciences

Bevezetés

A gyermekek és fiatalok szabadidő-eltöltési szokásai az elmúlt években jelentős átalakuláson mentek keresztül. A technológiai fejlődés, a digitális eszközök térnyerése, valamint a társadalmi és kulturális környezet változásai alapvetően befolyásolják a fiatal generációk mindennapi életét és szabadidős preferenciáit. A szabadidő eltöltésének módja nem csupán rekreációs szempontból bír jelentőséggel, hanem szoros kapcsolatban áll a gyermekek és felnőttek testi, lelki és szociális fejlődésével, egészségi állapotával, társas kapcsolataival, munkaképességével és életminőségével is (Kinczel et al; 2020; Mező, 2024; Borbély et al., 2025). A különböző szabadidős tevékenységek eltérő módon járulhatnak hozzá a fiatalok fejlődéséhez (Lengyel et al., 2026). A kulturális programok – például a színház-, mozi- vagy koncertlátogatás – elősegíthetik a kulturális

tőke bővülését, az élményszerzést és a társas kapcsolatok erősítését. A sportorientált tevékenységek hozzájárulhatnak a fizikai aktivitás fenntartásához, az egészséges életmód kialakulásához és a közösségi élményekhez, míg a digitális szabadidős tevékenységek – például az internethasználat vagy az online játékok – napjainkra a fiatalok mindennapi életének meghatározó részévé váltak (Kinczel, 2021). A digitális médiahasználat növekedése ugyanakkor számos kérdést vet fel a hagyományos, közösségi vagy aktív szabadidős tevékenységek háttérbe szorulásával kapcsolatban (Moravec et al., 2025).

A szabadidős preferenciák alakulását több tényező is befolyásolhatja. A szakirodalom alapján meghatározó szerepet tölthet be a családi háttér, a szülők iskolai végzettsége, az anyagi helyzet, a lakóhely típusa, valamint az életkor vagy az iskolai szint

(Moravec et al., 2024). A kedvezőbb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező családok gyermekei általában nagyobb hozzáféréssel rendelkeznek kulturális és sportolási lehetőségekhez, míg a digitális szabadidős tevékenységek elterjedése a különböző társadalmi csoportokban eltérő mintázatot mutat.

A jelen kutatás középpontjában a gyógytestnevelésre járó diákok szabadidős szokásainak vizsgálata állt. A gyógytestnevelés sajátos helyet foglal el az iskolai egészségfejlesztés rendszerében, mivel olyan gyermekeket érint, akik egészségügyi vagy mozgásszervi problémáik miatt fokozott figyelmet igényelnek a fizikai aktivitás és az egészséges életmód szempontjából. Éppen ezért különösen fontos feltárni, hogy e tanulók szabadidős tevékenységei milyen mintázatot mutatnak, illetve milyen társadalmi-demográfiai tényezők befolyásolják azokat.

A kutatás célja egyrészt a diákok szabadidős tevékenységeinek mögöttes dimenzióinak feltárása faktoranalízis segítségével, másrészt annak vizsgálata volt, hogy a kialakult szabadidős faktorok milyen kapcsolatban állnak a vizsgált demográfiai háttérváltozókkal. A vizsgálat hozzájárulhat a gyermekek szabadidős szokásainak mélyebb megértéséhez, valamint olyan pedagógiai és egészségfejlesztési programok kialakításához, amelyek jobban igazodnak a különböző társadalmi háttérrel rendelkező tanulók igényeihez.

Szakirodalmi áttekintés

A gyermekek és serdülők szabadidő-eltöltési szokásai az elmúlt évtizedben jelentős átalakuláson mentek keresztül, amely elsősorban a digitalizáció, az életmódbeli változások és a társadalmi környezet módosulásának következménye. A szabadidő ma már nem csupán a pihenés időkereteként értelmezhető, hanem a testi, lelki és szociális fejlődés egyik meghatározó színtereként is. A kutatások egyértelműen rámutatnak arra, hogy a különböző szabadidős tevékenységek jelentős hatással vannak a

fiatalok egészségi állapotára és jóllétére (Bull et al., 2020; Rodriguez-Ayllon et al., 2019).

A fizikai aktivitás kiemelt szerepet tölt be a gyermekek és serdülők fejlődésében. A WHO ajánlása szerint ebben az életkorban napi legalább 60 perc közepes vagy intenzív fizikai aktivitás szükséges az optimális egészségi állapot fenntartásához (Bull et al., 2020). A nemzetközi vizsgálatok ugyanakkor azt mutatják, hogy a fiatalok jelentős része nem teljesíti ezt az ajánlást. Guthold és munkatársai (2020) 298 országos reprezentatív felmérés adatait összegző kutatásukban arra jutottak, hogy a serdülők több mint 80%-a nem éri el az ajánlott aktivitási szintet. A fizikai aktivitás nemcsak a testi egészség szempontjából meghatározó, hanem pozitív kapcsolatban áll a mentális jólléttel is. A rendszeres mozgás csökkentheti a szorongás és a depresszív tünetek megjelenésének kockázatát, valamint javíthatja az önértékelést és az általános pszichológiai állapotot (Rodriguez-Ayllon et al., 2019). Emellett a szervezett sporttevékenységekben való részvétel kedvezően hathat a társas kapcsolatokra és az életminőségre is (Eime et al., 2013).

A fizikai aktivitás szintjét számos társadalmi és környezeti tényező befolyásolja. Kiemelt szerepe van a társadalmi-gazdasági háttérnek, amely meghatározza a sportolási lehetőségekhez való hozzáférést, valamint a szabadidős aktivitások formáit. O'Donoghue és munkatársai (2018) nemzetközi szakirodalmi áttekintése szerint a magasabb társadalmi státuszú fiatalok körében gyakoribb a rendszeres testmozgás, míg az alacsonyabb státuszú csoportok esetében nagyobb arányban jelenik meg a fizikai inaktivitás. A *The Lancet* folyóiratban megjelent összefoglaló tanulmány szintén hangsúlyozza, hogy a fizikai aktivitást komplex egyéni, társadalmi és környezeti tényezők együttesen alakítják (van Sluijs et al., 2021).

A szabadidő eltöltésének szerkezete az elmúlt években jelentősen átalakult a digitális technológiák térnyerésének következtében. Az internethasználat, a közösségi média és az online játékok a fiatalok

mindennapi életének meghatározó részévé váltak. A digitális médiahasználat ugyan lehetőséget biztosít a kapcsolattartásra és az információszerzésre, túlzott használata azonban kedvezőtlen mentális egészségi következményekkel is összefüggésbe hozható. Boer és munkatársai (2021) vizsgálata szerint a problémás közösségimédia-használat negatív kapcsolatban áll a serdülők mentális jóllétével. A túlzott internethasználat és az internetfüggőség emellett kapcsolatba hozható a szorongással, az alvászavarokkal és a társas izolációval is (Kuss & Lopez-Fernandez, 2016).

A kulturális és rekreációs tevékenységek szintén fontos szerepet töltenek be a fiatalok szabadidő-eltöltésében. A művészeti és kulturális aktivitások hozzájárulhatnak a mentális egészség javításához, a kreativitás fejlődéséhez és a társas kapcsolatok erősödéséhez. A WHO átfogó jelentése szerint a kulturális részvétel kedvező hatással lehet a pszichológiai jóllétre és az életminőségre is (Fancourt & Finn, 2019).

A szabadidős szokásokat az életkori sajátosságok is jelentősen befolyásolják. Az HBSC nemzetközi kutatás eredményei alapján a serdülőkor előrehaladtával csökken a fizikai aktivitás mértéke, miközben növekszik a képernyő előtt töltött idő (Inchley et al., 2020). Ez a tendencia hosszú távon kedvezőtlen egészségügyi következményekkel járhat, különösen akkor, ha a mozgásszegény életmód tartósan fennmarad. A szabadidő eltöltésének módját emellett a családi háttér, a lakókörnyezet és az elérhető sportolási lehetőségek is meghatározzák.

Külön figyelmet érdemelnek azok a gyermekek, akik valamilyen egészségügyi problémával vagy speciális szükséglettel rendelkeznek, például gyógytestnevelésben vesznek részt. Esetükben a fizikai aktivitás nemcsak életmódbeli tényező, hanem terápiás jelentőséggel is bír. Shields és munkatársai (2012) szisztematikus áttekintése szerint a fogyatékossgal vagy speciális szükséglettel élő gyermekek gyakran több akadállyal szembesülnek a sporttevékenységekben való részvétel során, ami alacsonyabb

fizikai aktivitási szinthez vezethet. Sit és munkatársai (2017) kutatása azt is kimutatta, hogy ezek a gyermekek az iskolai környezetben is kevesebb időt töltenek aktív mozgással, ami tovább növelheti az egészségügyi kockázatokat.

A nemzetközi tendenciákhoz hasonló mintázatok figyelhetők meg Magyarországon is. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című nemzetközi kutatás hazai eredményei szerint a magyar serdülők jelentős része nem teljesíti a napi ajánlott fizikai aktivitási szintet, és az aktivitás mértéke az életkor előrehaladtával csökken (Németh, 2024). A kutatások arra is rámutatnak, hogy a magyar fiatalok körében magas a képernyő előtt töltött idő, amely különösen serdülőkorban növekszik.

Emellett a hazai vizsgálatok szerint a társadalmi-gazdasági háttér Magyarországon is meghatározó szerepet játszik a sportolási szokások alakulásában. A kedvezőbb helyzetű családokban élő gyermekek nagyobb arányban vesznek részt szervezett sporttevékenységekben, míg a hátrányosabb helyzetű csoportok körében gyakoribb a fizikai inaktivitás (Pikó & Keresztes, 2007).

A kutatási eredmények összességében arra utalnak, hogy a gyermekek és serdülők szabadidős szokásait komplex társadalmi, környezeti és életmódbeli tényezők alakítják. A fizikai aktivitás csökkenése és a képernyőidő növekedése egyaránt jelentős egészségügyi kihívást jelent, ezért kiemelten fontos az aktív, egészséges és közösségi szabadidős tevékenységek támogatása, különösen a veszélyeztetett csoportok körében.

Anyag és módszer

A kutatás kérdőíves felmérés módszerével készült online formában, debreceni diákok körében. A kérdőív kitöltői a gyermekek szülei voltak, a válaszadás anonim módon történt. A felmérés során összesen 214 kitöltés érkezett, azonban az adatszítást követően 202 kérdőív került bevonásra az elemzésbe. A kérdőívet kitöltők demográfiai jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A minta demográfiai jellemzői. Forrás: Szerzők.

Változó	Kategória	Gyakoriság/fő	Arány/%
Nem	Fiú	104	51,5
	Lány	98	48,5
Évfolyam csoport	1-4. osztály	62	30,7
	5-8. osztály	112	55,4
	9-12. osztály	28	13,9
Lakóhely	Főváros	20	9,9
	Megyeszékhely	86	42,6
	Város	88	43,6
	Falu	8	4,0
Szülő iskolai végzettsége	Alapfokú	24	11,9
	Középfokú	72	35,6
	Felsőfokú	106	52,5
Anyagi helyzet	Rendszeresen vannak anyagi problémáim	8	4,0
	Éppen elég a megélhetésre	38	18,8
	Megélek belőle, de keveset tudok félretenni	112	55,4
	Nagyon jól élek és félre is tudok tenni	16	7,9
	Nem kívánok válaszolni	28	13,9
Sportol	Igen	98	48,5
	Nem	104	51,5
Egyesületben sportol	Igen	42	20,8
	Nem	156	79,2
Gyógytestnevelésre jár	Több, mint 2 éve	66	32,7
	1-2 éve	64	31,7
	Kevesebb, mint 1 éve	72	35,6

A kérdőív a demográfiai háttérváltozók mellett vizsgálta a diákok sportolási szokásait, a sporthoz való viszonyát, valamint a gyógytestnevelésen való részvétel időtartamát. Emellett a kutatás kiemelt területét képezte a diákok szabadidős programpreferenciáinak feltárása. A szabadidős tevékenységekre vonatkozó állításokat a válaszadók ötfokú Likert-skálán értékelték annak megfelelően, hogy az adott tevékenység mennyire jellemző a gyermekre, illetve mennyire kedveli azt (1 = egyáltalán nem jellemző, 5 = teljes mértékben jellemző). Az adatok feldolgozása SPSS Statistics 31 program segítségével

vel történt. A szabadidős tevékenységek mögött meghúzódó dimenziók feltárása érdekében factoranalízist végeztünk főkomponens-elemzés (Principal Component Analysis – PCA) alkalmazásával, Varimax rotáció mellett. A faktoranalízis alkalmazását Kaiser–Meyer–Olkin mutatóval (KMO), valamint Bartlett-féle sfericitáspróbával ellenőriztük.

A faktorstruktúra megbízhatóságának vizsgálata Cronbach-alfa mutató segítségével történt. Az elemzés során az alacsony faktorsúllyal rendelkező, illetve a skálák megbízhatóságát rontó változókat kizártuk a további vizsgálatokból.

A faktoranalízis eredményeként létrejött szabadidős dimenziók és a demográfiai változók közötti különbségek vizsgálatához nemparaméteres statisztikai próbákat alkalmaztunk. Két csoport összehasonlítása esetén Mann–Whitney-féle U-próbát, míg három vagy több csoport esetében Kruskal–Wallis-próbát használtunk. A szignifikáns Kruskal–Wallis-próbák esetén post hoc összehasonlításokat végeztünk Dunn-próba alkalmazásával. A statisztikai elemzések során a szignifikanciaszintet $p < 0,05$ értékben határoztuk meg.

Eredmények

A diákok szabadidős tevékenységeinek feltárása érdekében faktoranalízist végeztünk főkomponens-elemzés (Principal Component Analysis – PCA) alkalmazásával, Varimax rotáció mellett. Az adatok alkalmasnak bizonyultak faktoranalízis elvégzésére, amelyet a Kaiser–Meyer–Olkin mutató megfelelő értéke ($KMO = 0,710$), valamint a Bartlett-féle sfericitáspróba szignifikáns eredménye is alátámasztott ($\chi^2(21) = 423,489$; $p < 0,001$). A kialakult faktorstruktúra összesen a teljes variancia 76,7%-át magyarázta, amely megfelelő magyarázóerőre utal

(2. táblázat). A rotált faktormátrix alapján három jól elkülöníthető faktor rajzolódott ki.

Az első faktorba a koncertlátogatás, a moziba járás és a színházlátogatás tartozott magas faktorsúlyokkal, ezért ezt a dimenziót kulturális szabadidős tevékenységek faktorként értelmeztük.

A második faktor az internetezést, valamint a számítógépes és telefonos játékokat foglalta magában, így ez a digitális szabadidős tevékenységek elnevezést kapta.

A harmadik faktorba a sportolás és a sportesemények követése került, amelyet sportorientált szabadidős tevékenységek faktorként azonosítottunk. A változók magas faktorsúlyokkal és alacsony keresztöltésekkel kapcsolódtak saját faktorukhoz, ami jól elkülönülő és stabil faktorstruktúrát jelez (2. táblázat).

A faktoranalízis kezdetben további szabadidős tevékenységeket is tartalmazott, azonban bizonyos változókat az alacsony faktorsúlyok, illetve a faktorok megbízhatóságát rontó Cronbach-alfa értékek miatt ki kellett zárni az elemzésből. Ilyen változók voltak például a televíziózás, a filmnézés, az olvasás, a rajzolás, a színezés, a zenélés, a kirándulás és a túrázás.

3. táblázat. A diákok szabadidős tevékenységeinek faktorstruktúrája. Forrás: Szerzők.

Változó	Kulturális szabadidős tevékenységek	Digitális szabadidős tevékenységek	Sportorientált szabadidős tevékenységek
Koncert	0,853		
Színház	0,846		
Mozi	0,741		
Internetezés		0,894	
Számítógépes és telefonos játékok		0,886	
Sportolás			0,879
Sportesemény			0,825

Megjegyzés: A faktoranalízis módszere: főkomponens-elemzés, rotáció: Varimax Kaiser-normalizációval, $KMO = 0,710$; Bartlett-féle sfericitáspróba: $\chi^2(21) = 423,489$; $p < 0,001$. A három faktor által magyarázott kumulatív variancia: 76,715%.

Az eredmények háttérben részben a vizsgált minta heterogenitása állhat, mivel a kutatás különböző életkorú diákokat érintett. Feltételezhető, hogy egyes kreatív tevékenységek – például a rajzolás vagy színezés – elsősorban fiatalabb életkorban jellemzőek, míg idősebb, például gimnáziumi tanulók körében már kevésbé meghatározóak. A kirándulás és túrázás esetében valószínűsíthető, hogy inkább alkalmoszerű vagy szezonális tevékenységekről van szó, ezért ezek nem illeszkedtek stabilan a sportorientált szabadidős mintázatba. A televíziózás és a hagyományos filmnézés gyenge kapcsolódása ugyanakkor arra is utalhat, hogy a fiatal generáció médiafogyasztási szokásai jelentősen átalakultak, és a digitális, internetalapú platformok dominanciája vált meghatározóvá a szabadidő eltöltésében.

A faktorok és a háttérváltozók közötti összefüggések vizsgálatához nemparaméteres próbákat alkalmaztunk. A két kategóriából álló változók esetében Mann–Whitney-próbát, míg a több kategóriát tartalmazó változók esetében Kruskal–Wallis-próbát használtunk. Az elemzés célja annak feltárása volt, hogy a gyógytestnevelésre járó diákok szabadidős tevékenységeinek faktorai eltérnek-e a vizsgált szociodemográfiai háttérváltozók. A szignifikáns Kruskal–Wallis-próbák esetében Dunn–Bonferroni post hoc elemzést végeztünk annak meghatározására, hogy pontosan mely csoportok között mutatható ki különbség.

Az eredmények alapján a kulturális szabadidős tevékenységek faktora szignifikáns kapcsolatot mutatott az az évfolyam csoporttal ($p = 0,001$), az iskolai végzettséggel ($p = 0,001$), valamint az anyagi helyzettel is ($p = 0,001$). Az évfolyam csoportok rangátlagai alapján megfigyelhető, hogy a kulturális tevékenységek preferenciája az életkor előrehaladtával növekedett: az 1–4. osztályos tanulók rangátlaga 74,89, az 5–8. osztályosoké 110,61, míg a középiskolásoké 124,00 volt. Ez arra utal, hogy az idősebb diákok nagyobb érdeklődést mutatnak a kulturális programok – például a koncert, mozi

vagy színház – iránt. Az iskolai végzettség esetében szintén növekvő tendencia figyelhető meg: az alacsony fokú végzettségű szülők gyermekeinek rangátlaga 65,83, a középfokú végzettségűeké 95,50, míg a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeié 113,65 volt. A post hoc elemzés alapján szignifikáns különbség kizárólag az alacsony fokú és felsőfokú végzettségű szülők csoportjai között igazolódott (adj. $p = 0,001$). Az anyagi helyzet vizsgálata során a legalacsonyabb rangátlag az „éppen elég a megélhetésre” kategóriában jelent meg (65,39), míg a legmagasabb a „nagyon jól élek és félre is tudok tenni” kategóriában (118,63). A post hoc összehasonlítások alapján szignifikáns különbség az „éppen elég a megélhetésre” és a „nagyon jól élek és félre is tudok tenni” kategóriák között volt kimutatható (adj. $p = 0,003$). Az eredmények arra utalnak, hogy a kedvezőbb társadalmi-gazdasági háttér növelheti a kulturális szabadidős programokhoz való hozzáférést és azok preferenciáját. Ugyanakkor a nem ($p = 0,610$) és a lakóhely ($p = 0,196$) esetében nem találtunk szignifikáns különbséget, vagyis ezek a tényezők nem befolyásolták érdemben a kulturális faktor alakulását (3. táblázat).

A digitális szabadidős tevékenységek faktora esetében szignifikáns különbség mutatkozott a nem ($p = 0,001$), az évfolyam csoport ($p = 0,002$), a lakóhely ($p = 0,013$), valamint az iskolai végzettség ($p = 0,035$) szerint. A nemek közötti összehasonlítás alapján a fiúk rangátlaga (114,50) magasabb volt, mint a lányoké (87,70), ami arra utal, hogy a digitális szabadidős tevékenységek – például az internetezés és a számítógépes vagy telefonos játékok – inkább a fiúk körében jellemzőek. Az évfolyam csoport szerinti rangátlagok alapján az idősebb tanulók esetében magasabb értékek figyelhetők meg: az 1–4. osztályosok rangátlaga 80,47, az 5–8. osztályosoké 109,57, míg a középiskolásoké 115,79 volt. Ez azt mutatja, hogy az életkor előrehaladtával növekszik a digitális médiahasználat intenzitása. A lakóhely tekintetében a megyeszékhelyen élők mutatták a legmagasabb rangátlagot (114,41), míg a

falvakban élők a legalacsonyabbat (73,75). A post hoc elemzés ugyanakkor nem igazolt szignifikáns különbséget az egyes lakóhely-kategóriák között a Bonferroni-korrektúra alkalmazását követően. Az iskolai végzettség esetében a középfokú végzettségű szülők gyermekeinek rangátlagja volt a legmagasabb (108,08), azonban a post hoc elemzés nem mutatott szignifikáns különbséget az egyes végzettségi kategóriák között. Az anyagi helyzet esetében nem igazolódott szignifikáns kapcsolat ($p = 0,063$), bár az eredmények tendencijellegű összefüggésre utalhatnak (3. táblázat).

A sportorientált szabadidős tevékenységek faktora esetében az iskolai végzettség ($p = 0,005$) és az anyagi helyzet ($p = 0,046$) mutatott szignifikáns kapcsolatot. Az iskolai végzettség rangátlagai alapján a sportorientált tevékenységek preferenciája emelkedett a magasabb végzettségi szintek felé: az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinél 72,92, a középfokú végzettségűek esetében 95,03, míg a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeinél 112,37 volt a rangátlag. A post hoc elemzés alapján itt is az alapfokú és felsőfokú végzettségű csoportok között mutatkozott szignifikáns különbség (adj. $p = 0,001$). Az anyagi helyzet esetében a legmagasabb rangátlag a „rendszeresen vannak anyagi problémáim” (113,00), illetve a „nagyon jól élek és félre is tudok tenni” kategóriákban (106,25) jelent meg, míg a legalacsonyabb az „éppen elég a megélhetésre” kategóriában (72,03). A post hoc elemzés alapján azonban csak az „éppen elég a megélhetésre” és a „nagyon jól élek és félre is tudok tenni” kategóriák között igazolódott szignifikáns külön-

ség (adj. $p = 0,003$). Ez arra utalhat, hogy a kedvezőbb anyagi háttér elősegítheti a sportolási lehetőségekhez való hozzáférést és a sporttevékenységekben való részvételt. Ezzel szemben a nem ($p = 0,597$), az osztály ($p = 0,069$) és a lakóhely ($p = 0,095$) esetében nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget, bár az utóbbi két változó esetében az eredmények tendencijellegű eltérést mutattak (3. táblázat).

Következtetések és javaslatok

A kutatás célja a gyógytestnevelésre járó diákok szabadidő-eltöltési szokásainak feltárása, valamint a szabadidős preferenciák mögött meghúzódó dimenziók és társadalmi-demográfiai összefüggések vizsgálata volt. Az eredmények alapján három jól elkülöníthető szabadidős faktor rajzolódott ki: a kulturális, a digitális és a sportorientált szabadidős tevékenységek dimenziója. A faktorstruktúra stabilnak és jól értelmezhetőnek bizonyult, ami arra utal, hogy a fiatalok szabadidős szokásai jól körülhatárolható preferenciarendszerek mentén szerveződnek.

A kulturális szabadidős tevékenységek esetében az eredmények alapján az idősebb tanulók, valamint a magasabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező családok gyermekei mutattak nagyobb érdeklődést a kulturális programok iránt. Ez összhangban áll Bourdieu (1986) kulturális tőkeelméletével, amely szerint a családi háttér jelentős szerepet játszik a kulturális fogyasztási mintázatok kialakulásában.

4. táblázat. Demográfiai jellemzők szabadidős tevékenységeik. Forrás: Szerzők.

Szabadidős tevékenység faktor	Nem	Osztály	Lakóhely	Iskolai végzettség	Anyagi helyzet
Kulturális	0,610	0,001	0,196	0,001	0,001
Digitális	0,001	0,002	0,013	0,035	0,063
Sportorientált	0,597	0,069	0,095	0,005	0,046

A jelen vizsgálat eredményei hasonló tendenciát jeleznek, mint amelyeket korábbi hazai kutatások is azonosítottak, miszerint a kulturális programokban való részvételt jelentős mértékben befolyásolhatja a család társadalmi helyzete és a szülők iskolai végzettsége (Mohos & Ponyi, 2020). Az eredmények arra utalnak, hogy a kulturális szabadidős aktivitások nem csupán szabad választás eredményei, hanem erősen összefüggenek a család által biztosított kulturális mintákkal és lehetőségekkel.

A digitális szabadidős tevékenységek faktoránál kapott eredmények szerint a fiúk és az idősebb tanulók körében intenzívebb digitális médiahasználat figyelhető meg. Ez összhangban áll Twenge és Campbell (2018) kutatásával, amely szerint a serdülők digitális eszközhasználata az elmúlt években jelentősen növekedett, különösen a közösségi média és az online szórakoztatás területén. Hasonló eredményekről számolt be Livingstone és Helsper (2008) vizsgálata is, amely szerint a gyermekek digitális médiafogyasztása az életkor előrehaladtával fokozatosan növekszik. A jelen kutatás eredményei megerősítik azt a nemzetközi tendenciát, hogy a digitális szabadidős tevékenységek ma már a fiatalok mindennapi életének domináns elemét képezik. Ez különösen fontos kérdés a gyógytestnevelésre járó tanulók esetében, mivel náluk a mozgás-szegény életmód egészségügyi kockázatai fokozottabban jelenhetnek meg.

A digitális szabadidős tevékenységek faktoránál kapott eredmények szerint a fiúk és az idősebb korosztályok esetében intenzívebb digitális médiahasználat figyelhető meg. Ez összhangban áll Twenge és Campbell (2018) eredményeivel, akik szerint a serdülők körében növekvő képernyőidő kapcsolatban állhat az alacsonyabb pszichológiai jólléttel. Hasonló következtetésekre jutott Boer és munkatársai (2021) vizsgálata is, amely szerint a problémás közösségi média-használat negatív kapcsolatban állhat a mentális egészséggel és az általános jólléttel. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a digitális szabadidős tevékenységek mára a

fiatalok mindennapi életének meghatározó részévé váltak, miközben háttérbe szoríthatják az aktív és közösségi szabadidős formákat. Ez különösen fontos kérdés a gyógytestnevelésre járó tanulók esetében, akiknél a rendszeres mozgás egészségmegőrző és prevenciós szerepe kiemelt jelentőségű. Kardefelt-Winther (2017) szintén hangsúlyozza, hogy a digitális technológiák térnyerése jelentősen átalakította a gyermekek szabadidő-felhasználási mintázatait, ami hosszú távon hatással lehet a társas kapcsolatokra, a fizikai aktivitásra és az életmódra is.

A sportorientált szabadidős tevékenységek esetében a szülők iskolai végzettsége és az anyagi helyzet mutatott szignifikáns kapcsolatot. Az eredmények összhangban állnak Howie és munkatársai (2020) kutatásával, amely szerint a sporttevékenységekben való részvétel nemcsak fizikai egészségügyi előnyökkel jár, hanem fontos társas és pszichológiai funkcióval is rendelkezik. A jelen kutatás eredményei arra utalnak, hogy a sportolási lehetőségekhez való hozzáférés társadalmi különbségeket is tükrözhet, mivel a kedvezőbb helyzetű családok gyermekei nagyobb valószínűséggel vesznek részt szervezett sporttevékenységekben és sportközösségekben. A sportorientált szabadidő szerepe különösen fontos lehet a gyógytestnevelésben részt vevő tanulók esetében, mivel náluk a fizikai aktivitás nem csupán szabadidős tevékenység, hanem egészségfejlesztő és terápiás jelentőséggel is bír. Az eredmények összhangban állnak van der Wal és munkatársai (2019) longitudinális kutatásával is, amely szerint az aktív szabadidős tevékenységek pozitív kapcsolatban állhatnak a serdülők mentális egészségével és pszichológiai jóllétével. Mező és mtsai (2019) felhívják a figyelmet arra, hogy a kreativitásra ösztönzésnek igen nagy szerepe van a pedagógia különböző területén, vagy a fejlesztésben is. A gyógytestnevelésben részt vevő tanulók esetében a kreatív, élményszerű szabadidős sporttevékenységek hozzájárulhatnak a mozgás iránti motiváció növeléséhez, az önbizalom erősítéséhez, valamint ahhoz, hogy a fizikai aktivitást ne kötelező

feladatként, hanem pozitív és örömteli élményként éljük meg.

Különösen figyelemre méltó eredmény, hogy bizonyos hagyományos szabadidős tevékenységek, például az olvasás, rajzolás vagy televíziózás nem alkottak stabil faktort. Ez arra utalhat, hogy a fiatalok szabadidős szerkezete egyre inkább digitális és élményorientált irányba mozdul el. A televíziózás gyenge kapcsolódása arra utalhat, hogy a hagyományos médiafogyasztási formákat fokozatosan felváltják az online és interaktív platformok. Ez a tendencia összhangban áll a nemzetközi kutatásokkal, amelyek szerint a digitális platformok dominanciája jelentősen átalakította a gyermekek és serdülők mindennapi médiahasználati szokásait.

A kutatás gyakorlati szempontból is fontos következtetéseket hordoz. Az eredmények alapján indokolt olyan komplex egészségfejlesztési és pedagógiai programok kialakítása, amelyek egyszerre támogatják a fizikai aktivitást, a közösségi élményszerzést és a tudatos digitális médiahasználatot. Kiemelten fontos lehet az idősebb korosztályok, valamint a kedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági helyzetű tanulók célzott támogatása, mivel esetükben nagyobb kockázata lehet a mozgásszegény életmód és a túlzott digitális médiahasználat kialakulásának. A gyógytestnevelésben részt vevő tanulók esetében különösen fontos az aktív szabadidős lehetőségek biztosítása, mivel a rendszeres fizikai aktivitás prevenció, rehabilitációs és életminőségjavító szereppel is rendelkezik.

A kutatás korlátai között szükséges megemlíteni, hogy a vizsgálat nem reprezentatív mintán történt, valamint egyes csoportok alulreprezentáltak voltak. Ennek következtében az eredmények általánosíthatósága korlátozott. Korlátot jelenthet továbbá, hogy az adatok szülői önbeszámolókon alapultak, ami bizonyos torzítások lehetőségét is magában hordozza. Emellett a keresztmetszeti kutatási design nem teszi lehetővé oksági összefüggések feltárását. A jövőbeli kutatások számára fontos irányt jelenthet nagyobb és reprezentatív minták vizsgálá-

lata, longitudinális kutatások alkalmazása, valamint a gyógytestnevelésre járó és nem járó tanulók összehasonlító elemzése. Emellett indokolt lehet kvalitatív kutatási módszerek, például interjúk vagy fókuszcsoportos vizsgálatok alkalmazása is annak mélyebb feltárására, hogy a fiatalok milyen motivációk és társas hatások alapján alakítják szabadidős szokásaikat.

Irodalomjegyzék

- Boer, M., Stevens, G. W. J. M., Finkenauer, C., de Looze, M. E., van den Eijnden, R. J. J. M., & ter Bogt, T. F. M. (2021). Social media use intensity, social media use problems, and mental health among adolescents: Investigating directionality and mediating processes. *Computers in Human Behavior*, 116, 106645. DOI <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106645>
- Borbély, Sz.; Hideg, G., & Kovács, K- (2025): Egyetemi oktatók jóllétét meghatározó tényezők – fókuszban a fizikai aktivitás. *Magyar Sporttudományi Szemle* 26:113(1). 3-10.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., et al. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451–1462. DOI <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 98. DOI <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization Regional Office for Europe.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million partici-

- pants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. DOI [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Howie, E. K., Daniels, B. T., & Guagliano, J. M. (2020). Promoting physical activity through youth sports programs: It's social. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 14(1), 78–88. DOI <https://doi.org/10.1177/1559827617739408>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., et al. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada*. WHO Regional Office for Europe.
- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Kinczel, A. (2021) Fiatalkok rekreációs tevékenységének vizsgálata, különös tekintettel a szabadidősporra = Research of Young Adults' Recreational Activities, with Special Regards to Leisure Sports. *Gradus*, 8(1). 115-123.
- Kinczel, A.; Laoues-Czibalmos, N. & Müller, A. (2020). A fiatalok szabadidősporttal, sportmotivációjával kapcsolatos kutatások tapasztalataiból. *Acta Carolus Robertus* 10(2) 97-116. DOI <https://doi.org/10.33032/acr.2480>
- Kuss, D. J., & Lopez-Fernandez, O. (2016). Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research. *World Journal of Psychiatry*, 6(1), 143–176. DOI <https://doi.org/10.5498/wjp.v6.i1.143>
- Lengyel, A., Bácsné, E.B., Müller, A., & Kinczel, A. (2026). Workplace well-being and travel behavior of Hungarian Generation Z: Preventive health and lifestyle determinants. *Geojournal of Tourism and Geosites*, 65(2), 777–787. DOI <https://doi.org/10.30892/gtg.65215-1720>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. DOI <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Mező, K. (2024). Az élmények szerepe a tanulók egészségmegőrzésében. *Katedra*, 31(7). 7-10.
- Mező, K.; Mező, F.; & Varga, I. (2019): Kreativitásra ösztönzés a speciál pedagógia szemszögéből. *Deliberationes* 12 (1) , 107-118.
- Mohos, E., & Ponyi, L. (2020). Leisure time use and culture consumption habits of the youth. *Kulturális Szemle*, 7(2), 95–108.
- Moravec M, Centeri-Baraksó E, Sikolya-Kertész K and Kovács KE (2025) Examining the relationship between sport, physical activity and “Green Attitudes” among students in different university programmes. *Front. Sports Act. Living* 7:1679891. DOI <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1679891>
- Moravec M., Kovács K.E., & Kozma B. (2025) Socialisation scenes in the health behaviour of teacher students at different levels of teacher training. *Front. Sports Act. Living* 6:1504214. DOI <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1504214>
- Németh Á. (2024): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása 2022*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó Budapest.
- O'Donoghue, G., Kennedy, A., Puggina, A., Aleksovska, K., Buck, C., Burns, C., et al. (2018). Socio-economic determinants of physical activity across the life course: A “DEterminants of DIet and Physical Activity” (DEDIPAC) umbrella literature review. *PLoS ONE*, 13(1), e0190737. DOI <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190737>
- Pikó, B. F., & Keresztes, N. (2007). *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai Kiadó.
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., et al. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children
- Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 46(14), 989–997. DOI <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236>
- Sit, C. H. P., McKenzie, T. L., Cerin, E., Chow, B. C., Huang, W. Y. J., & Yu, J. J. (2017). Physical activity and sedentary time among children with disabilities at school. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 49(2), 292–297. DOI <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001097>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283.

DOI <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
van der Wal, M., de Winter, A. F., & Reijneveld, S. A.
(2019). Leisure activities and mental health among
adolescents: A longitudinal study. *BMC Public Health*,
19, 1538.
DOI <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7860-3>

van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I.,
Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., et al. (2021).
Physical activity behaviours in adolescence: Current
evidence and opportunities for intervention. *The
Lancet*, 398(10298), 429–442.
DOI [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9)

MATEMATIKAI ATTITŰDÖK, MATEMATIKAI SZORONGÁS, TELJESÍTMÉNY ÉS VÁLTOZÁSMENEDZSMENT

Erdei Róbert¹, Nagyné Kondor Rita²

Cite:

Idézés:



EP / EE:

Reviewers:

Lektorok:

Erdei Róbert, & Nagyné Kondor Rita (2026). Matematikai attitűdök, matematikai szorongás, teljesítmény és változásmenedzsment. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 19–31. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.19>

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0025

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Sipos Dóra Fruzsina (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
2. Takács Anna Mária (PhD), Dunaiújvárosi 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 szakirodalom és az elméleti keretek felvázolásával, kritikai elemzésével átfogó képet adjon a matematikai attitűdök, a matematikai szorongás és a teljesítmény kapcsolatáról, kialakulásukról és megváltoztatásuk lehetőségeiről. A matematikához kapcsolódó attitűdök, mint az érdeklődés, az önhatékonyság, az észlelt hasznosság és a szorongás, meghatározó szerepet játszanak a tanulói teljesítményben, az iskolai részvételben és a pályaválasztási döntésekben. Tanulmányunk a nemzetközi kutatási eredmények és a magyar köznevelési környezet sajátosságainak figyelembevételével vizsgálja a matematikai attitűdök alakulását és fejlesztésének lehetőségeit. Áttekintjük a matematika-szorongás és a teljesítmény kapcsolatát, valamint azokat a motivációs és affektív elméleteket, amelyek értelmezik a tanulók matematikához való viszonyának formálódását. Emellett olyan fejlesztési területekre fókuszálunk, mint az autonómia- és kompetenciatámogatás, a formatív értékelés, az érzelemszabályozást segítő beavatkozások, valamint a pedagógusok szakmai tanulása és az intézményi implementáció. A változásmenedzsment klasszikus modelljeit (Lewin, Kotter, Guskey) az oktatási innovációk beágyazását segítő elemzési keretként alkalmazzuk. Következtetéseink szerint a matematikai attitűdök tartós javítása csak az egyéni, interakciós és rendszerszintű tényezők összehangolt, bizonyítékokra épülő fejlesztésével érhető el.

¹ Erdei Róbert (PhD), Miskolci Egyetem, Gyógypedagógiai Intézet, Miskolc (Magyarország). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3130-5435> E-mail: robert.erdei@uni-miskolc.hu

² Nagyné Kondor Rita (PhD), Debreceni Egyetem, Műszaki Kar, Műszaki Alaptárgyi Tanszék, Debrecen (Magyarország). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2462-9164> E-mail: rita@eng.unideb.hu

Az írás áttekintést nyújt a modell korlátairól, feltárja a rejtett hatásmechanizmusokat, melyek alapján módszertani keretet javasol a jövőbeni kutatások számára.

Kulcsszavak: matematikai attitűd, matematikai szorongás, motiváció, pedagógus szakmai fejlődés, változásmenedzsment

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

MATHEMATICS ATTITUDES, MATHEMATICS ANXIETY, ACHIEVEMENT AND CHANGE MANAGEMENT

The aim of the study is to provide a comprehensive picture of the relationship between mathematical attitudes, mathematical anxiety and performance, their development and the possibilities for changing them by outlining and critically analyzing the relevant literature and theoretical frameworks. Attitudes related to mathematics, such as interest, self-efficacy, perceived usefulness and anxiety, play a decisive role in student performance, school participation and career choices. Our study examines the development of mathematical attitudes and the possibilities for their development by taking into account international research results and the specificities of the Hungarian public education environment. We review the relationship between mathematical anxiety and performance, as well as the motivational and affective theories that interpret the formation of students' attitudes towards mathematics. In addition, we focus on areas of development such as autonomy and competence support, formative assessment, interventions to help with emotion regulation, as well as teachers' professional learning and institutional implementation. We use classic models of change management (Lewin, Kotter, Guskey) as an analytical framework to help embed educational innovations. We conclude that lasting improvement in mathematical attitudes can only be achieved through coordinated, evidence-based development of individual, interactional and systemic factors. The paper provides an overview of the limitations of the model, reveals hidden mechanisms of action, and proposes a methodological framework for future research.

Keywords: mathematics attitudes, mathematics anxiety, motivation, teacher professional development, change management

Disciplines: educational science

A felsőoktatás tudományterületei közül számos helyen esszenciális a megfelelő szintű matematikai tudás. A természettudományok, a technológia, a mérnöki tudományok és a matematika (STEM) területek jelentősége ellenére számos olyan hiányosság tapasztalható, amelyek további átfogó elemzést, kutatást igényelnek annak feltárására, hogy milyen intézkedések javasoltak a diákok pozitív természet-tudományos oktatási hozzáállásának a kialakítására, javítására (Almasri és tsai, 2021; Lovelace és Brickman 2013; Theobald, 2017).

A szükséges matematikai alapismeretek hiányában a hallgatók nem tudják időben teljesíteni a szakmai tárgyakat, tehát a matematika akadályozhatja a diploma megszerzését. A felsőoktatásban az oktatók a hallgatóktól matematikai rugalmasságot várnak el, illetve azt, hogy a matematikai tudásukat számukra ismeretlen helyzetekben is tudják alkalmazni, ezzel szemben a hallgatók komplex érvelést megvalósítani csak ismerős helyzetekben tudtak (Pepin és tsai, 2021). Kutatási tapasztalatok szerint a szakmai tárgyak tanulása során a hallgatók

egy része nem ismeri fel a matematika órán már megoldott példákat, ha más kontextusban, szakmai környezetben látja azt (Nagyné és Szíki, 2009). Az egyetemre bekerülő hallgatók jó része nem felel meg a különböző alapozó és szaktárgyak követelményeinek, továbbá szignifikáns összefüggés van a középiskolából hozott matematika ismeretek és a mérnöki képzés Matematika I. tárgyában az összes zárthelyi dolgozat eredménye között (Nagyné, 2024). Tehát elmondható, hogy az előzetes matematikai ismeret az egyetemi tanulmányok kezdeti szakaszában központi szerepet játszik a tanulási folyamatok kihívásainak sikeres kezelésében (Nagy-Kondor, 2026; Rach és Ufer, 2020).

Kutatások szerint a térszemlélet fejlettsége szoros kapcsolatban áll a STEM területeken szükséges készségek fejlődésével, kulcsfontosságú az iskolai matematikaoktatás során, továbbá szignifikáns kapcsolat van a téri képességek és a tanulók matematikai teljesítménye, illetve a matematikai problémamegoldás között (Adanez és Velasco, 2002; Braak és tsai, 2022; Erdei és Nagyné, 2025; Nagy-Kondor, 2024; Sorby, 2009; Turgut és Nagy-Kondor, 2013; Tosto, 2014), a térszemlélet a tanulók matematikához való hozzáállását, a matematikai szorongást is befolyásolja (Ferguson és tsai, 2015; Maloney és tsai, 2012; Yang és tsai, 2025).

Az attitűd olyan viszonylag tartós beállítottság, amely kognitív, affektív és viselkedéses komponensekben jelenik meg, és a döntések egyik legfontosabb szervezője lehet (Ajzen, 1991). A matematika esetében mindez a mindennapi tanórai aktivitástól a tantárgyválasztáson át a továbbtanulási és pályatervekig terjed. A matematika tantárgyhoz kapcsolódó attitűdök – beleértve a matematika iránti érdeklődést, az észlelt hasznosságot, az önhatékonyságot, a tantárgyi szorongást és a tantárgyi identitás alakulását – tartósan befolyásolják a tanulói teljesítményt és a későbbi pályaválasztási döntéseket. A matematika iskolai megítélése sok tanulónál ellentmondásos, hiszen érzékelik a tantárgy társadalmi presztízsét, hasznosságát, ez

azonban gyakran együtt jár a személyes tanulói élményekből fakadó távolságtartással, szorongással vagy akár elkerüléssel. A matematikai attitűdök a tanulói teljesítmény és a tanulási útvonalak fontos előfeltételei. A magyar köznevelésben a matematikatanítás tartalmi kereteit a NAT és az ahhoz illeszkedő kerettantervek szabják meg. A tantervi szabályozás közvetlenül hat az attitűdformálás mozgásterére. A magyar rendszerben az országos mérések nemcsak teljesítményt mérnek, hanem a háttérkérdőívek révén kontextuális információt is gyűjtenek (Oktatási Hivatal, 2024), a rendszer képes a tanulói háttér és élményvilág feltárására. A nemzetközi mérések rendszeresen jelzik, hogy a teljesítménykülönbségek mellett a tanulói affektív mutatók is jelentősek, és ezek az iskolai döntéseken túl hosszabb távon a pályorientációt is befolyásolhatják (OECD, 2022). Ezért lényegi kérdés, hogy milyen mechanizmusokon keresztül alakulnak ki a negatív vagy éppen támogató attitűdök, és hol vannak azok a pontok, ahol tartós és pedagógiaileg fenntartható változás idézhető elő.

A PISA-rendszerű adatok értelmezésénél különösen fontos, hogy ne kizárólag rangsorlogikában gondolkodjunk. Az attitűdök szempontjából lényeges kérdés, hogy a tanulók milyen tapasztalati úton jutnak el a 15 éves kori matematikakompetenciájukig, és ebben milyen szerepet játszik a szorongás, az önhatékonyság vagy a tantárgyi érték.

Elméleti háttér

A matematikai attitűd fogalma nem egységes, sok vizsgálatban keveredik az attitűd, a hiedelem, az érzelem, a motiváció és az identitás. Ezért a mért attitűdváltozás valójában lehet hangulatváltozás, rövid távú elégedettség, vagy a feladathelyzethez kötődő szorongás ingadozása is. A matematikadidaktikában az attitűdöt a kognitív, affektív és viselkedéses komponensek, továbbá a pillanatnyi élmény, illetve tartós beállítódás mentén vizsgálják (Aquilina és tsai, 2024; Di Martino és Zan, 2011).

Az attitűd–viselkedés kapcsolat egyik legismertebb modellje a tervezett viselkedés elmélete, miszerint az emberi viselkedés többsége célorientált (Lewin, 1951), szándékát az attitűdök, a társas normák és a viselkedés felett észlelt kontroll alakítja (Ajzen, 1991). Ez igaz az oktatási helyzetben is, hiszen a matematika iránti hozzáállást sem egyetlen tényező befolyásolja, hanem többek között a társas elvárások, illetve korábbi tapasztalatok és a kontrollélmény is.

Az elvárás–érték elmélet (Wigfield és Eccles, 2000) szerint a tanulói motiváció alapvetően abból fakad, hogy a diák mennyire hisz a saját sikerében, milyen elvárásai vannak a saját teljesítményével kapcsolatban és milyen értéket és költséget tulajdonít a feladat megoldásának. A matematika sokaknál azért problémás, mert közismert, hogy a matematika szükséges a való életben, illetve a megsegüléstől való félelem, a szorongás gyakran magas pszichológiai költségként jelenik meg, a saját sikerre vonatkozó elvárásuk viszont alacsony. Éppen ezért akkor várható attitűdváltozás, ha egyszerre csökken a költség, illetve az észlelt érték és a kontroll közül legalább az egyik nő. Ezért van az, hogy önmagában ritkán elegendő a matematika fontosságának hangsúlyozása vagy a még több gyakorlás. Lényeges tehát figyelembe venni, hogy az elérendő cél mennyire értékes a diákoknak, illetve megtalálni az optimális nehézségű feladatot, ami elég nehéz ahhoz, hogy kihívást jelentsen és sikerélményhez juttassa a diákokat.

A kontroll–érték elmélet szerint az iskolai teljesítményérzelmek (például az öröm, a szorongás, az unalom) a tanuló észlelt kontrolljából és a helyzet/feladat értékéből születnek (Pekrun, 2006). A matematikai szorongás tipikusan akkor erős, ha a feladat tétje nagy, a diák viszont kevésbé érzi, hogy a sikert kontroll alatt tartja, hiszen ilyenkor az érzelmi és a kognitív folyamatok közötti konfliktus felismerése akadályozhatja a jó teljesítmény elérését (Pekrun, 2006). Az öndeterminációs elmélet (Ryan és Deci, 2000) szerint a tartós elköteleződéshez, a

belső motivációhoz az autonómiáját, kompetenciát és kapcsolódást biztosító, elfogadó közeg szükséges, a fejlődésben a belső erőforrások szerepe lényeges. A matematika tanulásában a nyilvános hibázás és a tempóverseny könnyen rombolja a kapcsolódásélményt, így közvetett módon a matematikai attitűdöt is, tehát szükséges a hibázást elfogadó közeg.

A klasszikus attitűdmodelleket vizsgálva fontos figyelembe venni, hogy az iskola speciális helyzetű, erősen strukturált, értékeléssel telített környezet, ahol az attitűd előzmény és részben következmény is lehet, amely kétirányúság a szorongás–teljesítmény viszonyánál megfigyelhető.

Teljesítmény és matematikai szorongás

Az iskolai tantárgyak közül a matematika aktiválja a legerősebben a negatív érzelmeket, amelyek akár akadályozhatja a gondolkodási folyamatokat is (Buxton, 1981). A matematika tantárgy a diákok körében lényegében magas presztízsű, hiszen a diákok érzékelik a hasznosságát, azonban nincs olyan korosztály, ahol a kiemelkedő népszerűségnek örvendene (Takács, 2001). A középiskolai tanulmányok során a matematikához való hozzáállás számos diáknál jelentősen csökken, e korosztály diákjai kevésbé gondolják a matematikát érdekesnek, mint az általános iskola alsó tagozatos korosztályai. A tanulással kapcsolatos motivációs struktúra serdülőkorban átalakul, de ezt nem lehet egyszerű lineáris összefüggésként leírni (Gaskó, 2009).

A tanulói matematikaélményt a teljesítményen kívül a tantárgyhoz kapcsolt érzelmi és motivációs jelentések (érdeklődés, hasznosság, szorongás, elkerülés) döntően befolyásolhatják, meghatározva azt, hogy a tanuló mennyi erőforrást mozgósít, mennyire kitartó a matematika tanulásban.

A matematikával szembeni ellenszenv számos diák esetében az iskolai évek alatt szerzett negatív tapasztalatoknak tulajdonítható (Hawes és tsai, 2022), és ezek a tapasztalatok alakítják azt, hogy a gyerekek hogyan gondolkodnak magukról a mate-

matikával kapcsolatban (Cvencek és tsai, 2020). Marsh és tsai (2014) kutatásai szerint a diákok ezen matematikai énképe előrejelzője a középiskolás tanulók matematika jegyeinek és eredményeinek.

Kutatások alapján az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos elvárások miatt a tizenéveseknél gyakran alakul ki szorongás (Hascher, 2008). Vizsgálatok szerint az iskolai környezettel összefüggő szorongások esetén a leggyakoribb intenzív szorongásforrások a kevés szabadidő, a rossz érdemjegyek, a számonkérések (dolgozat, felelés, vizsga) (Sáfrány és Mező, 2016).

Barroso és munkatársai kutatása negatív összefüggést talált a matematikaszorongás és a teljesítmény között a gyerekkortól kezdve, amely a felnőttkorig jelentős marad (Barroso és tsai, 2021). Tehát a matematikaszorongás és a teljesítmény kapcsolata stabil, de heterogén, van, akinél a szorongás inkább teljesítménycsökkentő, mely a munkaemlékezet terhelésében, vagy az elkerülésben nyilvánul meg, míg másoknál következmény jellegű, a kudarcélmények megjelenésével, karrierutak elzárásával. A szorongás nem csupán érzelmi állapot, hanem kognitív költség is, növeli az irreleváns gondolatok és aggodalmak munkamemória terhelését, csökkentve a rendelkezésre álló munkamemória-kapacitást, különösen időnyomás alatt, így a problémamegoldásra kevesebb energia marad (Ashcraft és Krause, 2007).

A matematikaszorongás és a teljesítmény kapcsolatában a gyenge teljesítmény hatására a szorongás, és a szorongás hatására bekövetkező gyenge teljesítmény egyaránt megfigyelhető, melyek alapján feltételezhető a kétirányú oksági kapcsolat, ezen túl elképzelhető önmagát erősítő spirálszerű folyamat (Carey és tsai, 2016).

A változások tervezésekor ez azt jelenti, hogy a szorongáscsökkentő beavatkozás önmagában nem garantál teljesítménynövekedést. Ugyanakkor a tanítási és értékelési környezet olyan alakítása, amely egyszerre csökkenti a költséget, jelen esetben a szorongást és növeli a kontrollt a kompetenciaélmény

biztosításával, realisabban vezethet tartós változáshoz.

Matematikai attitűdformálás kulcsmechanizmusai, fejlesztési irányok

A tanulói attitűdöt értékelési üzenetek, tantervi nyomás, időkeretek, pedagógusok implicit elvárásai, tanulócsoport-normák és intézményi kultúra alakítják. A matematikai attitűdformálás kulcsmechanizmusai a következők:

Önhatékonyság és identitás: Az önhatékonyság meggyőződés arról, hogy a tanuló képes végrehajtani egy feladatban a szükséges lépéseket. Az önhatékonyság és a tanulmányi teljesítmény között kapcsolat mutatható ki (Honicke és Broadbent, 2016). Az attitűdök egyik legerősebb motorja az identitásszintű következtetés, abból, hogy egy feladatot nem sikerült megoldani, a tanuló általánosít arra, hogy „én nem vagyok jó matekos”. Ez a matematikai identitás hosszabb távon erős önkorlátozó hatású. Ide kapcsolható a kontroll-érték logika, illetve a növekedési szemlélet üzenete, miszerint a képességek fejleszthetők, költséghatékony és skálázható beavatkozásokkal.

Sztereotípiák: A matematikához kötődő társadalmi sztereotípiák (például, hogy „a matematika fiúknak való”) képesek teljesítményromlást előidézni, illetve a csoporthoz kötött negatív sztereotípiák aktiválása különösen a nehéz feladatoknál ronthatja a teljesítményt, illetve e jelenség kulturális üzenetekre is érzékeny (Spencer és tsai, 1999). A sztereotípiák fenyegetés csökkentésével ezt a teljesítménykülönbséget kizárhatjuk (Spencer és tsai, 1999).

Hibakultúra, visszajelzés: A matematika attitűdjének egyik lényeges eleme a hibához való viszony és az ezzel kapcsolatos visszajelzés minősége, tehát a hiba szégyennek vagy információnak számít-e.

Formatív értékelés: A visszajelzés az egyik legerősebb hatás a tanulásra és az eredményre, mely hatás lehet pozitív vagy negatív is; Black és Wiliam (2016) kutatása a formatív értékelés tanulási hatásairól, illetve Hattie és Timperley (2007) kutatása a

visszajelzés minőségének jelentőségéről szól. A formatív értékelés magában foglalja a világos kritériumokat, a gyakori, konkrét visszajelzést, a javítási lehetőségeket, az önértékelést és a társértékelést is. Ha az értékelés gyakran magas tétellel, kevés visszajelzéssel és javítási lehetőséggel, illetve magas szociális kitérővel jár, az fenntartja a szorongást. Az ellenkező irányba mozdít a formatív értékelés, amely a tanulást szolgáló visszajelzést helyezi előtérbe, és a hibát információként kezeli.

A matematikai attitűd a pedagógiai helyzetben keletkező, kölcsönhatásokból épülő jelenség, nem pusztán tanulói tulajdonság. Ha a pedagógusképzésben és továbbképzésben nem jelenik meg tudatosan a tantárgyi szorongás és a visszajelzés kultúrája, akkor az iskola újra és újra kitermeli ugyanazokat a mintázatokat.

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy mitől változhat meg a matematikához való viszony, empirikusan alátámasztott beavatkozási irányok összevetésével:

1) *Hasznosság és relevancia, utility-value beavatkozások*: Az egyik legerősebb és gyakorlati szempontból is „olcsó” irány a hasznosság megjelenítése a hasznossági érték intervenció, melynek lényege, hogy a tanulók saját szavaikkal kapcsolják a tananyagot személyes céljaikhoz, melynek hatására a kurzusértékelés és a motiváció javulhat, különösen az alacsony kezdeti elvárású csoportokban (Ramirez és Beilock, 2011). Tehát lényeges kiemelni a matematika hasznosságát a mindennapi életben, hangsúlyozva, hogy hol, mikor lehet jelentősége a matematikai gondolkodásnak, a matematika órán már megoldott példákat, ha más kontextusban, szakmai környezetben vizsgálva (Nagyné és Szíki, 2009), ezt kiegészítve a projektalapú tanulással, javítható a tanulási eredmény, megfelelő tervezéssel és tanári iránymutatással (Housen, 2023).

2) *Formatív visszajelzés kultúrája*: A formatív értékelés kutatási áttekintései szerint a tanulást támogató visszajelzés, az előrehaladás láthatóvá tétele és a hibák tanulási erőforrássá alakítása érdemben

javíthatja a tanulási eredményeket és az osztálytermi tanulási kultúrát (Black és Wiliam, 2016). A visszajelzés hatékonysága azonban attól függ, hogy a tanuló számára világos-e, hogy hová tart, hol tart és mi a következő lépés, mely információk erősítik a kontrollélményt (Hattie és Timperley, 2007) és a matematikaszorongás szempontjából is védőfaktorok lehetnek.

3) *Gyors intervenció, expresszív írás*: A szorongás kezelésében bizonyos esetekben rövid, célzott beavatkozások is segíthetnek, kiegészítőként hasznosak lehetnek vizsgahelyzetekben. Ramirez és Beilock (2011) eredményei szerint a vizsga előtti rövid expresszív írás, az aggodalmak kiírása közelebbi vizsga szorongásról javíthatja a teljesítményt magas teszt-szorongású tanulóknál. E beavatkozások csökkentik a szorongás munkamemória-terhét (Ashcraft és Krause, 2007). E módszer akkor működik jól, ha a kontroll és a visszajelzés struktúrája is támogatja a diákokat, azonban a módszer hatása könnyen elhalványul, ha a tanuló ugyanabban a fenyegető, megszégyenítő vagy versengő környezetben találja magát.

4) *Autonómiát támogató tanítás*: Az autonómiát támogató tanítás a tanulói választás beépítése, több út ugyanahhoz a megoldáshoz, differenciált feladat-szintek és a fejlődést láthatóvá tevő tanári kommunikáció. Az öndeterminációs elmélet alapján az autonómia, kompetencia és kapcsolódás együttes támogatása, amely a belső motiváció egyik legerősebb prediktora (Ryan és Deci, 2000). A matematikai megértés és attitűd szempontjából kulcs, hogy a tanuló nem izoláltan küzd meg a feladattal, hanem konstruktívan részt vehet a matematikai gondolkodás alkotásában magyarázat, vita, többféle megoldásút bemutatása által.

5) *Növekedési szemlélet (growth mindset)*: A growth mindset szemlélet, a képességek fejleszthetősége sok program alapja, illetve nagy mintás beavatkozásokban kimutathatóak pozitív hatások (Yeager és tsai, 2019), ugyanakkor a hatás mértéke gyakran kicsi-közepes, erősen kontextusfüggő, figyelembe

kell venni, hogy nem elég azt üzeni a tanulónak, hogy „képes vagy rá”, hanem meg kell tanítani megfelelő stratégiával, gyakorlással, visszajelzéssel, hogyan lesz képes rá.

Változásmenedzsment az iskolában

A matematikai attitűdök javítása nem kizárólag tanórai módszertani kérdés, hanem olyan beavatkozás, amely rendszerszintű következetességet kíván, közös elveket, átgondolt értékelési gyakorlatot és intézményi támogatást, a matematikai attitűdformálást pedig tanítási gyakorlatot és szervezeti működést érintő fejlesztésként értelmezhetjük. Ezért releváns a változásmenedzsment mint gondolkodási keret, azzal a megszorítással, hogy az iskolát nem tekinthetjük egyszerűen vállalatnak, az oktatási változás nem azonos a vállalati transzformációval, ezért a modellek átvétele olyan adaptációval támogatható, ahol a pedagógus tanulási folyamata áll a középpontban.

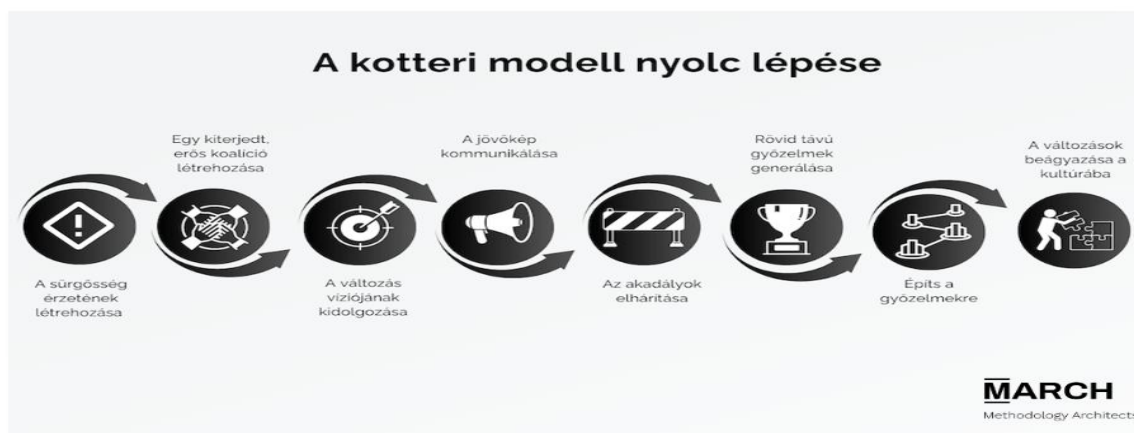
E cikkben a változásmenedzsment-modelleket (Lewin, Kotter és Guskey modelljét) olyan eszköztárként kezeljük, amelyek a pedagógiai változás bevezetését segíthetik.

1. modell. Kurt Lewin modellje: Lewin (1947) kutatása azt vizsgálja, hogyan lehet egy szervezetten belül a változást tartóssá tenni, nem csak bevezetni.

Lewin elméletének három egyszerű lépése: 1) felolvasztás, 2) változtatás, 3) befagyasztás. Oktatási alkalmazásban a felolvasztás célja a közös attitűd- és teljesítménymintázatok feltárása, a jó matematikatanulással kapcsolatos közös nyelv kialakítása, valamint a jelenlegi oktatási gyakorlat következményeinek tudatosítása. A változtatások utáni befagyasztás az új rutinok stabilizálását jelenti, például visszajelzési protokollok, közös értékelési elvek alapján (Lewin, 1947).

2. modell. John P. Kotter modellje: Kotter (1995) kutatásainak eredeti célja az alapvető szervezeti változtatások végrehajtásának támogatása, az új kihívásokkal való megbirkózás. A modell a sikeres változashoz vezető több éves út, segít a változások komplexitásának kezelésében és tartós eredmények elérésében. A modell lépései rekurzívan alkalmazhatók, párhuzamosan is végrehajthatók (Kotter, 1995; Kotter és Cohen, 2002; Tschannen-Moran és Barr, 2015). A modell által bemutatott lépések (1. ábra) (Kotter, 1995; Kotter és Cohen, 2002): 1) sürgősség érzésének kialakítása, 2) koalíció létrehozása, 3) vízió kialakítása, 4) jövőkép kommunikálása, 5) akadályozó tényezők elhárítása, 6) rövid távú sikerek elérése, 7) a győzelmekre építve további változások előidézése, 8) az új megközelítések beépítése a szervezeti kultúrába.

1. ábra. Kotter modellje (Kotter, 1995) Forrás: *March Methodology Architects* ([Link](#))



Első lépésben a változás szükségességének azonosítása és kommunikálása történik, ezután a változás irányítása iránt elkötelezett csoport létrehozása. A harmadik lépés egy világos és meggyőző irány kialakítása és megosztása először a csoporttagokkal, majd széles körben való megértetése és elfogadtatása a napi rutin részeként. Ötödik lépésként a vízió megvalósítását korlátozó tényezők felmérése és elhárítása történik, majd a rövidtávú sikerek megszilárdítása, ezekre építve nagyobb előrelépés elérése. Végül a változások beépítése a szervezet működési módjába (1. ábra).

Pedagógiai szempontból a rövid távú sikerek olyan tanulói és tanári tapasztalatok, amelyek mérhetően javítják a kontrollélményt, például a diákok aktívabb részvétele, a többféle megoldási kísérlet, a csökkenő szorongás, a teljesítmény javulása. A matematikai attitűdök kérdéséhez úgy kapcsolódik a nyolclépcsés modell, hogy amennyiben a tanár maga nem látja működni az új módszert, könnyen visszacsúszik a régi rutinba, annak ellenére, hogy elvileg támogatja a változást.

3. modell: Thomas R. Guskey modellje. Guskey (1986, 2002) matematika tanári változás modelljeként (2. ábra) keretet nyújt a tanárok tanulásának és fejlődésének megértéséhez, elősegítéséhez, ahol a pedagógus szakmai fejlődésének hatására először a tanórai gyakorlaton változtat, majd a javuló tanulói eredmények észlelése nyomán tartósan változnak a hiedelmei és attitűdje.

Ebben a modellben a tanítók, tanárok attitűdjeiben jelentős és fenntartható változás azután következik be, hogy bizonyítékot látnak a tanulók tanulási folyamatának javulására, amely az osztálytermi

gyakorlatában végrehajtott változtatásokból ered, egy új oktatási megközelítés, új tanítási eljárás, új anyagok használata vagy az osztálytermi formátum módosítása hatására (Guskey, 2002). A változás egy folyamatos tanulási, fejlődési folyamat, amelynek különböző szakaszait a tanárok különböző ütemben és területeken járják végig, illetve amelyhez szükséges a folyamatos támogatás, a szakmai fejlődési lehetőség biztosítása a lehető legmagasabb szintű hatékonyság eléréséhez (Guskey, 1986, 2002).

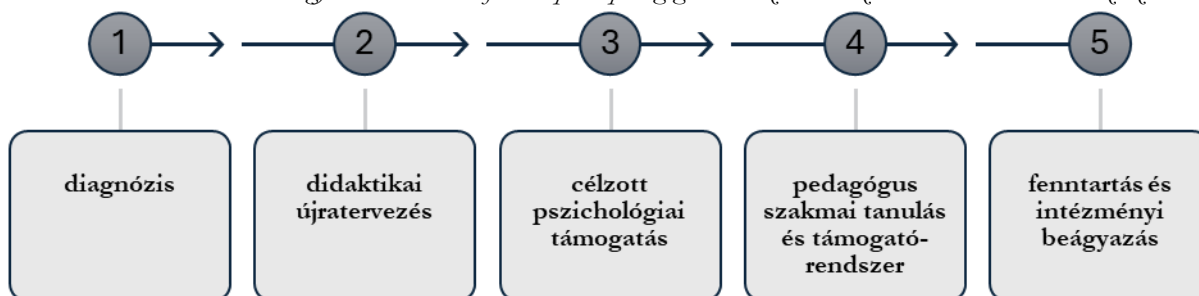
A tanári változás komplex, új gyakorlatok tanításba való integrálásakor nem minden tanár ugyanazokat a szakaszokat járja végig és nem ugyanabban a sorrendben. Illetve figyelembe kell venni a külső tényezők lehetséges szerepét a tanári innovációk alkalmazásakor. A munkakörnyezet, a szervezeti környezet jelentős hatással lehet a tanárok szakmai fejlődésekre, a folyamat eredményességére (Clarke és Hollingsworth, 2002; Kopp, 2020). Összességében e modell hasznos keret a tanári változás folyamatának megértéséhez, ugyanakkor elengedhetetlen figyelembe venni e folyamat alakulásában a további tényezők hatását.

Az oktatási szakembereknek is ismerniük kell a változásmenedzsment alapjait, lépést kell tartani az újabbnál újabb kihívásokkal és rendszeresen fejleszteniük kell szakmai készségeiket, szükséges megtalálniuk a kutatások által javasolt modellek közül az adott kereteik között a fejlődésre leginkább megfelelőt. A beavatkozás tervezésekor arra is figyelni kell, hogy ha még nem történt stabil gyakorlatváltozás és nem látható a tanulói hatás, akkor nem szabad túl korán attitűdváltozást várni.

2. ábra. Guskey tanári változás modellje. Forrás: Guskey, 2002 alapján szerkesztve.



3. ábra. Erdei Róbert és Nagyné Kondor Rita-féle ötlépcsős pedagógiai változásmenedzsment-modell. Forrás: Szerzők



Javasolt integrált modell és korlátai

A bemutatott három változásmenedzsment modellek tapasztalatait, valamint a tanulói és intézményi komponenseket figyelembe véve került sor egy javasolt ötlépcsős integrált keret az attitűdváltozás több szintű fejlesztésére (3. ábra).

Az ötlépcsős pedagógiai változásmenedzsment-modell lépései:

1. *Diagnózis*: E lépésben az attitűd-dimenziók (érték és hasznosság, öröm, önbizalom, szorongás), a helyzeti tényezők (értékelési kultúra, időnyomás, feladattípusok) és a tanulási viselkedés (gyakorlás, halogatás, elkerülés) feltárása, vizsgálata történik.
2. *Didaktika újratervezés*: E lépésben történik a formatív értékelési rutinok (célok, visszajelzés), hasznosság és érték, személyes kapcsolódás, mindennapi életből vett alkalmazások, projektalapú tanulás, térszemlélet fejlesztése, többféle megoldásút, hibák tanulási értelmezésének újratervezése (Black és William, 2016; Nagy-Kondor, 2026; Ramirez és Beilock, 2011).
3. *Célzott pszichológiai támogatás*: E lépésben szorongáscsökkentő beavatkozások, sztereotípiafenyegetés csökkentése és önhatékonyság-építés történik, célzott üzenetekkel, feladatkeretezéssel (Ashcraft és Krause, 2007; Spencer és tsai, 1999).

4. *Pedagógus szakmai tanulás és támogatórendszer*: E lépésben a tartalmi fókuszú támogatás, támogató tanulóközösségek kialakítása, átgondolása történik, illetve az osztálytermi kipróbálás, visszacsatolás, tanulói hatások vizsgálata (Guskey, 2002).

5. *Fenntartás és intézményi beágyazás*: E lépés a változásmenedzsment eszközeinek alkalmazásáról szól, Kotter lépései pedagógiai adaptációval (Kotter, 1995).

A modell pedagógiai tanulsága, hogy az attitűdváltoztatás céljából indított fejlesztéseknek nemcsak tanulói, hanem tanári pszichológiai biztonságot is kell adniuk, különben az innováció nem mélyül el és nem rögzül. A változás tervezésekor szükséges ismerni a korlátokat. Egyrészt az összehasonlíthatóság korlátozott, mivel matematikai attitűd alatt különböző kutatások különböző jelenségeket értenek (Aquilina és tsai, 2024). Másrészt több időpont és több kimenet indokolt a beavatkozásnál, hiszen a teljesítmény–attitűd kapcsolat gyakran körkörös, az oksági irány nem egyértelmű. Figyelembe kell venni a kontextus függőséget, hiszen ugyanaz a módszer más iskolai kultúrában és értékelési rendszerben eltérő hatást adhat.

A szorongás gyakori jelenség, veszélyes figyelmen kívül hagyni, bagatellizálni. A cél nem a szorongás azonnali eltüntetése, hanem a tanulási út bizton-

ságossá tétele, a tanulói kontrollélmény növelése. Szükséges figyelni arra, hogy az attitűd javulhat akkor is, ha a teljesítmény még nem követi, mert a hiányzó alapok, készségek nem épültek ki, tehát hiába érzi jobban magát a diák, nem megy neki a matematika.

Nem utolsósorban figyelmet kell fordítani a rendszerszintű feszültségre, hiszen az országos mérési-értékelési környezet egyszerre szolgáltat adatot és erősítheti a teljesítmény-nyomást. Lényeges, hogy az így kapott eredményből tanulási információt érdemes képezni, nem pedig rangsort. Következtéseink szerint a matematikai attitűdök tartós javítása csak az egyéni, interakciós és rendszerszintű tényezők összehangolt, bizonyítékokra épülő fejlesztésével érhető el.

Konklúziók

A továbbtanulás során a matematika esszenciális, szükséges a kritikus gondolkodás és a problémamegoldó képesség fejlesztéséhez. A felsőoktatásban a matematika számos képzés előfeltétele, kiemelten jelentős a STEM területen. Tanulmányunk a releváns szakirodalom és az elméleti keretek felvázolásával, kritikai elemzésével átfogó képet kívánt adni a matematikai attitűdök, a matematikai szorongás és a teljesítmény kapcsolatáról, kialakulásukról és megváltoztatásuk lehetőségeiről. A matematikai attitűdök nem külön fejlesztendő területként javulhatnak, tartós javításuk következetes tanulási környezet-tervezés, tanulási élmény újratervezéseként és intézményi tanulás-ként értelmezhető. A nemzetközi bizonyítékok alapján különösen ígéretesek azok az irányok, amelyek egyszerre dolgoznak az észlelt értéken, az észlelt kontrollon, valamint az érzelmi költségen, például szorongás-csökkentő gyors intervenciókkal és biztonságos hibakultúrával. Ezek akkor fenntarthatók, ha a pedagógus szakmai fejlődése és az intézményi implementáció is teret kap rövid távon mérhető sikerek és az új rutinok beágyazása által (Guskey, 1986, 2002; Kotter, 1995; Lewin, 1947).

A tanító- és tanárképzésben mindez azt jelenti, hogy a hallgatók a módszereken túl attitűd-érzékeny tervezést is tanuljanak, illetve legyenek képesek reflektív fejlesztésre. Ez a szemlélet illeszkedik a korszerű felsőoktatási pedagógiához és a rugalmas, tanulóközpontú megközelítésekhez.

Az oktatási szakembereknek is ismerniük kell a változásmenedzsment alapjait, lépést kell tartani az újabbnál újabb kihívásokkal és rendszeresen fejleszteniük kell szakmai készségeiket, szükséges megtalálni a kutatások által javasolt modellek közül a fejlődésre leginkább megfelelőt. A cikkünk a modell korlátairól is áttekintést nyújtva, a rejtett hatásmechanizmusokat vázolván módszertani keretként javaslat a jövőbeni kutatások számára.

Irodalom

- Adanez, G.P., & Velasco, A.D. (2002). Predicting academic success of engineering students in technical drawing from visualization test scores. *Journal of Geometry and Graphics*, 6 (1), 99–109.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211. DOI [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Almasri, F., Hewapathirana, G.I., Ghaddar, F., Lee, N., & Ibrahim, B. (2021). Measuring attitudes towards biology major and non-major: Effect of students' gender, group composition, and learning environment. *PLoS ONE*, 16 (5), e0251453. DOI <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251453>
- Aquilina, G., Di Martino, P., & Lisarelli, G. (2024). The construct of attitude in mathematics education research: current trends and new research challenges from a systematic literature review. *ZDM – Mathematics Education*. DOI <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01642-3>
- Ashcraft, M.H., & Krause, J.A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14 (2), 243–248. DOI <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
- Barroso, C., Ganley, C.M., McGraw, A.L., Geer, E.A., Hart, S.A., & Daucourt, M.C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and

- math achievement. *Psychological Bulletin*, 147 (2), 134–168. DOI <https://doi.org/10.1037/bul0000307>
- Black, P., & Wiliam, D. (2016). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. DOI <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braak, D., Lenes, R., Purpura, D.J., Schmitt, S.A. & Storksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214.105306. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105306>
- Buxton, L. (1981). *Do You Panic About Maths? Coping With Maths Anxiety*. London, Heinemann Educational Books Ltd.
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D. (2016). The Chicken or the Egg? The Direction of the Relationship Between Mathematics Anxiety and Mathematics Performance. *Frontiers in Psychology*, 6, 1987. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01987>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947–967. DOI [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cvencek, D., Paz-Albo, J., Master, A., Herranz Llácer, C.V., Hervás-Escobar, A., & Meltzoff, A.N. (2020). Math is for me: a field intervention to strengthen math self-concepts in Spanish-speaking 3rd grade children. *Front. Psychol.* 11.593995. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593995>
- Di Martino, P., & Zan, R. (2011). Attitude towards mathematics: A bridge between beliefs and emotions. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 43 (4), 471–482. DOI <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0309-6>
- Erdei, R., & Nagyné Kondor, R. (2025). A téri orientáció és a matematikai teljesítmény összefüggései középiskolás tanulók körében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 11 (3), 17–26. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.3.17>
- Ferguson, A.M., Maloney, E.A., Fugelsang, J., & Risko, E.F. (2015). On the relation between math and spatial ability: The case of math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 1–12. DOI <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.007>
- Finkel, A., Brown, T., Wright, J., & Wienk, M. (2020). *Mapping university prerequisites in Australia* (Tech. Rep.). Australian Mathematical Sciences Institute. ([Link](#))
- Gaskó, K. (2009). Az önszabályozás és a tanulási motívációk szerepe serdülőkorban. *Pedagógusképzés*, 7 (2–3), 159–176. DOI <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.11>
- Guskey, T.R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15 (5), 5–12. DOI <https://doi.org/10.3102/0013189X015005005>
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 381–391. DOI <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T.R., & Huberman, L. (szerk.) (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers College Press, New York. ISBN-0-8077-3425-X
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47 (2), 84–96. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>
- Hawes, Z.C.K., Gilligan-Lee, K.A., & Mix, K.S. (2022). Effects of Spatial Training on Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 58 (1), 112–137. DOI <https://doi.org/10.1037/dev0001281>
- Honické, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. DOI <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Housen, M. (2023). *The Evolution of Leaderful Practice in the High School Mathematics Classroom: Using Project-Based Learning to Create an Inclusive, Participatory Learning Environment*. In: Egitim, S., Umemiya, Y. (eds) *Leaderful Classroom Pedagogy Through an Interdisciplinary Lens*. Springer, Singapore. DOI https://doi.org/10.1007/978-981-99-6655-4_9
- Kopp, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, 8 (1), 62–82. DOI <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.4>
- Kotter, J.P. (1995). *Leading change: Why transformation efforts fail*. Harvard Business Review.
- Kotter, J.P., & Cohen, D.S. (2002). *The Heart of Change: Real-Life Stories of How People Change Their Organizations*. Harvard Business Review Press.

- Larson, R.W., & Rusk, N. (2011). Intrinsic motivation and positive development. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 89–130. DOI <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386492-5.00005-1>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1 (1), 5–41. DOI <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lovelace, M., & Brickman, P. (2013). Best practices for measuring students attitudes toward learning science. *CBE Life Sciences Education*, 12 (4), 606–617. DOI <https://doi.org/10.1187/cbe.12-11-0197>
- Maloney, E.A., Waechter, S., Risko, E.F., & Fugelsang, J.A. (2012). Reducing the sex difference in math anxiety: The role of spatial processing ability. *Learning and Individual Differences*, 22 (3), 380–384. DOI <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.001>
- Marsh, H.W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A.K., Parker, P.D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54 (2), 263–280, DOI <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
- Nagy-Kondor, R. (2026). Beyond numbers: The Effect of Prior Mathematical Knowledge on University Progress of Engineering Students. *Annales Mathematicae et Informaticae*, 63, 1–9. DOI <https://doi.org/10.33039/ami.2026.02.001>
- Nagy-Kondor, R. (2024). Spatial Intelligence: Why Do We Measure? *Annales Mathematicae et Informaticae*, 60, 228–236. DOI <https://doi.org/10.33039/ami.2024.03.001>
- Nagyné Kondor, R. (2024). A középiskolai ismeretek és a mérnök hallgatók eredményeinek kapcsolata. *Gradus*, 11 (3), 1–5. DOI <https://doi.org/10.47833/2024.3.ENG.009>
- Nagyné Kondor, R., & Szíki, G. Á. (2009). *Matematikai eszközök mérnöki alkalmazásokban I*. DE MK.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oktatási Hivatal (2024). *Digitális országos mérések 2024: Háttérkérdőív*. ([Link](#))
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. DOI <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pepin, B., Biehler, R., & Guedet, G. (2021). Mathematics in Engineering Education: a Review of the Recent Literature with a View towards Innovative Practices. *Int. J. Res. Undergrad. Math.*, 7, 163–188. DOI <https://doi.org/10.1007/s40753-021-00139-8>
- Rach, S., & Ufer, S. (2020). Which Prior Mathematical Knowledge Is Necessary for Study Success in the University Study Entrance Phase? Results on a New Model of Knowledge Levels Based on a Reanalysis of Data from Existing Studies. *Int. J. Res. Undergrad. Math. Ed.*, 6, 375–403. DOI <https://doi.org/10.1007/s40753-020-00112-x>
- Ramirez, G., & Beilock, S.L. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331 (6014), 211–213. DOI <https://doi.org/10.1126/science.1199427>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. DOI <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sáfrány, J., & Mező, F. (2026). Sources of High School Students' Anxiety. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 12 (1), 51–64. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.51>
- Sorby, S.A. (2009). Educational Research in Developing 3-D Spatial Skills for Engineering Students. *International Journal of Science Education*, 31 (3), 459–480. DOI <https://doi.org/10.1080/09500690802595839>
- Spencer, S.J., Steele, C.M., & Quinn, D.M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35 (1), 4–28. DOI <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Takács, V. (2001). Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*, 101 (3), 301–018.
- Tosto, M.G. et al. (2014). Why do spatial abilities predict mathematical performance? *Developmental Science*, 17 (3), 462–470. DOI <https://doi.org/10.1111/desc.12138>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2015). *Leading change in the schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Turgut, M., & Nagy-Kondor, R. (2013). Comparison of Hungarian and Turkish prospective mathematics teachers' Mental Cutting performances. *Acta Didactica Universitatis Comenianae*, 13, pp. 47–58.

- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68–81. DOI <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yang, Y., Du, W., Mavrikis, M., & Geraniou, E. (2025). Spatial Skill Development Through Augmented Reality in Mathematics Education: A Scoping Review. *Digital Experiences in Mathematics Education*. DOI <https://doi.org/10.1007/s40751-025-00187-8>
- Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M. et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364–369. DOI <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

REASONS FOR INCREASED RISK OF SPECIAL EDUCATION STUDENT DROPOUT IN NORTHERN HUNGARY

Boglárka Fanni Mészáros Frank¹, Roland Hegedűs²

Cite: Frank Mészáros Boglárka Fanni, & Hegedűs Roland (2026). Reasons for Increased Risk of Special Education Student Dropout in Northern Hungary. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 33–43.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.33>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0026

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Jászi, Éva (PhD), Eszterházy Károly Catholic University (Hungary)
 2. Tószegi, Zsófia (PhD), University of Pécs (Hungary)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

In the study examine the causes of school dropout among students with special educational needs (SEN) in the upper grades (grades 5–8) in public elementary schools in the Northern region of Hungary, based on the perceptions of teachers from 126 institutions. The aims of the research was twofold: firstly, to examine the factors that influence how teachers interpret the phenomenon of student dropout, and secondly, to identify the structured patterns into which these interpretations can be organized. The findings of the present study indicate that teachers primarily attribute significance to individual factors, particularly learning difficulties, a decline in motivation, and a lack of success, while the role of institutional and structural dimensions is deemed less consequential. The cluster analysis identified four distinct interpretive patterns (multidimensionality, low achievement, ineffectiveness, and disinterest), which reflect different frameworks for understanding the problem, ranging from an individual deficit-focused approach to a complex, multifactorial interpretation. The study also reveals a significant correlation between teachers' perceptions and institutions' dropout rates, as institutions with higher dropout rates tend to place great

¹ Frank Mészáros, Boglárka Fanni (PhD Student), University of Pécs “Education and Society” Doctoral School of Education, Hungary. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3290-9548> E-mail: boglarkafanni95@gmail.com

² Hegedűs, Roland (PhD, habil), Eszterházy Károly Catholic University, Institute of Special Education, Hungary. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6576-5077> E-mail: hegedusroland1989@gmail.com

emphasis on attributions based on student and family factors. The findings underscore the need for a complex, systemic understanding of school dropout, as well as the importance of shaping teachers' attitudes and strengthening inclusive pedagogical approaches.

Keywords: school dropout, special educational needs, inclusive education, teachers' perceptions

Discipline: education science

Absztrakt

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK LEMORZSOLÓDÁSI KOCKÁZATÁNAK NÖVEKEDÉSI OKAI ÉSZAK-MAGYARORSZÁGON

Tanulmányban a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók iskolai lemorzsolódásának okainak vizsgálatára kerül sor az Észak-Magyarország régió állami fenntartású, többségi általános iskoláinak felső tagozatán (5–8. évfolyam), 126 intézmény pedagógusainak percepciói alapján. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok milyen tényezőket tekintenek a lemorzsolódás jelenségét, valamint, hogy ezek az értelmezések milyen strukturált mintázatokba rendezhetők. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a pedagógusok elsősorban az individuális tényezőket – különösen a tanulási nehézségeket, a motiváció csökkenését és a sikerélmények hiányát – tekintik meghatározónak, miközben az intézményi és strukturális dimenziók szerepe háttérbe szorul. A klaszterelemzés négy elkülönülő értelmezési mintázatot azonosított (multidimenzionalitás, eredménytelenség, hatástalanság, érdektelenség), amelyek eltérő problémalátási kereteket tükröznek az egyéni deficitközpontú megközelítéstől a komplex, többtényezős értelmezésig. A vizsgálat továbbá szignifikáns összefüggést tár fel a pedagógusi percepciók és az intézmények lemorzsolódási mutatói között, ugyanis a magasabb lemorzsolódási aránnyal jellemezhető intézményekben erőteljesebben jelenik meg a tanulói és családi tényezőkre fókuszáló attribúció. Az eredmények hangsúlyozzák a lemorzsolódás komplex, rendszerszintű értelmezésének szükségességét, valamint a pedagógusi szemléletformálás és az inkluzív pedagógiai megközelítések erősítésének jelentőségét.

Kulcsszavak: iskolai lemorzsolódás, sajátos nevelési igény, együttnevelés, pedagóguspercepciók

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

The European Union's education policy guidelines for the future place a strong emphasis on strengthening the inclusiveness of education systems. The common goal of these strategic efforts is for Member States to develop public education structures capable of effectively managing the diversity of the student population and ensuring equal access to quality education for disadvantaged groups (Education and Training 2020). Policy documents (Education and Training 2020; Council of the EU, 2022) pay particular attention to social groups that are at increased risk of early school

leaving. A common characteristic of these groups is that, due to their marginalized social status, they are more likely to be excluded from the formal education system. The category of marginalized students includes all students who are at a disadvantage due to social, economic, health, linguistic, or cultural factors (Birinyi & Szabó, 2014). This includes, among others, students with special educational needs (SEN) and socio-economic disadvantage (SED) for whom the risk of educational inequalities is particularly significant.

Reducing early school leaving cannot be viewed solely within the framework of education policy; it

is also closely linked to the issue of strengthening social cohesion (European Commission, 2013). Leaving school without a diploma has a significant long-term impact on individuals' prospects in the labor market, increases the likelihood of social exclusion, and contributes to the reproduction of social inequalities (K. Nagy, 2025). The literature clearly indicates that students with special educational needs are particularly at risk in this regard. Dunn, Chambers, and Rabren (2004), as well as Vargáné (2008) and Szekeres (2014), all note that the proportion of young people at risk of dropping out or leaving school without a diploma is exceptionally high among this group. One of the reasons behind this phenomenon is that these students often struggle to set realistic career goals, obtain marketable qualifications, and secure successful employment in the labor market. This study examines the risk of dropout among students with special educational needs (SEN) in the primary school stage of the public education system (grades 5–8), with a particular focus on institutions in the Northern Hungary region.

In the international literature, the term SEN (Special Educational Needs) refers to students who require individualized special educational support. At the same time, it is important to emphasize that the meaning of the term SEN varies significantly from country to country and is interpreted within constantly changing definitional frameworks, which limits the direct comparability of different research findings (Banks & McCoy, 2012; Armstrong & Squires, 2012). In contrast, the Hungarian literature uses the category of “special educational needs” (SNI), which defines the group of affected students based on legal and diagnostic criteria. This approach provides a more uniform framework for domestic studies, but differs from international terminology and interpretive practices. Based on the above, it can be concluded that international differences in definitional and diagnostic systems pose a significant methodological challenge. In our study,

we used the category of SEN students when presenting international trends and the literature, while our analysis of the Hungarian context focuses on SNI students. This differentiated approach allows us to take contextual characteristics into account while also ensuring that comparability is maintained.

The international literature consistently points out that students with special educational needs (SEN) are more likely to drop out of school earlier than their typically developing peers (European Agency, 2016). According to an analysis by Limbach-Reich and Powell (2016), the early school leaving rate among people with disabilities in the European Union is nearly three times higher than that of students without disabilities. This correlation is further supported by empirical studies (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen, 2016; Myklebust, 2012; Kemp, 2006), which unanimously conclude that SEN status in itself constitutes a significant risk factor for school dropout. All of this suggests that special educational needs are not merely reflected in individual learning requirements but also influence the success of educational trajectories at the structural level.

In Hungary, the proportion of elementary school students with special educational needs participating in inclusive education varies significantly by region (Figure 1). Districts with higher proportions are concentrated primarily in the southern, southwestern, and eastern regions of the country. A contiguous zone with consistently high values is particularly evident in Southern Transdanubia and the southeastern part of the Great Plain, where several districts fall into the highest category. In contrast, lower rates are primarily found in the northern, northeastern, and, to some extent, central regions of Hungary, where several districts fall into the lowest or second-lowest categories. The Budapest metropolitan area and its immediate surroundings present a mixed picture. The regional pattern shown in Figure 1 suggests that the participation of

students with special educational needs in inclusive education is not evenly distributed across the country, but may be closely linked to the socioeconomic characteristics of the regions, the varying capacities of the educational system, and the accessibility of diagnostic and support services. This diversity justifies region-specific educational policy interventions, particularly in those districts where the proportion of affected students is exceptionally high; consequently, ensuring the conditions for inclusive education requires increased professional and infrastructural support.

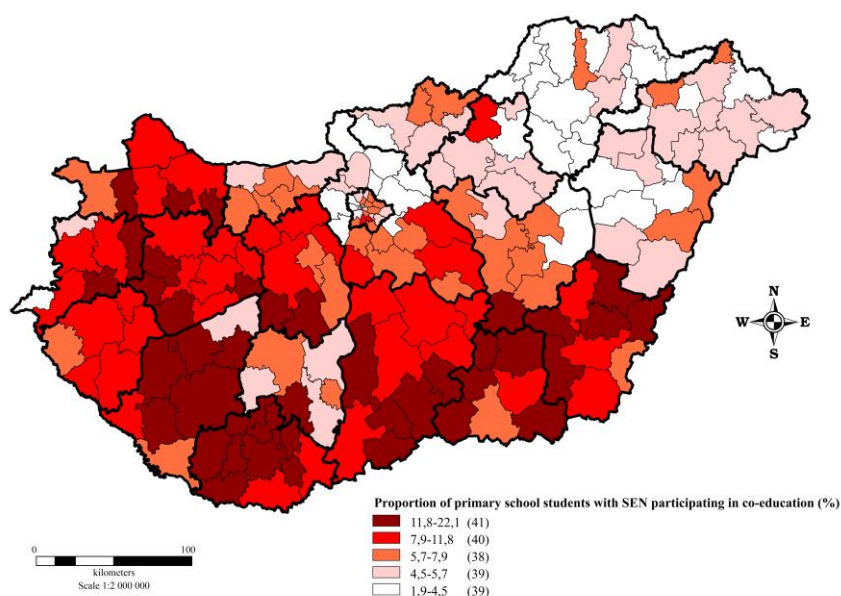
Method and Results

Our research focused on students in the upper grades of elementary school (grades 5–8), given that both previous empirical studies and policy recommendations have identified this stage of education as the most at risk for dropout. Based on data provided by the 126 public education institu-

tions surveyed, it can be concluded that the proportion of students with special educational needs among students in grades 5–8 is 7.13%. This finding suggests that the concentrated presence of students with SEN in upper elementary grades represents a significant risk factor for school dropout. Social disadvantage, in and of itself, increases the likelihood of academic failure, which in the long term leads to an increased risk of dropping out of school without a diploma (Hegedűs, 2024). Accordingly, it can be concluded that, due to the cumulative, mutually reinforcing effects of disadvantage and learning difficulties, preventing dropout requires complex, system-level interventions.

The dropout rate among students with special educational needs has been considered one of the most critical issues in inclusive education for decades. In our analysis, we classified schools into three categories based on their dropout rates: schools with low, medium, and high dropout rates.

Figure 1. Percentage of elementary school students with special educational needs participating in intergrated public education programs by district (Compiled by the authors)



Our study aimed to investigate how teachers working in institutions with different dropout rates assess the role of the factors we identified in making students with special educational needs particularly vulnerable to dropping out, and whether significant differences can be detected in the assessment of individual factors across different types of institutions. Teachers rated the factors they considered relevant to the dropout rate among students with special educational needs using a four-point Likert scale.

The data clearly show that teachers identify the cognitive abilities and learning difficulties of students with special educational needs as the primary cause of dropout. The highest average score was given to the statement “harder time understanding the curriculum” (2.74), which proved to be particularly high across all school types, especially in schools with high dropout rates (2.79) (Figure 2). Although this difference cannot be considered statistically significant, it allows for relevant pedagogical conclusions to be drawn. The perceived discrepancy between students’ cognitive capacity and their academic performance fundamentally influences teachers’ attitudes.

Similarly high scores were obtained for the variables “decreased motivation to learn” (2.60) and “fewer experiences of success in school” (2.52), which indicate a weakening of students’ internal resources (Figure 2). Overall, our results confirm the assumption that teachers primarily interpret the dropout of students with special educational needs in terms of individual and psychological factors, while they consider the role of structural and environmental influences to be of lesser importance.

The dimension of family background is also prominently reflected in teachers’ perceptions. The average score for the “low parental expectations” variable (2.59) and its notably high value (2.98) in schools with high dropout rates are noteworthy (Figure 2). A statistically significant difference can

be observed between institutions along this factor ($p = 0.005$), suggesting that teachers interpret student groups from different social backgrounds differently in terms of parental attitudes. At the same time, they tend to interpret the lack of parental involvement as an individual or family deficit rather than as a result of insufficient support provided by the system.

The social and relational dimensions, which are identified in the international literature (Avramidis & Norwich, 2002; Florian, 2008) as key barriers to inclusive education, are not a primary focus in the present study. Statements such as “more marginalised” (1.81) or “social relationships are poorer” (1.90) received relatively low scores (Figure 2), and no significant differences were observed between institutions along these factors. This suggests that teachers do not view issues related to student socialization and a sense of belonging to the school community as significant risk factors for dropping out.

A similar underrepresentation can be observed in the case of institutional and systemic factors. The low scores for “shortage of teaching assistants” (1.98) and “large class sizes” (1.76) suggest that teachers make little connection between the school-related difficulties of students with SEN and problems with institutional structures or the educational system’s resources (Figure 2). In contrast, international research (EASIE, 2018) emphasizes that one of the key conditions for the success of inclusive education is ensuring an adequate professional and infrastructural framework.

Based on the results, it can be concluded that teachers primarily attribute the dropout of students with special educational needs to individual learning difficulties and family background factors, while underestimating the role of social and institutional dimensions. The statistical analysis (ANOVA) confirms that a significant difference is primarily evident in the assessment of parental expect-

tations across institutions, which points to the selective sensitivity of teachers' attitudes. At the same time, the marginalization of systemic causes suggests that teachers' perception of the problem does not fully reflect the complex, multifactorial approach of inclusive education, which interprets dropout not merely as a result of student deficits, but also as a consequence of institutional and social constructs. Based on all this, it seems justified to give greater prominence to the inclusive educational approach in teacher training, with particular regard to the recognition of structural inequalities. Programs aimed at strengthening assistant and other professional support systems, as well as those designed to foster motivation to learn, can only be effective if they are implemented through a systemic approach rather than focusing exclusively on the student level.

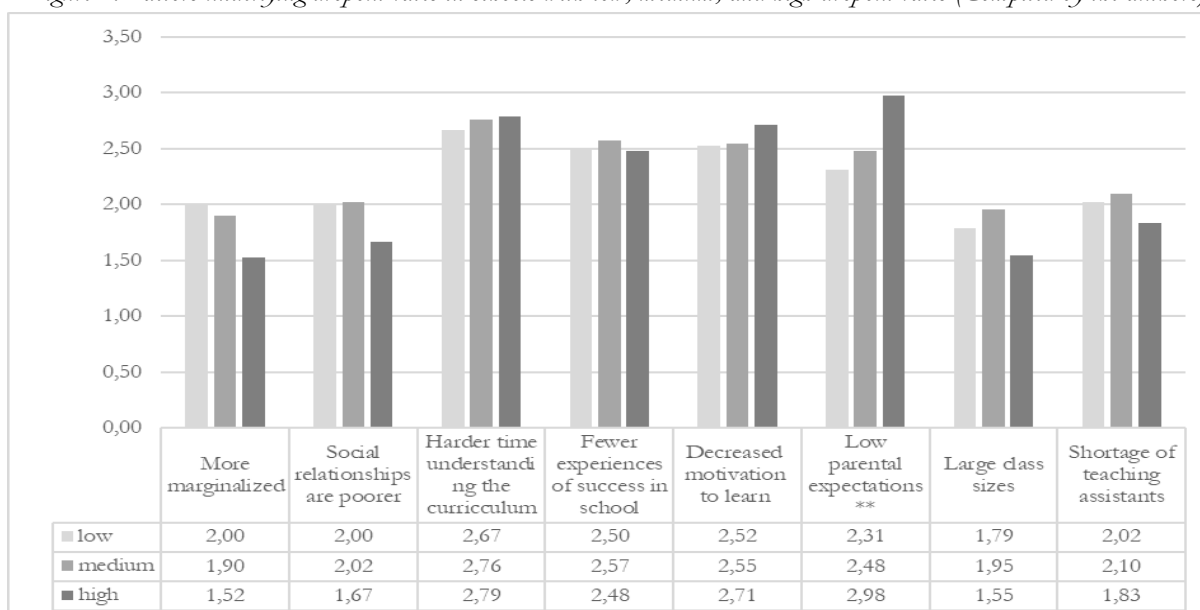
We supplemented this analysis with cluster analysis (Table 1), which identified four distinct clusters: multidimensionality, low achievement, ineffectiveness and disinterest.

The cluster labeled "multidimensionality" (N = 32) comprises the results of those institutions that,

based on teachers' perceptions, interpret the causes of dropout among students with special educational needs in the most complex manner. Average scores above 3.0, particularly in categories such as "harder time understanding the curriculum" (3.28), "decreased motivation to learn" (3.22), and "shortage of teaching assistants" (3.13), suggest that in these institutions dropout rates are driven by the combined effects of interactional and structural factors (Table 1). This interpretive framework is consistent with the inclusive pedagogical approach found in the international literature (Florian & Black-Hawkins, 2011), which emphasizes the combined role of student, pedagogical, and institutional dimensions.

The "low achievement" cluster (N = 33) focuses on academic performance and cognitive adjustment. The highest mean scores in categories such as "harder time understanding the curriculum" (2.82) and "fewer experience of success in school" (2.64) suggest that in these institutions, the difficulties of students with special educational needs are primarily interpreted as learning and performance deficits (Table 1).

Figure 2. Factors underlying dropout rates in schools with low, medium, and high dropout rates (Compiled by the authors)



This approach attributes the causes of dropout largely to a lack of student competencies, while giving limited consideration to the role of the learning environment and institutional adaptability.

The cluster labeled “ineffectiveness” (N = 20), which comprises the smallest group, is characterized by extremely low mean values (1.00–1.35). This suggests that in the institutions classified here, teachers do not consider the examined factors to be relevant to the dropout of students with SEN (Table 1), which implies a low level of problem awareness or its diffuse nature.

The cluster with the largest number of items (N = 41) is the “disinterest” category. In the institutions belonging to this cluster, the causes of dropout are primarily attributed to student and parental attitudes. The high scores for “low parental expectations” (3.12) and “decreased motivation to learn”

(3.00) indicate that teachers place the responsibility primarily on family background and individual attitudes (Table 1).

The results of the cluster analysis indicate that the interpretation of student dropout rates among students with special educational needs is not uniform across the institutions studied, and that differing teacher perceptions significantly influence the pedagogical practices employed. Consequently, the effectiveness of inclusive education policy interventions depends largely on whether they are able to take these differences in perception into account and provide targeted responses to them. In light of this, it seems justified to develop teacher training programs that promote a complex, multifactorial understanding of student difficulties and place greater emphasis on the pedagogical potential of parental cooperation.

Table 1. Reasons for dropout among students with special educational needs, based on cluster analysis (Compiled by the authors)

Cluster	Multidimensionality	Low achievement	Ineffectiveness	Disinterest
More marginalized	2,75	2,12	1,00	1,22
Social relationships are poorer	2,69	2,33	1,05	1,34
Harder time understanding the curriculum	3,28	2,82	1,25	2,98
Fewer experiences of success in school	3,13	2,64	1,10	2,63
Decreased motivation to learn	3,22	2,39	1,10	3,00
Low parental expectations	2,97	2,30	1,35	3,12
Large class sizes	2,69	1,85	1,00	1,34
Shortage of teaching assistants	3,13	1,85	1,25	1,56
N	32	33	20	41

We further broke down the results presented above by the three counties included in the study: Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, and Nógrád (Table 2). Our analysis aimed to explore how institutions in each territorial unit can be assigned to the established clusters, and whether differences can be identified in institutional attitudes and interpretive frameworks regarding the dropout of students with special educational needs. The regional analysis of cluster affiliation provided an opportunity to identify patterns that may influence institutions' attitudes toward students with special educational needs and their pedagogical practices.

In Borsod-Abaúj-Zemplén County, the largest proportion of institutions falls into the “disinterest” cluster (41.2%), which significantly exceeds the proportions of the other clusters. In contrast, the presence of the multidimensionality cluster is the lowest (17.6%) (Table 2). This distribution suggests that a significant proportion of institutions address the pedagogical challenges associated with students with special educational needs with limited commitment or low problem awareness.

In Heves County, by contrast, the “multidimensionality” cluster dominates (38.2%), while the proportion of “disinterest” is relatively low (20%)

(Table 2). This suggests that a higher proportion of institutions operating here view dropout as a complex, multidimensional problem. The lower rate of indifference can be interpreted as an indicator of higher levels of pedagogical commitment and a reflective approach.

In Nógrád County, which has the smallest sample size, the proportion of the “disinterest” cluster is exceptionally high (45%), while the presence of multidimensionality is low (10%) (Table 2). Although the limited sample size must be taken into account when interpreting the results, the distribution may indicate structural and conceptual shortcomings. The low level of multidimensionality suggests a lack of a complex understanding of student needs.

The regional differences between clusters are likely due to variations in institutional cultures, levels of resource availability, and differences in teachers' professional preparedness.

In particular, the higher rate of „multidimensionality” observed in Heves County may indicate the presence of more differentiated and innovative inclusive pedagogical practices. In contrast, the high rate of „disinterest” observed in Nógrád County may point to structural and human resource deficiencies.

Table 2. Cluster classification of institutions by county (Compiled by the authors)

County	Multidimensionality	Low achievement	Ineffectiveness	Disinterest	Total
Borsod-Abaúj-Zemplén	9 17,6%	13 25,5%	8 15,7%	21 41,2%	51 100,0%
Heves	21 38,2%	14 25,5%	9 16,4%	11 20,0%	55 100,0%
Nógrád	2 10,0%	6 30,0%	3 15,0%	9 45,0%	20 100,0%
Total	32 25,4%	33 26,2%	20 15,9%	41 32,5%	126 100,0%

Overall, the results suggest that there are significant regional disparities in the understanding and management of dropout rates among students with special educational needs. This justifies the development of targeted, differentiated policy interventions, with particular attention to regions where a lack of interest is prevalent. Based on the results of the cluster analysis, it is necessary to develop support strategies that can address the pedagogical differences arising from perceptual differences and promote the wider adoption of an inclusive approach.

In the next phase of the study, we classified the responding institutions into three categories based on the dropout rate of students with special educational needs: none, low, and high. We then analyzed the proportion of institutions in each category that could be assigned to the previously identified clusters (multidimensionality, low achievement, ineffectiveness, disinterest) (Table 3). The aim of the analysis was to explore the relationship between perceptions (clusters) regarding the causes of dropout among students with special educational needs and the actual dropout rates at the institutions ($p = 0.014$).

In schools where no students with special educational needs at risk of dropping out were identified ($N = 62$), teachers primarily consider factors falling

into the “low achievement” (29.0%) and “ineffectiveness” (27.4%) clusters to be decisive. This suggests that these schools interpret student performance problems and the limited effectiveness of educational interventions as potential risk factors that are not currently manifesting.

The "disinterest" (22.6%) and "multidimensionality" (21.0%) clusters appear at lower rates in this group (Table 3). Among institutions with low dropout rates ($N = 32$), disinterest (37.5%), while the multidimensionality (31.3%) and „low achievement” (25.0%) clusters also account for a significant proportion. The prevalence of the “ineffectiveness” cluster in this group is marginal (6.3%) (Table 3). The distribution suggests that these institutions attribute the causes of dropout partly to student attitudes and partly to more complex, multifactorial relationships.

In the case of institutions characterized by high dropout rates ($N = 32$), the dominance of the "disinterest" cluster is further reinforced (46.9%). The “multidimensionality” (28.1%) and “low achievement” (21.9%) clusters are also present, while the proportion of the “ineffectiveness” cluster is negligible (3.1%) (Table 3). This suggests that institutions actually facing the dropout of SNI students primarily attribute the problem to a lack of student motivation and interest.

Table 3. Distribution of institutions grouped by dropout rates among students with special educational needs (none, low, high) by cluster (Compiled by the authors)

Cluster	Multidimensionality	Low achievement	Ineffectiveness	Disinterest
Non	13	18	17	14
	21,0%	29,0%	27,4%	22,6%
Low	10	8	2	12
	31,3%	25,0%	6,3%	37,5%
High	9	7	1	15
	28,1%	21,9%	3,1%	46,9%

The correlations between the distribution of clusters and institutions' experiences with dropout rates indicate that, as dropout rates rise, teachers increasingly attribute the phenomenon to students' lack of interest. In contrast, institutions that do not experience dropout rates place greater emphasis on the effectiveness of the educational process and the issue of academic achievement. This trend also raises the possibility of perceptual bias, since in institutions where the problem is already clearly evident, teachers' interpretations are more likely to emphasize student responsibility, while less affected institutions may be more open to recognizing and integrating the role of systemic and institutional factors.

Summary and Recommendations

The findings of the present study demonstrate that teachers' interpretations of student dropout, particularly among students with special educational needs, are not uniform but are organized along distinct patterns. Our results indicate that individual factors, such as learning difficulties, decreased motivation, and a lack of successful experiences, exert a predominant influence on teachers' perceptions. In contrast, the impact of social, institutional, and systemic influences appears to be less substantial.

The cluster analysis identified four distinct interpretive frameworks that reflect the complex nature of dropout to varying degrees, ranging from an individual deficit-focused approach to a multidimensional interpretation. One of the most salient findings of our research is that there is a demonstrable link between teachers' perceptions and the actual dropout rates at their institutions. In institutions with higher dropout rates, there is a stronger tendency to attribute the problem primarily to student and family factors. In contrast, institutions with more favorable indicators are more open to more complex, systemic interpretations. This difference suggests that dropout is not merely an objective institutional phenomenon; rather, it is also a

matter of interpretation that is closely connected to teachers' perceptions of the problem and their professional attitudes. The regional analysis highlighted further inequalities, which are presumably attributable to variations in institutional resources, professional support, and pedagogical culture. Our findings confirm that addressing dropout among students with special educational needs cannot be addressed solely at the individual level, but requires complex, multi-level interventions.

In light of these findings, it would be appropriate to reform teacher training and school improvement programs. Furthermore, the development of training approaches that promote a more nuanced understanding of the factors underlying student dropout rates and strengthen the practical application of an inclusive pedagogical approach is recommended. It is imperative to enhance structural conditions, including the establishment of professional support systems and the provision of resources, in order to optimize the impact of pedagogical innovations.

References

- Armstrong, D., & Squires, G. (2012). *Contemporary Issues in Special Educational Needs: Considering the whole child*. Open University Press/Mc Graw-Hill Education
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2). DOI <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Banks, J. & McCoy, S. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1). 81-97. DOI <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Birinyi, M., & Szabó, D. (2014). A marginális helyzetben lévő ifjúsági csoportok iskoláztatási esélyei. In Nagy, Á. & Székely, L. (Eds.), *Másodkézből Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány Kutatópont. 149–174.
- Council of the European Union. (2022). Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council

- Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) 2022/C 469/01. ([Link](#)) [2025.01.12]
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. (2004). Variables Affecting Students' Decisions to Drop Out of School. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314-323. DOI <https://doi.org/10.1177/07419325040250050501>
- European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) (2018). 2018 Dataset Cross-Country Report. (Eds.J. Ramberg, A. Lénárt, & A. Watkins). Odense, Denmark. ([Link](#)) [2025.01.12]
- Education and Training (2020). Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020. Publications Office. ([Link](#)) [2023.10.20]
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2016). *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs: A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*. (Eds. Alan Dyson and Garry Squires) Odense: Denmark. ([Link](#)) [2025.01.12]
- European Commission (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final-Report of the Thematic Working Group on Early-School Leaving. ([Link](#)) [2023.10.20]
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*. 35(4). 202-208. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37. 813-828. DOI <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K. & Savolainen, H. K. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171–186. DOI <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125688>
- Hegedűs, R. (2024). *Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény*. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.
- Kemp, S. E. (2006). Dropout policies and trends for students with and without disabilities. *Adolescence*, 41(162), 235–250.
- K. Nagy, E. (2025). Humán tőke és társadalmi fejlődés: A korai iskolaelhagyás, a mögöttes rejlő okok, a munkaerőpiaci kihívások és mentorálás szerepe a munkaerőpiacon való megjelenésben. In Kollányi, Zs., Kucsera, Cs., Orosz, É. & Asztalos, P. (Eds.) (2025). *Humán tőke, társadalmi-gazdasági fejlődés: Kulcskérdések Magyarországon*. 99–108. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Társadalomtudományi Kar.
- Limbach-Reich, A. & Powell, J. J. (2016). Supporting young adults with special educational needs (SEN) in obtaining higher qualifications (NESET II ad hoc question Nr. 6). Luxembourg. Network of Experts on Social Aspects of Education and Training (NESET); European Commission (EC).
- Myklebust, J. O. (2012). The transition to adulthood for vulnerable youth. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(4), 358–374. DOI <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.660703>
- Szekeres, Á. (2014). A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása. QALL- Végzettséget mindenkinek! projekt, pp. 1-15. Budapest.
- Vargáné, M. L. (2008, szerk.). *Tovább az akadálypályán. Prevenációs lehetőségek a sajátos nevelési igényű tanulók középiskolai lemorzsolódásának és idő előtti iskolaelhagyásának megelőzésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhatalmú Társaság.

THE EXAMINATION OF HEALTH-CONSCIOUS BEHAVIOUR AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Henrik Holló¹, Andrea Lenténé Puskás²

Cite:

Idézés:



EP / EE:

Reviewers:

Lektorok:

Holló Henrik, & Lenténé Puskás Andrea (2026). The Examination of Health-conscious Behaviour among Secondary School Students. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 45–54.
DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.45>

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0027

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Herpainé Lakó, Judit (PhD), Eszterházy Károly Catholic University (Hungary)
2. Ráthonyi-Ódor, Kinga (PhD), University of Debrecen (Hungary)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Abstract

The development and everyday practice of health-conscious behaviour have become increasingly important in contemporary society. In the process of shaping a healthy lifestyle, the enhancement of awareness plays a key role; therefore, it is essential that education promoting regular physical activity and a health-conscious way of life begins at an early age. The aim of the present study was to explore the extent to which health consciousness and the pursuit of a healthy lifestyle are present in the lives of secondary school students in a small town, as well as to examine whether behaviours harmful to health occur in their everyday lives, with particular emphasis on the increasingly popular tobacco products. Furthermore, the study sought to investigate the influence of socialisation contexts, specifically the relationship between family background and willingness to engage in sports, and the impact of online social media applications on regular physical activity. The primary research was conducted using an online questionnaire survey to students in grades 9–11 (n = 69) at Derecske I. Rákóczi György Secondary Grammar School, Technical School, and Dormitory. The survey assessed students' attitudes toward a healthy lifestyle. The findings indicate that students at the investigated secondary school are familiar with the key components of a healthy lifestyle and strive to incorporate them into their everyday lives. The family, as the primary socializing environment, appears to have a significant influence on their health consciousness. Health-risk

¹ Holló, Henrik. University of Debrecen, Institute of Sport Sciences, Debrecen (Hungary). E-mail: hollohenrik98@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0009-0609-6158>

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

behaviors such as smoking, alcohol consumption, and illicit drug use were not characteristic of the respondents. In contrast, the consumption of unhealthy foods, including fast food and sugar-sweetened beverages, was reported to be common among the participants. The impact of the internet and media on sporting habits was found to be substantial, with these factors exerting a predominantly negative influence on adolescents' willingness to engage in regular physical activity.

Keywords: health consciousness, health-risk behavior, physical activity habits

Discipline: Health Science

Abstract

AZ EGÉSZSÉGTUDATOS MAGATARTÁS VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK KÖRÉBEN

Az egészségtudatos magatartás kialakítása és annak mindennapi gyakorlása napjainkban egyre hangsúlyosabb szerepet tölt be. Az egészséges életmód formálásának folyamatában a tudatosság fejlesztése kiemelt jelentőséggel bír, ezért alapvető fontosságú, hogy a rendszeres testmozgásra és az egészségtudatos életvitelre irányuló nevelés már korai életkorban megkezdődjön. A kutatás célja annak feltárása, hogy egy kisváros középiskolás tanulóinak életében milyen mértékben jelenik meg az egészségtudatosság és az egészséges életmódra való törekvés, továbbá, hogy a szervezetre káros magatartási formák jelen vannak-e a mindennapjaikban, különös tekintettel az egyre nagyobb népszerűségnek örvendő dohánytermékekre. Emellett a tanulmány azt is vizsgálja, hogy van-e összefüggés a családi viszonyok és a sportolási hajlandóság között és, hogy az internetes közösségi alkalmazások hogyan hatnak a rendszeres testmozgásra. A primer kutatás során online kérdőívvel vizsgáltuk a Derecskei I. Rákóczi György Gimnázium, Technikum és Kollégium, 9-11. évfolyamos diákjainak (n=69) egészséges életmódhoz való attitűdjét. A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a vizsgált középiskola tanulói ismerik az egészséges életmód összetevőit és törekednek a mindennapjaik részeként alkalmazni. A család, mint elsődleges szociális színtér befolyásolja az egészségtudatosságukat. Az egészségkárosító magatartás, a dohányzás, az alkoholfogyasztás, kábítószerhasználat a kitöltőkre nem jellemző. Ezzel szemben az egészségtelen élelmiszerek, többek között a gyorsételek és a cukros üdítők fogyasztása gyakori náluk. Az internet és a média sportolási szokásokra gyakorolt hatása jelentős, e tényezők kedvezőtlenül befolyásolják a fiatalok sportolási hajlandóságát.

Kulcsszavak: egészségtudatosság, egészségkárosító magatartás, sportolási szokások

Disciplína: egészségtudomány

Theoretical Background

Health is one of the most important and defining values of human life; therefore, the development of health-conscious behaviour and its conscious application in everyday life are indispensable for maintaining health (Szabó et al., 2021; Müller et al., 2023; Kovács et al., 2025; Bácsné Bába et al., 2025;

Kinczel et al., 2025). However, health consciousness and the pursuit of a healthy lifestyle may manifest in different forms among individuals: while some people pay particular attention to ensuring that their lifestyle is as healthy as possible within their means, others place less emphasis on health-preserving habits in their daily activities (Vajda et

al., 2018; Kinczel and Müller, 2020; Moravec, 2020; Kinczel et al., 2023; Moravec et al., 2024; Gombás & Vári, 2025; Müller et al., 2025; Židek et al., 2025).

The development of health-conscious behaviour is fundamentally influenced by three main factors: biological, psychological and social determinants. Biological factors include physiological characteristics, genetic predispositions and hormonal features, while psychological factors involve the individual's value system, level of health culture and personal dependencies. Social factors, such as family background, social and occupational status, as well as prevailing social norms and expectations, also play a significant role in shaping health-conscious behaviour (Fodor, 2013).

One of the fundamental pillars of a healthy lifestyle is balanced and conscious nutrition, which contributes significantly to the reduction of civilisation-related diseases, particularly obesity (Szabó et al., 2021). Obesity is one of the major risk factors for the development of chronic diseases, and approximately 20% of deaths worldwide can be directly attributed to unhealthy nutrition; this proportion increases further when the effects of obesity are also taken into account (Központi Statisztikai Hivatal [KSH], 2019). In Hungary, approximately 60% of the population aged 15 years and older is overweight or obese, which represents a serious public health challenge.

Although obesity was previously characteristic mainly of developed societies, it has increasingly become prevalent in moderately developed countries as well (Farkas, 2019). At the same time, the growing level of health consciousness observed in developed countries represents a promising trend, as it may contribute to a reduction in the proportion of obese individuals. These positive changes can be attributed, among other factors, to more conscious attention to food labelling, increased interest in food composition, and greater awareness of vitamin and mineral content. As a result of more

goal-oriented consumer behaviour, an increasing number of individuals strive to preserve and improve their quality of life (Balogh et al., 2008).

Vegetables and fruits play a particularly important role in nutrition, as they serve as natural sources of vitamins and ensure adequate micro- and macronutrient intake for the body (Bács et al., 2018). Epidemiological studies clearly demonstrate that high consumption of vegetables and fruits significantly reduces the risk of developing chronic, non-communicable diseases (Balogh et al., 2008). Nevertheless, only 14% of the Hungarian population consciously recognises and chooses foods that support health preservation. Consumer behaviour is characterised by the fact that the majority of individuals are unwilling to make substantial changes to their dietary habits even after the onset of illness (Panyor, 2019).

According to the KSH (2019) survey on dietary habits, 49% of men and 61% of women aged 15 years and older consume fruit at least once a day. Vegetable consumption is lower: 40% of men and 49% of women eat vegetables daily. The consumption of dairy products shows similar proportions among both sexes, while daily meat consumption is characteristic of approximately one-third of the population (KSH, 2019). Research conducted by the National Institute for Health Development (2014) on the health behaviour of school-aged children revealed that only one-third of children consume vegetables or fruits at least once a day. In contrast, daily consumption of sweets reaches approximately 30%, while carbonated soft drinks are consumed daily by around 20% of children, reflecting the persistence of unhealthy dietary patterns among young people.

Materials and Methods

The present study aimed to explore the extent to which secondary school students attending a small-town secondary school are familiar with the prin-

principles of health-conscious behaviour, whether they practice a health-conscious lifestyle in their everyday lives, and to what degree healthy nutrition is realised in their daily routines. Furthermore, the research examined the presence of behaviours harmful to health, with particular emphasis on the increasingly popular tobacco products. In addition, the influence of socialisation contexts was analysed, focusing on the relationship between family background and willingness to engage in sports, as well as the impact of online social networking applications on regular physical activity habits.

In order to answer the research questions, an online questionnaire survey was conducted among students in grades 9–11 at the I. Rákóczi György Secondary School, Technical School and Dormitory in Derecske. The response rate was 70.4%, which provided an adequate level of participation for the evaluation of the data. Regarding gender distribution, 33.3% of the respondents were female and 66.7% were male. The participants belonged to the 14–18 age group. The highest proportion of respondents were 17 years old (42%), followed by 16-year-olds (27%) and 15-year-olds (22%). Only 6% of the respondents were 18 years of age.

The questionnaire consisted of four main sections. The first block focused on the demographic characteristics of the respondents. The second section examined students' dietary habits and the presence of health-damaging behaviours, particularly smoking and alcohol consumption. The third block aimed to explore family and peer relationships, while the fourth section contained questions related to leisure time activities, sporting habits and physical activity patterns.

The questionnaire included both closed-ended questions and Likert-scale items. In the case of Likert scales, a five-point rating system was applied, which allowed for a more precise quantification of respondents' attitudes and behavioural patterns.

Results

Health Consciousness of Secondary School Students

Based on the results, health-conscious nutrition is partially present among the examined students; however, several deficiencies can also be identified. The frequency of daily meals can generally be considered adequate; nevertheless, nearly 9% of the respondents reported eating fewer than two meals per day, which may have an adverse long-term effect on the body's energy and nutrient supply. Regarding fluid intake, the majority of students (73%) do not reach the recommended daily amount, which may also pose problems in terms of hydration and metabolic processes.

With respect to eating habits, breakfast consumption can be considered relatively frequent; however, mid-morning and afternoon meals are often omitted by many students, indicating uneven nutrient intake throughout the day. The consumption of cooked meals is relatively regular; nevertheless, the intake of vegetables and fruits is low, particularly in the case of vegetables, which represents one of the most common shortcomings of a balanced diet.

Among the surveyed secondary school students, the consumption of meat and dairy products is widespread, egg consumption is more moderate, and the proportion of students following a vegan diet is negligible. Overall, these findings suggest that young people's dietary habits partially comply with the basic principles of a healthy lifestyle; however, greater emphasis should be placed on improving meal regularity, ensuring adequate fluid intake, and increasing the consumption of plant-based foods.

The frequency of consumption of foods and beverages harmful to health was also examined.

Within fluid intake, the consumption of sugar-sweetened beverages proved to be particularly high.

Table 1. Frequency of consumption of healthy foods (%) (n = 69). Source: Authors.

Meals	Vegetables	Fruit	Meat	Dairy products	Eggs
Several times a day	15.9	15.9	56.5	27.5	1.4
Once a day	13.0	18.8	15.9	23.2	13.0
Several times a week	47.8	44.9	20.3	36.2	42.0
Once a week	10.1	10.1	4.3	7.2	21.7
A few times a month	13.0	10.1	0.0	2.9	18.8
Never	0.0	0.0	2.9	2.9	2.9

According to the results, 41% of respondents consume sugary soft drinks several times a day, while 17% drink such beverages once a day. Furthermore, 26% consume them several times a week, 9% once a week, and only 7% a few times per month.

The consumption of caffeinated beverages, especially energy drinks, showed an alarmingly high prevalence among the surveyed students. Nearly half of the respondents (44%) consume energy drinks on a daily basis, of whom 29% do so several times a day. A further 19% consume energy drinks several times a week, 3% once a week, and 20% a few times per month. Only 14% of the surveyed secondary school students reported that they had never consumed such beverages. This finding is particularly concerning given the high caffeine and sugar content of these products and their adverse effects on the developing organism. The results indicate that energy drink consumption has become widespread among young people, posing significant long-term health risks. The frequency of consuming snack foods such as crisps, biscuits and sweets was also high. Approximately 30% of students consume snacks several times a day, 16% once a day, and 38% several times a week. A further 13% reported consuming such products

once a week, while only 3% do so a few times per month.

In contrast, the consumption of fast food was less frequent among the surveyed students. Among the respondents, 3% eat fast food several times a day, 15% several times a week, 22% once a week, and the majority (60%) consume fast food only a few times per month. Notably, one student reported never consuming fast food.

Regarding alcohol consumption, more than one-third of the respondents (36%) reported that they never drink alcohol. Daily alcohol consumption was reported by only 3% of students. Weekly consumption characterised 12% of respondents, while 42% reported consuming alcohol a few times per month. These proportions are largely consistent with the findings of the ESPAD survey conducted in 2019 (ESPAD, 2019).

A summary of the consumption frequency of foods harmful to health is presented in Table 2.

Table 2. Frequency of consumption of foods harmful to health (%) (n = 69) Source: Authors.

Meals	Snacks	Sugary soft drinks	Fast food	Energy drinks	Alcohol
Several times a day	30.4	40.6	2.9	29.0	1.4
Once a day	15.9	17.4	0.0	14.5	1.4
Several times a week	37.7	26.1	14.5	18.8	7.2
Once a week	13.0	8.7	21.7	2.9	11.6
A few times a month	2.9	7.2	59.4	20.3	42.0
Never	0.0	0.0	1.4	14.5	36.2

Family Background and Young People's Attitudes towards a Healthy Lifestyle

The results of the study indicate that family-based recreational activities are only partially present in the lives of the examined students, and their frequency can be considered relatively low.

Regarding joint family outings and hiking activities, participation was predominantly occasional: 23% of respondents reported taking part in such activities every two to three months, 25% every six months, and 23% once a year. Only a small proportion of students engage in these activities on a regular basis, with 4% participating weekly and 12% monthly. Notably, 13% of secondary school students reported that they never take part in joint outdoor activities with their parents. These findings suggest that family-based activities in natural environments are increasingly marginalised, which may indicate a long-term decline in recreational habits.

Joint family leisure activities in a broader sense—such as visiting cinemas or restaurants—were found to be somewhat more frequent. Among the respondents, 27% participate in family leisure programmes on a weekly basis, 26% monthly, and 17% every two to three months. A further 12% reported participating only every six months, while 9% do so once a year. Additionally, 9% of students indicated that they do not participate in any shared family leisure activities at all.

In contrast, the results related to family communication showed particularly high values. Seventy percent of students reported spending at least 20 minutes per day talking with family members, while a further 14% do so several times a week. This finding indicates that personal communication remains important in most families, which is a favourable factor in terms of family cohesion and emotional stability. Nevertheless, despite frequent communication, the regularity of shared recreational activities and family meals appears to be lower than optimal. This suggests that the role of family socialisation—particularly in relation to shared, health-promoting activities—is gradually diminishing, which may negatively affect the development of health-conscious behaviour in the long term.

The frequency of shared family meals showed considerable variation. While 28% of students

reported eating together with their family several times a day and 16% once a day, nearly one-third of respondents reported participating in shared meals only on a weekly or monthly basis (20% several times a week, 14% once a week, and 10% monthly or less frequently). Of particular concern is the finding that 12% of students never participate in shared family meals, which may indicate a loosening of family ties and the growing dominance of individual lifestyles.

Following the analysis of shared family activities, the study also examined attitudes towards sport within the family. The results clearly demonstrate that the family plays a key role in shaping young people's attitudes towards physical activity. A substantial majority of students (88%) reported that their parents or grandparents encouraged them to start engaging in sports, regardless of whether the encouraging family members had a sporting background themselves. This finding suggests that support for physical activity is embedded in family values rather than being solely based on personal sporting experience. Regarding siblings, 28% of respondents reported having a sibling who regularly participates in sport, while the majority (68%) did not. However, the data also revealed that in families where a sibling is physically active, parental encouragement was present in 94% of cases, highlighting the importance of a supportive family environment for sport participation.

Among the surveyed secondary school students, the motivational effect of engaging in sport together with others was clearly observable. More than half of the respondents (58%) indicated that they would be more willing to participate in sport if they could do so together with a family member. The influence of peer relationships was found to be even more pronounced, as 75% of students reported having friends who regularly engage in sport, and 77% stated that they would prefer to participate in physical activity with friends rather than with family members. This trend reflects the

specific characteristics of adolescent socialisation, whereby the role of peer groups becomes increasingly influential in shaping health behaviour and leisure activities.

Overall, the findings indicate that while family encouragement forms the foundation of young people's motivation to engage in sport, peer relationships gradually become the primary social driving force behind physical activity as adolescence progresses. This phenomenon clearly illustrates that different levels of the socialisation environment—family and peers—interact and complement each other in shaping health-conscious behaviour.

Physical Activity and the Balance between Physical Activity and Digital Leisure

Regular physical activity is one of the most important components of a healthy lifestyle among young people; however, it is increasingly pushed into the background by the growing prevalence of digital device use (Kinczel et al., 2020; Hónyi et al., 2021; Kinczel et al., 2021; Molnár and Müller, 2025). One of the main objectives of the present research was to explore the extent to which young people prioritise the use of digital devices over physical activity.

The results revealed that social media applications—such as Facebook, Instagram and TikTok—play a dominant role in the everyday lives of students. Regarding the statement *“I prefer using social media applications instead of engaging in physical activity”*, 30% of respondents fully agreed, 14% mostly agreed, and 28% partially agreed, while 28% reported that they did not agree or did not agree at all. These findings indicate that more than two-thirds of the respondents (72%) prefer spending at least part of their leisure time in the digital space rather than engaging in physical activity.

In contrast, television viewing appears to exert a considerably weaker influence. Approximately 70%

of students reported that they do not prefer watching television over physical activity, indicating the declining relevance of traditional media compared to social networking platforms among young people.

The impact of digital device use on physical activity is further reinforced by the fact that more than half of the respondents (55%) fully or partially agreed with the statement that they would spend more time engaging in physical activity if social media applications did not exist. This suggests that young people are consciously aware of the displacement effect of social media on physical activity, even if they do not always compensate for it through increased exercise.

In practice, the amount of time devoted to physical activity remains relatively low. Only 30% of respondents reported engaging in sport on a daily basis, while a further 38% do so several times a week. Notably, the absence of family encouragement significantly reduces willingness to engage in physical activity. Among students who were not encouraged to participate in sport by their parents or grandparents, 25% reported never engaging in physical activity lasting longer than 30 minutes, compared to only 6% among those who received family encouragement.

Responses to the statement *“I would not be able to replace one hour of daily digital device use with physical activity”* provide further insight into this issue. A total of 62% of respondents did not agree or did not agree at all with the statement, while 22% partially agreed and 16% considered it true or fully true. These results suggest that although most young people are theoretically willing to reduce their digital device use in favour of physical activity, practical implementation often faces significant barriers.

The frequency of daily physical activity in the examined sample falls short of recommended levels. Among the students, 30% engage in at least 30 minutes of physical activity daily, 38% several

times a week, 7% once a week, and 16% only once or twice a month. Alarming, 9% of secondary school students reported that they never engage in sport. The role of family background is again evident: complete physical inactivity was reported by only 6% of students who received parental or grandparental encouragement, compared to 25% among those without such encouragement.

Among students who regularly engage in sport, individual sports were found to be the most popular. Fitness and gym training were reported by 40% of respondents, running by 36%, while football and combat sports were also popular activities (35–35%). Cycling was reported as a regular activity by 24% of students. Regarding the location of physical activity, most students exercise at home (42%) or in indoor facilities, while 36% engage in outdoor activities and 24% use outdoor sports fields.

Among students who do not engage in sport, the most frequently reported reasons were lack of time (29%), lack of motivation or laziness (20%), and lack of interest (14%). Health-related reasons were reported by only 6% of respondents. These findings suggest that a sedentary lifestyle is primarily explained by psychological and lifestyle-related factors rather than physical limitations.

An analysis of sport-related motivations revealed that physical activity primarily serves aesthetic and health-related purposes. A total of 59% of respondents reported exercising to improve appearance, 42% for health preservation, 39% for the enjoyment of movement, and 29% for improved well-being. Social motivation also played a role, as 26% of students considered participation in sport important due to friendships, while 10% indicated that physical activity held no particular value for them.

Conclusions

The aim of the present study was to explore the extent to which students attending a small-town

secondary school are familiar with and apply the principles of health-conscious behaviour in their everyday lives. The research focused on the realisation of healthy nutrition, the occurrence of behaviours harmful to health—particularly the consumption of tobacco products—and the influence of socialisation contexts, primarily family background and peer relationships, on willingness to engage in sport. In addition, the role of digital device use and social media in shaping young people's physical activity patterns was examined.

Overall, the results indicate that health-conscious behaviour among the examined age group presents a contradictory picture. Although the majority of students are aware of the importance of physical activity and a healthy lifestyle, in everyday practice these intentions are often replaced by digital device use and sedentary leisure activities. Thus, knowledge of a healthy lifestyle alone does not guarantee its implementation. The gap between awareness and actual behaviour is clearly observable in the examined sample.

The findings also confirm that family background and parental role models play a decisive role in shaping young people's health behaviour. Students who were encouraged by their parents or grandparents to engage in sport were significantly more physically active than those who did not receive such support. In contrast, the immediate gratification and constant stimulation provided by social media platforms often divert attention away from long-term health goals, contributing to the decline of regular physical activity.

The growing dominance of digital media presents new challenges for health promotion and prevention efforts. Based on the results, mere information transfer is insufficient; greater emphasis must be placed on strengthening motivational factors and supporting the development of conscious lifestyle management (Kinczel et al., 2020). Health education must address young people using the tools of

the modern age and offer programmes capable of competing with the easily accessible stimuli of the digital world.

In this context, the role of the family, school and peer relationships is of crucial importance. School-based physical education and leisure-time sport activities can contribute not only to physical fitness but also to social experiences and mental well-being. Parental encouragement and positive peer role models can effectively reinforce commitment to a health-conscious lifestyle.

In conclusion, the development of health consciousness among young people requires a complex, interdisciplinary approach that integrates the shaping of knowledge, attitudes and motivation. An experience-oriented approach to physical activity, the promotion of conscious digital device use, and the strengthening of cooperation between family and school are all essential to enable young people to achieve a sustainable balance between the digital world and physical activity in the long term (Czeglédi et al., 2020; Bíró et al., 2020; Borbély et al., 2025).

References

- Balogh, E., Boldoczki, D., Hegedűs, A., Papp, J., Sipos, B., & Stefanovits-Bányai, É. (2008). Az érzékszervi vizsgálatok szerepe az egészségtudatos táplálkozásban. *13. Fiatal Műszakiak Tudományos Ülésszaka* (pp. 21-24), Kolozsvár.
- Bácsné Bába, É., Lengyel, A., Pfau, C., Müller, A., Bartha, É.J., Balogh, R., Szabados, G., Bács, Z., & Ráthonyi, G. (2025). Physical activity: the key to life satisfaction - correlations between physical activity, sedentary lifestyle, and life satisfaction among young adults before and after the COVID-19 pandemic. *Front Public Health*. 131486785. DOI <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1486785>
- Bíró, M., Müller, A., Lenténé Puskás, A., Márton Pucskó, M. J., Móri, K., & Czeglédi H. O. (2020). The role of swimming in preserving health. *Slovak Journal of Sport Science*, 7(2), 30-40. DOI <https://doi.org/10.24040/sjss.2020.6.2.30-40>
- Borbély, Sz., Hideg, G., & Kovács, K. (2025). Egyetemi oktatók jóllétét meghatározó tényezők – fókuszban a fizikai aktivitás. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 26:113 (1). 3-10.
- Czeglédi, H.O., Lenténé Puskás, A., Müller, A., & Bíró M. (2020). Az úszás, mint az egészség megőrzésének és megtartásának eszköze. *Különleges Bánásmód*, 6(2). 35-47. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.35>
- Fodor L. (2013). Az egészségmagatartás pszichopedagógiai megközelítése. *Magiszter*, 3. 14-22
- Gombás, S., & Vári, B. (2025). A rendszeres fizikai aktivitás mentális és fizikai egészségre gyakorolt hatásának vizsgálata 10-18 éves diákok körében. In Alattyányi, I., Katona, Z., Petrovszki, Z., Győri, F. (szerk.), *Fókuszban a fizikai aktivitás és az egészség: Sporttudományi tanulmányok és kutatási beszámoló* (pp. 10-26). Délalföldi Ifjúsági Életmód és Szabadidő Alapítvány, Szeged.
- Hőnyi, D., Kinczel, A., Váczi, P., & Müller, A. (2021). Fiatalok rekreációs tevékenységeinek vizsgálata. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 105-110. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.105>
- Kinczel, A., Maklári, G., & Müller, A. (2020). Recreational Activities and Motivation Among Young People. *Geosport for Society*, 12(1), 53-65. DOI <https://doi.org/10.30892/gss.1206-059>
- Kinczel, A.; & Müller, A. (2020). Aktivitás, szabadidő-sport. *Különleges Bánásmód*, 6 (2), 49-58. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.49>
- Kinczel, A., Bácsné Bába É., Molnár, A., Laoues, N., & Müller, A.(2021). A magyar fiatal felnőttek sportolási szokásai és a sportmotivációjuk alakulása. *Acta Carolus Robertus*, 11 (1). 27-38.
- Kinczel, A., Tóth, A. R., Pálincás, R., Molnár, A., Dobay, B., & Müller, A. É. (2023). Research on the consumer habits of street workout leisure sports. *Selye studies*, 13 (2), 4-12.
- Kinczel, A., Lengyel, A., Pálincás, R., Bácsné Bába, E., & Müller, A. (2025). The influence of inside work and outside work well-being factors on actual and future destination choice. *Geojournal of Tourism and Geosites*, 58(1), 176–187. DOI <https://doi.org/10.30892/gtg.58115-1400>
- Kovács, K., Borbély, S., Dobay, B. et al. (2025). Factors influencing the well-being of Central and Eastern European university teachers: the role of physical activity and the sources of stress and resources in the

- workplace. *BMC Public Health* 25, 3001. DOI <https://doi.org/10.1186/s12889-025-24241-7>
- Központi Statisztikai Hivatal (2019). Táplálkozás, tápláltság, 2019
- Központi Statisztikai Hivatal (2021). 22.1.1.10. Halálozások a gyakoribb halálokok és nem szerint
- Molnár, A., & Müller, A. (2025). Geographical influences on esports consumption with special focus on urban and rural audiences. *Geojournal of Tourism and Geosites*, 58(1), 128–135. DOI <https://doi.org/10.30892/gtg.58111-1396>
- Moravec, M. (2022). Inquiry into the Correlations between Sports Activity and Value Preference among Students in the Northern Great Plain Region as Regards the Role of Everyday Physical Education. *Central European Journal Educational Research* 4 (1), 53-65.
- Moravec, M., Kovács, K. E., & Kozma, B. (2024). Socialisation scenes in the health behaviour of teacher students at different levels of teacher training. *Frontiers In Sports And Active Living* 6: 1504214
- Müller, A., Bácsné Bába, E., Kinczel, A., Molnár, A., Boda E. J., Papp-Váry, Á., & Hrisztov J. T. (2023). Recreational Factors Influencing the Choice of Destination of Hungarian Tourists in the Case of Bulgaria. *Sustainability* 15: 1. 151. DOI <https://doi.org/10.3390/su15010151>
- Müller, A., Mező, K., Mező, F., Bácsné Bába, É., Laoues-Czimbalmos, N., & Lengyel, A. (2025). The Role of Personal Values in Sports Participation Among Young People with Disabilities: A Cluster and Profile Analysis. *Disabilities*, 5(2), 40. DOI <https://doi.org/10.3390/disabilities5020040>
- Szabó K., Kinczel A., Molnár A., & Müller A. (2021). A táplálkozás és testmozgás kiemelkedő szerepe az egészséges életmódban. *Táplálkozásmarketing* 8: 2. 49-60. DOI <https://doi.org/10.20494/TM/8/2/4>
- Vajda, I., Major, Zs., Moravec, M., Pásztorné, Batta, K., Vajda, T., Vajda, F. V., Oláh, D., & Nagy, A. (2018). Study on physical activity and health behaviour among students at the University of Nyíregyháza. *Magyar Sporttudományi Szemle* 19: 2 (74), 22-26.
- Židek, P., Bácsné Bába, É., Lengyel, A., Müller, A., & Molnár, A. (2025). A Multidimensional Analysis of Sports Participation Patterns Among Socioeconomically Disadvantaged Children in Slovakia. *Physical Culture And Sport Studies and Research* 109(1), 58-68. DOI <https://doi.org/10.2478/pcssr-2025-0018>

„MEG KELLENE PRÓBÁLNI ÚGY ÉLNI, HOGY MAGUNKNAK PARANCSOLUNK” –
FELNŐTTKORÚ FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK AUTONÓMIÁJA ÉS
ÖNRENDELKEZÉSE II.

Kompár Bernadett¹, Balázs-Földi Emese²

Cite: Kompár Bernadett, & Balázs-Földi Emese (2026). „Meg kellene próbálni úgy élni, hogy magunknak parancsolunk” – Felőttkorú fogyatékossggal élő személyek autonómiája és önrendelkezése II. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 55–69.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.55>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0028

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

Lektorok:

1. Gortka-Rákó Ezsébet (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
2. Bócsi Veronika (Prof., Habil., PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A tanulmány a fogyatékossggal élő felnőttek autonómiáját és önrendelkezését vizsgáló kutatás rész-eredményeit mutatja be. Korábbi publikációinkban (Kompár és Balázs-Földi, 2025) az identifikációval, a döntéshozattal és felelősségvállalással, valamint a mindennapi életvitelben megjelenő önállósággal kapcsolatos eredményeket ismertettük. Jelen tanulmány a személyközi kapcsolatok, különösen a baráti és párkapcsolatok, továbbá a munkavállalás és a lakhatás kérdésköreire fókuszál. A kutatás az autonómia érvényesülését a fogyatékossggal élő személyek és gondozó családtagjaik – elsősorban édesanyáik – nézőpontjából vizsgálja. A félig strukturált interjúk elemzése feltárja a baráti és párkapcsolatok kialakításának lehetőségeit, a családtagok ezekhez való viszonyulását, valamint a szexualitással kapcsolatos attitűdöket. Emellett bemutatja az érintettek munkavállalási és lakhatási lehetőségeit, illetve jövőbeli elképzeléseit. Az eredmények szerint a fogyatékossggal élő személyek autonómiája különösen a szexualitás és a párkapcsolatok terén korlátozott. A hozzátartozók a munkavállalással kapcsolatban óvatos és ambivalens

¹ Kompár Bernadett. Molnár István Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános és Készségfejlesztő Iskola, Kollégium, Hajdúböszörmény (Magyarország). E-mail: komparbernadett@gmail.com

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

attitűdöket mutatnak, míg a jövőbeni lakhatás kérdését jelentős bizonytalanság övezi. A fogyatékosokról alkotott szemléletet továbbra is a képességcentrikus és deficitorientált megközelítés dominálja.

Kulcsszavak: család, társadalmi szerepek, önálló életvitel, identitás

Diszciplína: szociológia

Abstract

“WE SHOULD TRY TO LIVE IN A WAY THAT ALLOWS US TO BE OUR OWN MASTERS” – AUTONOMY AND SELF-DETERMINATION AMONG ADULTS WITH DISABILITIES II.

This paper presents selected findings from a study examining the autonomy and self-determination of adults with disabilities. In a previous publication (Kompár & Balázs-Földi, 2025), we reported findings related to self-identification, decision-making and responsibility-taking, as well as independence in activities of daily living. The present study focuses on interpersonal relationships, particularly friendships and intimate partnerships, as well as employment and housing. The research investigates the realization of autonomy from the perspectives of both persons with disabilities and their caregiving family members, primarily mothers. Drawing on semi-structured interviews, the study explores opportunities for establishing and maintaining friendships and intimate relationships, family members’ perceptions of these relationships, and attitudes toward sexuality. In addition, it examines participants’ employment and housing opportunities and their future aspirations in these domains. The findings suggest that persons with disabilities experience limited autonomy, particularly in relation to sexuality and intimate relationships. Family members’ attitudes toward employment are characterized by caution and ambivalence, while considerable uncertainty surrounds future housing arrangements. Perceptions of disability continue to be dominated by an ability-centered and deficit-oriented perspective.

Keywords: family, social roles, independent living, identity

Discipline: sociology

A fogyatékos személyek, különösen az értelmi fogyatékosokkal élő emberek, a felnőtt szerepek megélése kapcsán gyakran szembesülnek akadályokkal és előítéletekkel. A gondozó személyek „örök gyerek”-ként tekintenek a fogyatékosokkal élő emberekre, mind a családi, mind a szociális intézményi életük során, fenntartva ezzel kiszolgáltatottságukat és függőségüket, illetve megfosztva őket a fejlődés és tapasztalatszerzés lehetőségétől (Balogh et. al, 2016; Hernádi és Könczei, 2013). A társadalom tagjainak, köztük a családtagok és a szociális ellátást nyújtók szemléletformálása szükséges ahhoz, hogy változás következzen be. Ennek alapját képezheti a közösségi életvitel, illetve közösségi

lakhatás terjedése, ahol az érintettek esélyt kapnak arra, hogy aktívabb társadalmi életet éljenek, elősegítve ezzel a munka világába történő bekapcsolódásukat, illetve a személyes kapcsolatok kiépítésének és a felnőtt szerepek betöltésének lehetőségét.

Jelen kutatás első eredményeit bemutató tanulmányunkban (Kompár és Balázs-Földi, 2025) az identifikációt és ezzel összefüggésben a felelősségvállalás és döntéshozatal lehetőségét (gondnokság), illetve a mindennapi élettel összefüggő tevékenységekben mutatott önállóságot elemeztük. Eredményeink szerint „a családok az önellátási és önkiszolgálási tevékenységek (öltözködés, házimunka) kapcsán támogatják leginkább fogyatékosokkal élő

hozzátartozójuk önállóságát és függetlenedését” (Kompár és Balázs-Földi, 2025, 52).

Jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a megkérdezett fogyatékossgal élő embereknek van-e lehetősége megválasztani, hogy hol laknak, tudnak-e, illetve szeretnék-e munkát vállalni, van-e esélyük baráti, szerelmi kapcsolatok kialakítására, szexualitásuk megélésére, illetve gyermek vállalására? Továbbá vizsgáljuk, hogy van-e lehetőségük ezekben a kérdésekben döntést hozni? Valamint feltárjuk, hogy családtagjaik hogyan viszonyulnak ehhez, támogatják-e őket felnőtt szerepeik megélésében?

A kutatás anyaga és módszere

A vizsgálat félig strukturált interjúra épül. Az interjú saját összeállítású kérdéssora 55 kérdést tartalmazott. Az interjú kérdéssora öt fő kérdésblokkra, a közlekedés, a társas kapcsolatok, a munkavállalás, a lakhatás és az önállóság témakörére osztható. Az interjú felvételére 2024 február és március közötti időszakban került sor. Az interjúkat személyesen vettük fel két vizsgálati mintát kialakítva, egyrészt fogyatékossgal élő személyeket (1. táblázat), másrészt az őket ellátó családtagjaikat bevonva (2. táblázat). Az interjúk alanyait elemzésünkben monogramjukkal jelöljük.

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

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

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

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

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

Az interjúk felvétele 30 és 60 perc közötti időtartamot vett igénybe. Az interjúalanyokat két szociális nappali intézmény ellátottjai közül toboroztuk önkéntes alapon. A kutatás során az etikai normákat betartva az anonimitást biztosítottuk. A gondnokság által érintett fogyatékossgal élő személyek esetében a törvényes képviselők hozzájárulásukat adták a kutatásban való részvételhez. Ezek a személyek lényegében azok a szülők, akik maguk is a kutatás interjúalanyai. A résztvevőkkel való beszélgetések előtt megismertük személyiségüket, sajátos szükségleteiket, kommunikációs képességüket.

A kutatás kihívásaként nevezhető meg, hogy az értelmi fogyatékossgal élő emberek egyes kérdések esetén többletmagyarázatot igényeltek, ezt úgy

próbáltuk megtenni, hogy az ne befolyásolja válaszaikat. Főként az értelmileg akadályozott személyeknél volt jellemző, hogy az eldöntendő kérdésekre gyorsan választ adtak, azonban a nyitott kérdésekre nehezen, vagy nem tudtak válaszolni, ezért segíteni kellett a kérdések értelmezésében. A kommunikációs képességeikből adódó fogalmazási nehézségek miatt néhány személynél az idézett interjúrészeteket részben stilizálva közöljük. A megkérdezetteket jó válaszadási hajlandóság jellemezte, még az intímabb, szexualitásról szóló kérdésekre is szívesen válaszoltak.

A kutatásban 25 fő fogyatékossgal élő személy vett részt, közülük 13 fő nő és 12 fő férfi. A fogyatékossg típusát tekintve a válaszadóknak sok-

színű diagnózisa van, mivel a nappali intézmények nincsenek fogyatékosági típusra specializálódva. A válaszadók többsége (16 fő) értelmi fogyatékos-sággal élő személy. Hét fő autizmus spektrum zavarral és hat fő mozgássérüléssel, tíz fő súlyosan halmozottan fogyatékos-sággal élő.

A résztvevők 18-39 év közötti korosztályba tartoznak. Minden fogyatékos-sággal élő személy a szüleivel lakik. A megkérdezettek közül tíz főnek korlátozták a cselekvőképességét, közülük két személy részlegesen korlátozó gondnokság, míg nyolc fő teljesen korlátozó gondnokság alatt áll (1. táblázat).

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

A szülők családi állapotát tekintve tizenhárom fő házas, hat fő özvegy és három-három fő elvált, illetve elvált, de újrահázasodott. A foglalkoztatott szülőkből 7 fő elvált, vagy özvegy, míg 5 fő házas. Az általunk megkérdezett szülők családi állapotával összefüggésben megállapítható, hogy az a feltételezés, miszerint a fogyatékos-sággal élő gyermek nevelése és gondozása növelné a válás esélyének kockázatát, nem igazolódik (Radványi, 2013). Ugyanakkor jelen minta esetében az anyák munkaerőpiaci szerepvállalását erősíti a párkapcsolat felbomlása, illetve az özvegyiség, mely következtében családfenntartói szerepbe kerülnek.

Jelen tanulmány öt tematikus egység eredményeit foglalja össze összehasonlítva és kiemelve a két kutatási minta látásmódja és szemléletmódja közötti különbségeket. Az interjúk szövegeit írásban rögzítettük, és a rögzített szövegeket többször átol-

vastuk annak érdekében, hogy a tematikus részekhez tudjuk illeszteni. Az eredmények bemutatása és elemzése során, alátámasztásul az interjúk szövegeiből idézünk be.

Kutatási eredmények

Lakhatás megválasztásának lehetősége

A közösségi lakhatás lehetővé teszi, hogy a fogyatékos-sággal élő személyek a társadalom életébe ágyazottan, független és önrendelkező állampolgárként élhessék mindennapjaikat. Közösségi lakhatásnak tekinthető minden olyan lakhatási forma, amely a többségi társadalom lakóhelyén helyezkedik el, a társadalom többsége által használt ingatlantípusnak felel meg, az egyén igényei szerint kialakított és akadálymentes, illetve lehetőséget nyújt arra, hogy a lakója maga határozhassa meg, hogy hol, kikkel, és hogyan szeretne élni, valamint lehetővé teszi, hogy az egyén a közösség életében aktívan részt vegyen (Mansell & Beadle-Brown, 2022). A közösségi életvitel csökkenti a fogyatékos személy elszigetelődésének esélyét, és lehetőséget biztosít, hogy a közösség aktív tagjaként különböző közvetlen pl. baráti, szerelmi, szomszéd-sági, munkavállalói kapcsolatokat alakítson ki. A személyes kapcsolatok jelentőségét az is kiemeli, hogy pozitívan járulnak hozzá a személy önértékeléséhez és önbecsüléséhez, erősítik rezilienciáját, krízishelyzet esetén növelik a sikeres problémamegoldás és megküzdés esélyét, valamint védelmet, támogatást és biztonságot nyújtanak a mindennapokban. Ezért lényeges, hogy a nagylétszámú bentlakásos szociális intézmények helyett elérhetővé váljanak az önálló életvitelt támogató kislétszámú, illetve személyes szükségletekre fókuszáló lakhatási formák, melyek kaput nyitnak a fogyatékos személyek társadalmi és munkaerőpiaci integrációjához.

A támogatott lakhatás jelentősen eltér a többi tartós bentlakást nyújtó szociális ellátástól, mivel az önrendelkező életet támogatva, maximum hat fő,

vagy maximum 12 fő fogyatékossgal élő személy számára biztosít lakhatást. Fontos jellemzője az egyéni szükségletekhez és képességekhez igazodó szolgáltatás biztosítása, mely által javul az érintettek életminősége, illetve társadalmi integrációja és részvétele, mivel e személyközpontú szemlélet alapján a lakhatás mellett egyéb (orvosi, oktatási, rehabilitációs stb.) szolgáltatások igénybevétele is az adott település életébe integráltan valósul meg (Schenkné, & Justin, 2020).

A fogyatékossgal élő válaszadók többsége (13 fő) szeretne elköltözni otthonról, közülük nyolcan támogatott lakhatásba, ketten közösen a párjukkal szeretnének lakni, míg hárman önálló lakhatásra vágyva, házba vagy albérletbe költöznének. Az utóbbi három fő esetében a családon belül eltérő elképzelések vannak a fogyatékossgal élő személy lakhatásával kapcsolatban, mivel szüleik a támogatott lakhatást preferálják. „*Jó lenne, de nem engedik. (Miért nem? – kutató) Mivel én gondnokság alatt vagyok, mindig kell mellém felügyelet.*” (D.M., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő férfi). „*Teriben van, hogy elköltözzünk.* (Milyen módon gondold ezt? – kutató) *Hát M-val, kivennék egy lakást.* (És miből finanszíroznátok ezt? – kutató) *Ő fizetné, most kap 170-et munkanélkültre, de csak 3 hónapig, utána muszáj lesz neki munkahelyet keresni.* (De most voltatok Anyával megnézni a támogatott lakhatást, az nem tetszik? – kutató) *Hát mennék is, meg nem is, ha muszáj lesz megyek, de így csak M-val pénteken találkozok, de mennem kell, mert Anya azt mondta.*” (S. M., értelmi fogyatékossgal élő nő) A megkérdezett fogyatékossgal élő emberek mindannyian szüleikkel élnek, tehát nincs is lehetőségük az önálló, független életvitel megélésére sem saját otthoni környezetükben, sem egyéb lakhatási formákban, ez pedig magában hordozza családtagjaikhoz fűződő érzelmi kötődésük, anyagi függőségük és alkalmazkodásuk szükségességét.

Arra a kérdésre, hogyha lenne saját háza, munkahelye és fizetése képes lenne-e önállóan élni, a fogyatékossgal élő válaszadók közül 8 fő vélte úgy,

hogy igen, ami a válaszadók egyharmadát jelenti. Ez a képességektől függetlenül az önren-delkező és autonóm életnek a vágyát is kifejezi.

A szülők véleményét csoportokba rendeztük a lakhatási kérdésekre adott válaszok alapján. Az egyik szülői csoporttípusba tartoznak azok, akik nagy lehetőséget látnak a jelenleg elérhető támogatott lakhatásokban. „*A támogatott lakhatásban nagyon bírom, mert ő önálló életvitelre nem képes, én nem akarom ezzel őt terbelni, hogy mindent meg kell tanulnia, mert nem tudja. Nem mindig tudja magát kifejezni, ez sokban korlátozza a mindennapokban.*” (K. Sz., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) „*Megvolt beszélve, hogy a testvéreék veszik magukhoz, ők vállalták. Mert én az elején elmondtam, hogy a Cs. nevére íratom a házat, szóval azé lesz a ház, aki magához veszi. Most úgy néz ki, hogy kiköltöznek Franciaországba, ezért gondolkozunk a támogatott lakhatáson is.*” (N. F. J., mozgássérült személy szülője)

Egy másik csoportba azok sorolhatók, akiknek nincs kialakult tervük a jövőt illetően, míg a harmadik csoport tagjai halálukig szeretnének gyermekükéről gondoskodni saját háztartásukban, majd a testvérekre támaszkodva oldanák meg ellátásukat. „*A kórházban is azt tanácsolták, hogy mivel idős vagyok előre intézzem. De nem szeretném, mert miért intézzek, amíg én egészséges vagyok. Majd, ha nem leszek, a testvérei megoldják. Nekik is több gyerek van, az is nagy felelősség. Nem vállalják el, hogy velük legyen, de majd keresnek neki helyet.*” (D. S., mozgáskorlátozott, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

A válaszadó szülők közül csupán egy lát arra esélyt, hogy gyermeke párjával költözzön össze, egy személy pedig eltartási szerződéshez szeretne megfelelő személyt találni. „*Nem tudok állást foglalni ebben. Persze szeretnének a párjával külön életet, de abhoz a társnak, aki mellette van, nagyon sokat kell segítenie. Mi, szülők jobban tudunk segíteni. De ha mennének, nyilván persze abban is segítünk.*” (V. Z. mozgássérült személy szülője)

Néhány szülő a támogatott lakhatást sem látja megoldásnak gyermeke speciális személyes és egyé-

ni gondoskodás igénye miatt. Körükben megjelenik az a vágy és irreális kép, hogy olyan szolgáltatást találjanak, ahol ugyanazt a gondoskodást nyújtják, amit ők szülőként otthon biztosítanak. *„Egyfolytában azon gondolkodom, hogy mi lesz a jövőben. És abszolút nem látok kiutat, nem jó a támogatott lakhatás, nem tud rendet tartani a szobájában, én borotválom, önállóan fürdik, de át kell nézni. Én szépszelem le, én kenem le a kis arcát. Ha kijön egy pattanás, akkor ott valami nem volt oké, az a feszültséget jelzi. A testvéreimél mikor megemléttük a témát többszöri próbálkozásunkra, merev elzárkózás volt a válasz. Úgyhogy, most abban gondolkodom, hogy keresek egy vallási közösséget, vagy egy elhivatott személyt, aki elvállalja M. gondozását, pl. a házáért cserében, régen ezt eltartási szerződésnek hívták. Most a csápjaimat ez irányba kezdem el kiterjeszteni.”* (D. M. M. Zs., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

Eredményeink alapján megállapítható, hogy mindkét válaszadói csoport lakhatással összefüggő jövőbeli tervei bizonytalanok. Az alacsonyabb támogatási szükségletű fogyatékossgal élő személyeknél felmerül megoldásként az önálló lakhatás, illetve a támogatott lakhatásba történő költözés, míg a magasabb támogatási igényű emberek szülei aggódva tekintenek a jövőbe a választási lehetőségek szűkössége miatt. A fogyatékossgal élő válaszadók mindegyike szüleivel él, mely akadályt jelent a függetlenségi törekvések, autonómia igényük kibontakozásában.

A jövőterveket vonatkozóan a szülők nézőpontját a biztonságos, biztos védelmet, de személyre orientált, családi ellátást biztosító szolgáltatási megközelítés határozza meg, melynek hátterében az a vágy azonosítható, hogy fogyatékos hozzátartozójukat ugyanolyan színvonalon, körültekintéssel és alapossággal lássák el, mint ahogyan ők azt otthon teszik. A fogyatékos személyek elképzelése több esetben eltér szüleik véleményétől, körükben megjelenik a törekvés a nagyobb mértékű önállóság és függetlenség megélésére.

Társas kapcsolati szerepek megélési lehetősége

A fogyatékossgal élők embereknek ugyanolyan igényük van a társas kapcsolatok megélésére, mint mindenki másnak. A társas kapcsolatok hozzájárulnak a fogyatékossgal élő személyek jólétéhez, mentális egészségéhez, csökkentik a stresszt és a szorongást, illetve a magányosság érzetét (Durkó – Sándor, 2020). Az életminőséggel kapcsolatos vizsgálatok eredményei rámutatnak, hogy a társas kapcsolatok nem csak az izoláció csökkenését, a támasznyújtó személyek számának emelkedését jelentik, hanem hatást gyakorolnak az érintett személy hangulatára, biztonságérzetére, kiegyensúlyozottságára, önértékelésére és önmagáról kialakított képére (Szabó, 2003; Katona és Szücs, 2019). Kopasz et.al (2016) fogyatékos személyek életminőségére vonatkozó kutatásának eredményei szerint a családjuk körében élő értelmi fogyatékos felnőttek gyakran jobban izolálódnak, mint szociális intézményekben élő kortársaik, mivel tanulmányaik befejezésével kevesebb lehetőségük van elérni a szociális, egészségügyi vagy rehabilitációs szolgáltatásokat, illetve korábbi kapcsolataik is megszakadnak. A fogyatékossgal élő személyeket körbevevő ismerősök és barátok nemcsak a kapcsolati hálót, de a kapcsolati tőkét is jelentik az érintettek számára, akik által informálódhatnak és akik segíthetnek céljaik elérésében, illetve, akikhez fordulhatnak problémák esetén.

Baráti kapcsolatok. A baráti kapcsolatok tekintetében a megkérdezett fogyatékossgal élő személyek közül 17 főnek vannak, míg 8 fő szerint nincsenek barátaik. Azok közül, akik rendelkeznek baráti kapcsolatokkal többen azokat a nappali intézményben ellátott sorstársaikat említették, akikkel nap, mint nap együtt vannak, azonban rajtuk kívül nincsenek kapcsolataik. Egy fogyatékossgal élő nő említette, hogy leginkább párjával tölti az időt. *„Nem sok kapcsolatom van, őszintén, már nincs. Inkább csak itt vannak.”* (B. V. Zs., autizmus spektrum zavarral élő)

nő) A megkérdezettek közül csupán néhányuk (3 fő) mondta azt, hogy van olyan barátja, akit nem a nappali ellátásban ismert meg. *„Egy igaz barátnőm van, de sajnos nagyon ritkán tudunk találkozni. Akkor megyünk ide-oda, beülünk valahova, eszünk iszunk.”* (V. A., mozgáskorlátozott nő)

A szülők szigorúbban nyilatkoztak a barátokról, 11 fő úgy gondolta, hogy gyermekének vannak barátai, de közülük többen kifejtették, hogy ezek nem mély barátságok. Számos szülő szerint hozzátartozójuknak az éppen aktuális ellátási helyhez kötődően vannak barátai, mivel amikor iskolát vagy ellátást váltottak megszakadtak korábbi kapcsolataik. *„Mindig mikor új közösségbe kerül próbálkozik. Ezekbe a közösségekbe a különböző betegségeik miatt nem tudják egymást értelmezni, és ha nem segítenek a gondozók, akkor nem tud barátságokat építeni. Mert mindegyikőjük egy kacifántos ember.”* (K. Sz., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője) *„Nincs sajnos, de ez nagyon bánt, mivel könnyebb lenne neki, is mert mindenkinek szüksége van, valakire, akivel megoszthatja a problémáit.”* (K. A. K., autizmus spektrum zavarral élő személy szülője)

A gyér kapcsolati hálóra utal az is, hogy a fogyatékossgal élő személyek arra a kérdésre, mit gondolnak kikre számíthatnak abban az esetben, ha bajba kerülnének, többnyire szüleiket, testvéreiket, illetve távolabbi családtagjaikat nevezték meg, néhányan párjukat, vagy a nappali ellátásban dolgozó szakembereket említették. *„Anyáékra számíthatok. (És a családon kívül kire számíthatok? – kutató) Rátok (nappali ellátás dolgozói – szerző megj.), meg E. nénire, általában arra, aki felnőtt.”* (D. M., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő férfi)

A szülők szintén elsősorban családi kapcsolataikat említették, legtöbbször a testvéreket, nagyszülőket, vagy esetleg rokonaikat sorolták fel. Elmondható az is, hogy mindkét csoport szerint baj esetén a család jelentené a legnagyobb támaszt, rajtuk kívül legtöbbször nem számíthatnak senkire, szomszédsági, baráti, távolabbi rokoni, vagy

munkatársi kapcsolatok nem kerültek megemlítésre.

Párkapcsolat és szexualitás. A párkapcsolat és a szexualitás kérdése sokáig az egyik legvitatottabb és a társadalom tagjaiból legtöbb elutasítást kiváltó téma volt a fogyatékossgal élő emberek életével összefüggésben. Hazánkban hosszú ideig a fogyatékossgal élő, különösen az értelmi fogyatékossgal élő személyek szexualitását tabuként kezelték mind szakmai, mind társadalmi körökben. A fogyatékossgal élő személyeket „beteg- és gyermek” szerepükönél fogva jellemzően aszexualisnak tekintették, akiknek nincs szüksége a párkapcsolatra és szexualitásra, és akiknek nem lehet gyermeke (Kálmán, 2002; Katona és Szücs, 2019; Forrai, 2020). Napjainkban a prevenció aspektusából elfogadott és tárgyalt témaként jelenik meg mind a tudományos diszkurzusban (Zolnai, 2001; Hernádi és Könczei, 2013; Zechmeister, 2016; Forrai, 2020), mind az érdekvédelmi szövetségek munkájában (Balogh et.al, 2013; Internet1). Erikson-i pszichoszociális fejlődéstudomány szerint a 20 és 40 év közötti időszak az intimitás vagy izoláció szakasza, amikor megjelenik az intimitás iránti igény, amelyhez egy saját, személyes élettér kialakítása szükséges (Meskó, 2015). Amennyiben ez nem sikerül a személy elszigetelődik, elmagányosodik.

Az általunk megkérdezett fogyatékossgal élő interjúalanyok bevallása szerint többségüknek nincs párkapcsolata (21 fő), és magas azoknak a száma, akiknek még soha nem is volt (14 fő). Több válaszadó megfogalmazta, hogy nincs lehetőségük párkapcsolat kialakítására, mivel kevés embert ismernek, illetve kevés helyre járnak a szociális szolgáltatásokon kívül, tehát erősen izoláltak az életük. A párkapcsolat és szexualitás témaköre kapcsán fontos megjegyezni, hogy a válaszadókra jellemző volt, hogy félve vagy alig beszéltek erről a kérdéskörrel, és félszegen, szégyenlősen viszonyultak a témához. *„Nyolc éve vagyok egyedül és ez nagyon megvisel engem, pedig minden erőmmel rajta vagyok, hogy találjak valakit.”*

(Sz. I., mozgássérült, értelmi fogyatékossgal élő férfi)

Azok közül, akik nem élnek párkapcsolatban, 8 fő nem is szeretne párkapcsolatot, ennek okaként az emberektől való tartózkodást, és a múltbeli csalódásokból fakadó félelmet, illetve a család részéről megnyilvánuló ellenállást nevezték meg. „*Nem muszáj lányokba, lehet foglalkozásba, vagy a szakmába is szerelmesnek lenni. De lányba még nem voltam, de nem is leszek szerintem*” (K. Sz. L., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő férfi) „*Igen szeretnék, de rossz emberek is vannak. Ezért anya nem engedi, nekem nehéz ismerkedni, másoknak ott van a Facebook.*” (L. B., látássérült nő)

A megkérdezettek közül négy személynek van párkapcsolata, közülük hárman komolynak tartják kapcsolatukat, azonban egyikőjük sem él életvitelszerűen párjával. Egy 39 éves nő kifejezte, hogy szerencsésnek érzi magát, mert tudja, hogy mennyire nehéz fogyatékossgal élőként párt találni, és hosszútávon fenntartani a kapcsolatot. Családja azonban nem viszonyul pozitívan párjához. „*Apu a mai napig se fogadja el, mindig van valami kifogás, sose jó neki semmi, amit csinál. Annyira nehéz egyáltalán párt találni sérülteként, de 17 éve megtaláltam a szerelmem, aki tisztában volt mindig, hogy romlani fog az állapotom, el is mondta, hogy meglehetné, hogy elhagy. Tudom, hogy ez neki is teher, de nem teszi és már eleve ezt kellene nézni Apunak is. Szerencsés vagyok, mi annó az interneten találkoztunk. A többiek azon kívül, hogy itt megyünk helyekre, szerintem nagyon nem járnak sehova, be vannak zárva, nincs is lehetőségük találkozni bárkivel.*” (V. A., mozgássérült nő)

A megkérdezett szülők a párkapcsolathoz pozitívan, a szexualitáshoz azonban elutasítóan viszonyulnak, leginkább az esetleges várandóság miatt. A kutatásba bevont 25 fő hozzátartozó közül mindössze négy személy nem szeretné, hogy gyermekének párkapcsolata legyen. A többi szülő pozitívan áll a párválasztáshoz, előnyösnek vélik gyermekük lelkivilágára, önbizalmára gyakorolt hatását. „*Igen, neki szüksége van egy lelki támaszra. Amikor volt*

barátnője, magabiztosságot adott számára, hogy neki is lehet.” (B. P. A., látássérült személy szülője) „*Én sose szóltam bele kít választ, ez az ő élete, ha ők jól elvannak én miért szólok bele?*” (V. Z., mozgássérült személy szülője)

Több válaszadónál azonban megjelent a bizonytalanság, és kiemelték a megfelelő társ megtalálásának nehézségeit is, úgy gondolják, hogy akkor lehet működő a kapcsolat, ha a két fél képességei kiegészítik egymást. „*Nem tudom mennyi lenne az előnye és mennyi lenne a hátránya. Hangoztatta, hogy szeretne egy barátnőt nagyon. A kis lelkének, önbizalmának előnyös lenne, hátrányként a testiségekre gondolok.*” (M.J., autizmus spektrum zavarral, enyhe értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

Megjelent a válaszokban az az aggodalom, hogy a párkapcsolat a szülők számára többletterhet jelentene a mindennapokban, illetve féltik gyermeküket a szerelmi csalódásoktól, valamint tartanak az intimitásból adódó nem kívánt terhességtől. „*Az nem párkapcsolat, amit ő annak gondol. Én nem is erőltetem. Mivel a testvéreinek van párja, ő úgy gondolja, hogy neki is van és majd megnősül. Úgy tudom elképzelni, hogy legyen kapcsolata, hogy aki gondolzza, azt megszereti és kapcsolatnak véli. Én nem tartok ott, hogy fel tudjam ezt vállalni, a belátható következmények miatt. Nem vagyok fiatal. Nem bírok el még egy gondozottal. Ha lenne párkapcsolata nekem lenne vele dolgom, most nem csak a gyerekekre gondolkok, ha csak elmennének valahova ketten. Én vigyem én hozzá, meg két fogyatékos nem tudja egymást kezelni. M.-nak nincs megoldása váratlan helyzetekre, bizonyos dolgokat tud, de bizonyos dolgokat, mint az önállóság, nem. Az IQ-ja a nullához tendál. Tehát semmi. Abszolút adekvátan kommunikál, de mögötte nincsen semmi.*” (D. M. M. Zs., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

Különös módon a fogyatékossgal élő személyek szexualitásával összefüggésben azonnal megjelent a gyermekvállalás kérdésköre, mintha a szexualitásnak a gyermeknemzés lenne az egyetlen célja, és az érintetteknél ne lenne mód és lehetőség a nemkívánt terhesség megelőzésére. Mivel a

fogyatékossgal élő válaszadók többségének nincs párkapcsolata, ezért valójában nem tudható, hogy a valóságban hogyan viszonyulnának gyermekük párjához, elfogadó vagy elutasító attitűd jellemezné-e a családokat.

Az interjúk során a szexuális felvilágosításra vonatkozóan is tettünk fel kérdéseket, pl. volt-e módjuk tájékozódni, ha igen, hol és kitől, illetve a család vagy a szakemberek vállaltak ebben jelentősebb szerepet? Három fogyatékossgal élő személy iskolai tanulmányaik során, néhányan otthon részvéltek szexuális felvilágosításban, négyen az Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége (ÉFOÉSZ) által kínált program keretében dolgozták fel a témát. „Iskolában volt, Anyuékkal semmit nem lehet megbeszélni.” (S.M., értelmi fogyatékossgal élő nő) „Igen volt, amikor még a Harmat utcára jártam és az ÉFOÉSZ tartott íhet.” (M.D., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő nő) Azért a legtöbb válaszból az tűnik ki, mivel sem a családban nem beszéltek erről a témáról, sem egyéb fórumon nem kaptak információkat, ezért egyéb módon tájékozódtak, így például az interneten keresztül. „Ne-kem még nem volt íhen, Anyáékkal sem beszélhettem íhe-nekről. Hát ez van, de az interneten szoktam íhen ílmekeket nézni, szerintem mindenki szokott csak nem mondja. Innen tudok mindent.” (Sz. I., mozgássérült értelmi fogyatékossgal élő férfi)

A szexuális felvilágosítás jelentőségét kiemeli, hogy a négy párkapcsolattal rendelkező fogyatékossgal élő felnőtt közül négyen éltek vagy élnek nemi életet. Néhány válaszadó nyilatkozott úgy (7 fő), hogy félnek az aktustól. Megítélésünk szerint az önbizalomhiány és a szexualitásról való tájékoztatatlanság állhatnak a válaszok mögött. Az egyik interjúalany elmondása szerint, soha nem szeretne nemi életet élni a barátjával, azonban nagyon szeretne tőle gyereket. A megkérdezettek több, mint fele nem szeretne gyereket (13 fő), de magas arányban nyitottak a gyermekvállalásra (10 fő), ketten pedig nem szerettek volna véleményt alkotni ebben a kérdésben. „Biztos, hogy nem szeretnék gyereket, mert

ebhez még én is gyerek vagyok” (B.O., látássérült nő) A válaszaikban gyakran felmerült az a vélemény, hogy megítélésük szerint segítség nélkül nem tudnának egy gyermeket önállóan felnevelni, emiatt a szülői támogatás nélkülözhetetlen lenne számukra. Az, hogy egyéb helyről, vagy egyéb személytől is kaphatnának segítséget, nem merült fel bennük. „Már nem, már kikorosodok belőle. Ha együtt laktánk, akkor biztos lenne már, ha olyan anyagi helyzetbe lettünk volna. (Képesek lennétek felnevelni? – kutató) Ketten nevelnék, de biztos, hogy kellene anya segítsége. Már eleve emelni, 9-10 kg-s gyereket meg se tudok emelni.” (V.A., mozgássérült nő) „Szeretnék. Ha anyukámat a jó Isten is hagyja élni ő segíteni fog benne, egyedül vagy a párommal nem hinném, hogy menne.” (Sz.I., mozgássérült, értelmi fogyatékossgal élő férfi) „Én szeretnék, de anya nem engedi, mert azt mondja, hogy túl öreg már ahhoz, hogy még egy gyereket felneveljen. (És te mit gondolsz erről?) Szerintem nem kellene Anya segítsége mert kicsi gyerekekre is vigyáztam már az iskolába, szóval megpróbálnám, ha nem jön össze akkor örökre lehet még adni nem?” (K.E., értelmi fogyatékossgal élő nő)

A fogyatékossgal élő megkérdezettek válaszait erősítik meg a szülők szexualitás felvilágosításhoz való viszonyulása. Néhány szülő szerint nyíltan beszélgetnek a szexualitásról otthon, így ők végezték a felvilágosítást kamaszkorban, de többségük az iskolai felvilágosításra hivatkozott. „Próbáltam rászózní a bátyjaira a témát, de buzákodtak tőle. Olyan badarságokat beszélt egyszer, láttam, hogy nem beszélgettek, amit kértem tőlük. Lehet túl nagy a korkülönbség, vagy csak nem akartak. Így hát leültünk, elmagyaráztam neki.” (N.G.A., mozgássérült személy szülője) „Tud mindent, biztosan megtudta valahonnan, ehhez van esze.” (M.A., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője). Egy szülő nem tartja fontosnak a szexualitásról való beszélgetést, mivel úgy véli gyermeke nem képes gyermeknemzésre. Láthatólag a fogyatékossgal élő válaszadók leginkább intézményes keretekben vagy interneten keresztül szereznek információkat, a családok többsége még mindig tabuként kezeli a szexualitást.

A legtöbb szülő szerint, ha fogyatékossgal élő gyermekének gyermeke születne az további terhet jelentene számukra, mivel megítélésük szerint akár anyagi, akár gondozási szempontból, önállóan nem boldogulnának, vagyis képtelenek lennének gyermeknevelésre. A szülők közül mindössze egy személy támogatja gyermeke gyermekvállalását, a többi válaszadó (24 fő) elzárkózik ettől. A szülői válaszokban felmerült, hogy megítélésük szerint biológiailag képtelen gyermekük gyermekvállalásra, illetve életkoruk miatt már nem lennének képesek még egy gyermek felnevelésére. Minden szülő úgy véli, hogy segítség nélkül nem lenne képes gyermeke felnevelni egy utódot. Attól való félelem, hogy az unokája is fogyatékossgal születne nem merült fel a válaszadásokban. *„Bízom benne, hogy sosem lesz gyereke, mivel akkor az azt jelenti, hogy nekem kell felnevelni. Magát se tudja ellátni, akkor egy gyereket hogyan tudna és ez a gyerekeknek sem lenne jó.”* (G.K. M.M., mozgássérült személy szülője) *„Gyermekvállalásra képtelen, ha önmagával szemben képtelen az önálló életre akkor, hogy szülné gyereket, felelőtlenség lenne.”* (D.S., értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

A párkapcsolatra vonatkozó kérdések tekintetében elmondható, hogy a fogyatékossgal élő személyek nagy többségének nincs párkapcsolata, sokaknak még nem is volt életében. Akiknek van párkapcsolata (4 fő) sem él életvitelszerűen a párjával. A szülők többsége szeretné, hogy gyermekének legyen párkapcsolata, attól függetlenül, hogy többen kifejezték aggodalmukat a családások, a testi-ségből fakadó lehetséges következmények, illetve a szülőkre háruló feladatok miatt. Egyik csoport válaszából sem vonható le az a következtetés, hogy a fogyatékossgal élő válaszadók megfelelő szexuális felvilágosítást kaptak volna. A szexualitást és gyermekvállalást érintő témák érintésénél a két csoportban különböző véleményeket figyelhetünk meg. A fogyatékossgal élő megkérdezettek közül 13 személy szeretne gyermeket vállalni, míg a szülők közül csupán egy személy támogatná azt. Legnagyobb akadályként mindkét válaszadói csoportban a szülői

szerep betöltéséhez szükséges képességek hiányát nevezték meg, ami miatt a fogyatékossgal élő személynek segítségre lenne szüksége gyermekvállalás esetén.

A társas szerepek megtapasztalása kapcsán megállapítható, hogy kutatási eredményeink Kopasz et. al. (2016) kutatási eredményeihez hasonlóan azt mutatják, hogy beszűkült szociális hálóval rendelkeznek mind a fogyatékossgal élő személyek, mind családtagjaik. Fogyatékossgal élő személyek számára a szűkebb családi kapcsolataikon túl a szociális ellátásban megismert társaik, illetve az ott dolgozó szakemberek jelentik a társaságot, korábbi iskolatársi kapcsolataik tanulmányaik befejezésével megszakadtak. A szülők maguk is beszűkült kapcsolati hálóval és korlátozott kapcsolati tőkével rendelkeznek, amely növeli kiszolgáltatottságukat és hosszútávon izolációjukat, valamint az információval való ellátottságukat.

A párkapcsolati szerepek megélésére korlátozottan van lehetősége a fogyatékossgal élő személyeknek, mely részben a gyér ismeretségi körrel, részben a szűkebb környezet attitűdjével függ össze. Különösen a szexualitás és gyermekvállalás kérdésköre vált ki erős bizonytalanságot és elutasítottságot a családtagok körében, nem tartják alkalmasnak fogyatékossgal élő gyermeküket a szülői szerep betöltésére.

Munkavállalás. A fogyatékossgal élő személyek az egyik leghátrányosabb helyzetű munkavállalói csoportba tartoznak, foglalkoztatottságuk jelentős mértékben elmarad a gazdaságilag aktív népességtől. Munkavállalási lehetőségeiket mind egyéni, mind vállalati-szervezeti, mind társadalmi okok meghatározzák. Egyéni okként felmerül a fogyatékossgal élő személy munkavégző képessége, illetve az, hogy részesült-e megfelelő munkaerőpiaci szocializációban. Szervezeti szinten a befogadó munkahelyi kultúra, illetve munkáltatói és munkatársi szemlélet nélkülözhetetlen, míg társadalmi kontextusban többek között az inkluzív iskola-

rendszer működése, a fogyatékossgal élő személyek munkateljesítményével kapcsolatos közvélekedés, valamint az akadálymentesített környezet megléte lehet meghatározó (Balázs-Földi, 2016). Az 1998. évi XXVI. számú fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségéről szóló törvény célként határozza meg a fogyatékossgal élő személyek nyílt munkaerőpiaci foglalkoztatását, ennek hiányában védett munkahelyeken való elhelyezkedését. A fogyatékossgal élő személyek védett munkaerőpiaci elhelyezkedése két formában valósulhat meg akkreditált, illetve fejlesztő foglalkoztatás keretében (Balázs-Földi, 2016). A szociális ellátórendszerben ellátottak számára leggyakrabban a szociális fejlesztő foglalkoztatás elérhető, ami viszont szegregált formában kínál munkavállalást, ezért sem az érintettek kapcsolati hálójának bővülését, sem a valós munkavállalói szerep megélését nem mozdítja elő. A munkabér, a szociális ellátásokkal és támogatásokkal kiegészítve az érintettek életszínvonalának és életminőségének emelkedését segítheti elő, ami pozitívan járulhat hozzá a fogyatékossgal élő személy önálló és önfenntartó szerepének, illetve függetlenségének és autonómiájának megtapasztalásához.

A megkérdezett fogyatékossgal élő személyek közül hatan nyilatkoztak úgy, hogy jelenleg is dolgoznak, három személy munkaköre adminisztratív jellegű, egy személy önérvényesítőként dolgozik az ÉFOÉSZ vármegyei egyesületénél, illetve két személy a nappali ellátást vélte munkahelyének. A válaszadók magas száma (17 fő) szerint még soha nem dolgozott, de szeretnének munkát vállalni, ha lenne rá lehetőségük. Válaszaikban reális, képességeikhez igazodó munkatevékenységeket soroltak fel, legtöbbször irodai számítógépes munkát, kreatív tevékenységet, iratmegsemmisítést, kerti munkát és takarítást említettek. Az interjúkból kirajzolódik, hogy ha lenne rá lehetőségük, akkor fizetésüket többben elsőként régen vágyott dolgokra, elmaradt szükségleteik kielégítésére (pl. gitár, PlayStation, telefon) fordítanák. Számos interjúalanyról meg-

jelent a mindennapi élet költségeivel összefüggő teherherviselés felelőssége, mivel fizetésükből szüleiknek adnának „számlákra”. *„A legfőbbet anyukámnak adnék, mivel otthon élek. Amit költöttem is anyukámmal megbeszéltem, magam nem veszek semmit, ha áment ad rá, akkor megveszem. Nélküle nem is lennék képes, ha lenne pénzem se.”* (Sz.I., mozgássérült, értelmi fogyatékossgal élő férfi)

A szülők többsége szeretné, hogyha gyermeke munkát vállalna, míg két szülő megítélése szerint gyermeke képtelen a munkavégzésre. Általában elmondható, hogy a válaszadók nem ismerik a fejlesztő vagy az akkreditált foglalkoztatási formákat, mint védett munkavállalást biztosító lehetőségeket. Megfigyelhető körökben a tájékozatlanság és az ellenérdekeltség is. Ez utóbbi miatt néhány szülő nem támogatja gyermeke munkavállalását, mivel attól tartanak, hogy szociális juttatásaikat (pl. az ápolási díjat vagy a gyermekek otthongondozási díjat) elveszítenék. *„Nem hinném, hogy fog dolgozni. Nem azért, mert nem szeretném, de mindenki pénzből él. Ha ő dolgozna én elveszíteném a GYOD-ot, és dolgoznom kellene.”* (L.P.I., látássérült személy szülője) *„Az én agyamban még nem strukturálódott, hogy ő bármilyen munkát képes lenne elvégezni.”* (D.M.M.Zs., autizmus spektrum zavarral, értelmi fogyatékossgal élő személy szülője)

Kutatási eredményeink alapján megállapítható, hogy a megkérdezett fogyatékossgal élő személyek munkavállalási esélyei korlátozottak, csupán hatójuknak van lehetősége dolgozni. Ez pedig meghatározza az érintettek életmódját és életkörülményeit, illetve leválási esélyeit, valamint kapcsolati hálójuk alakulását.

Konklúziók

A tanulmányban egy, a fogyatékossgal élő emberek önrendelkezésének érvényesülési lehetőségeit vizsgáló kutatás eredményeit mutattuk be. A kutatást 25 fő fogyatékossgal élő ember, és 25 fő szülő körében végeztük féligstrukturált interjú

módszerével. A kutatás egyedisége, hogy a kérdéskört két aspektusból, egyrészt a fogyatékossgal élő emberek, másrészt az őket gondozó szülők szemszögéből tártuk fel. A vizsgálat célja a két minta véleményének összehasonlító elemzése az identifikáció, valamint az ahhoz kapcsolódó felelősségvállalási és döntéshozatali lehetőségek, továbbá a mindennapi élethez kötődő tevékenységekben mutatott önállóság, és a különféle társadalmi szerepek megélése tekintetében. A tanulmány második részében a munkavállalói, a baráti, a párkapcsolati és a lakhatással összefüggő szerepek kérdéskörét vizsgáltuk.

Lakhatás és ezzel összefüggésben a jövőre vonatkozó tervek tekintetében a szülők körében a biztonságos, gondoskodást és védettséget nyújtó ellátás képe jelenik meg, melyben a támogatott lakhatástól a rokon ellátásig szerepelnek opciók, a nagylétszámú ápoló-gondozó intézményekbe történő elhelyezés nem jelent meg a válaszokban. A fogyatékossgal élő emberek elképzelésében a támogatott lakhatás, illetve a társal való együttélés lehetősége is felmerül, ami alátámasztja igényüket az önállóságra és a családjuktól való függetlenségre.

A kutatási eredmények szerint a fogyatékossgal élő személyek a társkapcsolati és a munkavállalói szerepek terén szembesülnek leginkább akadályokkal. A szülőkre a párkapcsolat, a szexualitás és a gyermekvállalás témakörében jellemző leginkább az elutasító attitűd, a szülőket a félelmek, a kontrollra való törekvés, és a képességeket megkérdőjelező szemlélet jellemzi. Fogyatékossgal élő emberek körében megjelenik a vágy a párkapcsolatra és az intimitásra, míg a gyermekvállalás terén bizonytalanabbak, és a szülői szerepre való alkalmatlanságukat vélelmezik. A munkavállalásra néhány fogyatékossgal élő személynek van lehetősége, de mind a szülők, mind a fogyatékossgal élő emberek körében egyértelműen megjelenik a munkavégzésre való igény akár a jövedelemszerzés, akár az önbecsülés megerősítése szempontjából. A

munkavállalói szerep hiánya akadályozza, hogy a fogyatékossgal élő emberek kibontakoztathassák egyéni képességeiket, illetve erősödhesen kompetenciáérzetük, hasznosnak és értékesnek érezhessék magukat, illetve a munkából származó jövedelemmel növeljék életszínvonalukat és életminőségüket. A munkavállalás a családok többletterheinek csökkenése mellett az érintett személyek függetlenségét és a stigmatizált „fogyatékos” szerepből való kilépését is támogatná.

A kutatás eredményei Kopasz et.al (2016) kutatási eredményeihez hasonlóan arra is rámutatnak, hogy a családban élő fogyatékossgal élő emberek szűk kapcsolati hálójával és kapcsolati tőkével rendelkeznek, elsősorban rokonságukra, és a szociális intézményekhez kötődő kapcsolataikra számíthatnak, sorstársi közösségeknek sem tagjai. A fogyatékossgal élő emberek és családjuk alacsony szintű közösségi részvétele növeli marginalizálódásukat és társadalmi izolációjukat.

A kutatás eredményei tekintetében összességében megállapítható, hogy a fogyatékossgal élő embereknek nincs lehetősége minden társadalmi helyzetben vagy társadalmi szerepben tapasztalatszerzésre, mely azonban nem elsősorban képességeik hiányával magyarázható, hanem a szülői szemlélettel, illetve a szocializációjuk hiányosságaira vezethető vissza. A fogyatékossgal élő emberek vágnak az önállóságra és a függetlenségre, de önmagukkal kapcsolatos képüket leginkább szüleik általi látásmód formálja, ezért bizonyos helyzetekre szorongva és bizonytalanul tekintenek.

Összegzés és javaslatok

A kutatás első részét bemutató tanulmányban az identifikációra, és ezzel összefüggésben a felelősségvállalás és döntéshozatal lehetőségére (gondnokság), valamint a mindennapi étellel összefüggő tevékenységekben mutatott önállóságra, úgy, mint az öltözködésre, a közlekedésre és az infokommunikációs eszközök használatára irányuló kérdéskör eredményeire fókuszáltunk (Kompár és

Balázs-Földi, 2025). Jelen tanulmányban a kutatás további eredményeit tekintjük át, így a személyközi kapcsolatok, azon belül a baráti, illetve párkapcsolatok alakulását, valamint a munkavállalást és a lakhatással összefüggő kérdésköröket mutatjuk be. A fogyatékossgal élő emberek önrendelkezésének és autonómiájának érvényesülése kapcsán a következő tanulságok és javaslatok fogalmazhatók meg.

Kutatási eredményeink szerint összességében a fogyatékossgal élő emberek önrendelkezése és autonómiája részben tud megvalósulni, döntési szabadságot és önállóságot a mindennapi életvitellel (öltözködés, közlekedés) összefüggő területeken kapnak. A szülői nézőpontot leginkább a túlvoltvédő, illetve a deficitszemlélet, azaz a képességfókuszú megközelítés jellemzi, ezért gyerekeik önállóságát és függetlenedését bár vágyják, de korlátozzák is. A család a fogyatékossgal élő hozzátartozója önrendelkezését korlátozó viszonyulása megnyilvánul a fogyatékossgal élő fiatal gyermekvállalásának elutasításában, a szűk társas kapcsolati hálóban, ami a szülőket is jellemzi, a fiatal családdal való együttélésében és néhol a munkavállalás elkezdésében a szociális juttatások megtartásának biztonsága érdekében. Nem látnak arra reményt, hogy nélkülük fogyatékossgal élő gyermekük képes lenne megküzdeni az élet kihívásaival, ezért félnek kiengedni kezükből az irányítást. Ennek hátterében több tényező is szerepet játszhat. Egyrészt az a múltban gyökerező társadalmi, nevelési és szociálpolitikai szemlélet, mely a fogyatékossgal összefüggésben leértékelő nézőpontot fogalmaz meg, és még mindig azon a paternalista megközelítésen alapszik, amely szerint a fogyatékossgal élő emberek védelme és biztonsága érdekében szükséges korlátozni önrendelkezésüket. Másrészt a szülők felnőtt gyermekük egyedüli segítőjeként és támogatójaként, aggodalommal és szorongással viszonyulnak felnőtt fogyatékossgal élő hozzátartozójuk életével kapcsolatos problémákhoz, illetve a társadalmi szerepeikkel összefüggésben felmerülő, és a

jövőjüket érintő kérdésekhez, ami a kontroll szükségességét erősíti bennük.

Szükséges a közösségi életvitelt és lakhatást biztosító szociálpolitikai intézményrendszer bővítése, a társadalmi, szakmai és szülői szemlélet formálása, amely a nevelés és szocializáció középpontjába a felnőtt szerepekre való felkészülést helyezi. Továbbá támogatni az iskolai nevelés során a fogyatékossgal élő emberek énképének, felnőtt identitásának kialakulását és önálló életviteli készségeinek fejlesztését. Szükséges a munkaerőpiaci szocializáció elősegítése érdekében a munkáltatók és az érintettek közötti kapcsolatok kiépítése, valamint a munkaadók érzékenyítése. A szülők mentális terheinek és stresszérzetének mérséklése érdekében indokolt a sorstársi szülői hálózatok erősítése, a szülők informálása és tájékoztatása a szociálpolitikai intézményrendszer által nyújtott szolgáltatásokról és ellátásokról, illetve a nappali ellátást nyújtó intézmények hétfégi működésének biztosítása, valamint e szolgáltatások hozzáférhetővé tétele a gyermekkorúak számára is.

Irodalom

1998. évi XXVI. számú fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségéről szóló törvény
- Balázs-Földi, E. (2016). A fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek alkalmazási gyakorlata a nyílt munkaerő-piacon. *International Journal of Engineering and Management Sciences = Műszaki és Menedzsment Tudományi Közlemények*, 1. DOI <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2016.1.4>
- Balogh, F., Balogh, L., Katona, R. Szabó, Á.né & Szabó, M. (2016). *Mi nők. A nőiség és a nemiség kérdései értelmi fogyatékos felnőttek csoportjaiban*. Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége.
- Durkó, D., & Sándor, A. (2020). „Azt látom, hogy egymásnak ők nagyon jól tesznek” – Magas támogatási szükségletű személyek és baráti kapcsolataik. *Fogyatékossgal és Társadalom*. 6(1) 11-33.

- Értelmi Fogyatékosok Fejlődését Szolgáló Magyar Down Alapítvány (2024). *Párkapcsolat, Szexualitás és Fogyatékoság. Segédanyag segítők részére*. Nemzeti Szociálpolitikai Intézet és Belügyminisztérium. ([Link](#)) [2026.03.23]
- Forrai, J. (2020). Fogyatékkal élők szexuális egészségpolitikája, szempontjai és problémái. *Magyar Tudomány*, 181(3), 314–328.
DOI <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.3.4>
- Hernádi, I. & Könczei, Gy. (2013). Szexualitás, anyaság, fogyatékos női testek: a feminista fogyatékoságtudomány első hazai kutatási eredményei. *TNTeF*, 3(2), 17–33.
- Kálmán, Zs. (2002). *Bánatkő. (Sérült gyermek a családban)*. Bliss Alapítvány Keraban Könyvkiadó.
- Katona, V. & Szücs, M. (2019). „Ha nekem lenne gyereke, én nem adnám intézetbe” Intellektuális fogyatékosággal élő nők és férfiak szülővé válásának lehetőségei és korlátai egy kvalitatív kutatás tükrében. In: Könczei, Gy., Hernádi, I., Sándor, A. (szerk.) *Esély? Egyenlőség? Taigetosz? Egy fogyatékoságtudományi kutatás tapasztalatai*. (pp. 144-210.) ELTE, BGGYK, Budapest.
- Kompár, B. & Balázs-Földi, E. (2025). „Meg kellene próbálni úgy élni, hogy magunknak parancsolunk” – felnőttkorú fogyatékosággal élő személyek autonómiája és önrendelkezése I. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 37–53.
DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.37>
- Kopasz, M. Simonovits, B., Kozma, Á., Bernát, A., Verdes, T. & Bugarszki, Zs. (2016). *Fogyatékosággal élő emberek életminősége és ellátási költségei különböző lakhatási formákban*. Zárótanulmány a „VP/2013/013/ 0057 azonosítószámú „New dimension in social protection towards community based living” című projekthez kapcsolódó társadalomtudományi kutatáshoz. TÁRKI.
- Könczei, Gy. & Hernádi, I. (2015). A fogyatékoságtudomány „térképei”. In: Hernádi, I., Könczei, Gy. (szerk). *A felelet kérdései között. Fogyatékoságtudomány Magyarországon*. (pp. 9-31) ELTE BGGYK, Budapest.
- Mansell, J. & Beadle-Brown, J. (2011). Intézménytelenítés és közösségi lakhatás: Az Értelmi Fogyatékoságtudomány Kutatás Nemzetközi Társaság Összehasonlító Szakpolitika és Gyakorlat tematikus csoportjának szakmai állásfoglalása. *Esély*, 22(2), 110-123.
- Meskó, N. (2015): *A gyermekek megismerésének lehetőségei és új módszerei*. PTE, Pécs.
- Radványi, K. (2013). *A legbelső kör: a család. Eltérő fejlődésű vagy tartósan beteg gyermek a családban*. ELTE: Eötvös Kiadó.
- Schenk, L.né & Justin, M. (2020). *A támogatott lakhatás működtetésének szakmai ajánlásokkal kiegészített protokollja*. Nemzeti Fogyatékosügy- és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft.
- Zechmeister, A. (2016). Szexuális nevelés gyakorlata értelmileg akadályozott tanulók körében. *Gyermeknevelés*, 4(3), 78–86.
DOI <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.3.78.86>
- Zolnai, E. (2001). *Felnőttek, mert felnőttek*. Kézzenfogva Alapítvány.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

OKTATÁSHOZ VALÓ EGYENLŐ ESÉLYŰ HOZZÁFÉRÉS

Kozup Sándor¹

Cite: Kozup Sándor (2026). Oktatáshoz való egyenlő hozzáférés. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 73–86.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.73>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0029

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

A tanulmány a fogyatékos személyek, kiemelten az SNI tanulók oktatási és közszolgáltatási hozzáféréseit elemzi Magyarországon az emberi jogi generációk fejlődéstörténetéből kiindulva. Áttekinti a legfrissebb jogi kereteket (Nkt., Fotv., TÉK) és az Országos Fogyatékosügyi Program irányait. A szerző bemutatja, hogyan vezetett az út a szabadságjogoktól a szociális biztonságon át a komplex gyógypedagógiai ellátáshoz hangsúlyozva a szemléletváltás szerepét a teljes körű inklúzióban.

Kulcsszavak: tárgyi jogforrások, gyógypedagógia, esélyegyenlőség

Diszciplina: jogtudomány, neveléstudomány,

Abstract

This study analyzes access to education and public services for persons with disabilities in Hungary, with a particular focus on students with special educational needs (SEN), within the framework of the historical evolution of human rights generations. It provides a comprehensive review of the latest legal frameworks—including the Act on National Public Education (Nkt.), the Act on the Rights of Persons with Disabilities (Fotv.), and the Decree on Settlement Planning and Building Requirements (TÉK)—as well as the strategic directions of the National Disability Program (2026–2036). The author illustrates the progression from basic civil liberties and social security toward complex special education service delivery, emphasizing the critical role of the paradigm shift in achieving full-scale inclusion.

Keywords: sources of law, special education, equal opportunity

Disciplines: legal science, educational science,

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

Magyarország területén jelenleg összesen közel 1,6 millió fő tanuló rendelkezik tanulói jogvisztonnal a köznevelési intézményekben. Ennek a tetemes populációnak az 5,4%-a – ami közel 87.000 fő – integráltan oktatott és 1,7%-a – ami több mint 27.000 fő – szegregáltan oktatott sajátos nevelési ígé-nyű. (Oktatási Hivatal, KIR Statisztika, 2026) Ez az adat a tanulók egyéni adottságaihoz mérten elég heterogén, hiszen a különböző érzékszervi- (látás, hallás), beszéd-, mozgásszervi-, értelmi- (enyhe, közép súlyos, súlyos), halmozottan fogyatékos vagy autista tanulók mellett az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdők is beletartoznak ezekbe a csoportba.

A fogyatékoság problémája minden bizonnyal egyidős magával az emberrel, végigkíséri annak evolúciós folyamatát. A régi időkben a sérülten született vagy fogyatékosá lett emberek általában viszonylag korán meghaltak. George Morris Piersol közismert fordulata szerint a modern medicina évet adott az élet számára, most nagy és közös felelősség életet adni az évek számára. (Ez természetesen nemcsak az idősekre, hanem legalábbis azonos súllyal a nagyszámú fogyatékos személyre is vonatkozik). Annál inkább, mivel a modern kor igen változatos módokon termeli a fogyatékoságot. A nagyipari munka, a zsúfolt, veszélyes tömegközlekedés, az egészségtelen életmód, a nem megfelelő és túlzott gyógyszerfogyasztás, a hatalmas mennyiségű káros kémiai anyag bevitel a szervezetbe, a felfokozott stresszhatások, az erősen szennyezett környezet csak néhány a jellemző és roppant veszélyes, fogyatékoságot előidéző tényezők közül (Kálmán, 2002).

A fogyatékosügy társadalmi kérdés, a társadalmunkban megjelenő olyan probléma, melynek megoldásában elengedhetetlen szerepe van az államnak. Igaz, hogy ennek a problémakörnek csak egy szelete jogi természetű, hiszen a jogi szabályozás nemcsak magára az állami szervezetrendszerre, hanem minden jogalkalmazóra tartalmaz szabályozást. Ilyen szempontból azt is mondhatjuk,

hogy a jog hatása tovább gyűrűzik, egészen az egyén szintjéig. Hasonló gondolatokat fogalmazott meg Bíró is, aki leírta, hogy „A fogyatékosok jogait is lehetséges állami magatartás-szabályozással, valamint az állami szervezetek következetes jogalkalmazásával eredményesen befolyásolni” (Bíró, 2004, 372.). A tanulmány megpróbálja bemutatni, hogy ez az állami befolyás vajon milyen mélységű és határfokú a fogyatékos személyekre vonatkoztatva. Másodsorban érzékeltetni szeretné a tanulmány, hogy milyen köznevelési szolgáltatásokat biztosít a gyógypedagógia ellátórendszere.

Emberi jogi generációk

Az emberi jogok csoportosításának egyik lehetősége a keletkezéstörténeten alapuló osztályozás, amely szerint az embert megillető jogok különböző generációkhoz tartoznak.

Az első generációs jogokat szabadságjogoknak is nevezik, mivel az ember számára azt biztosítják, hogy életük, tevékenységeik és társadalmi helyzetük zavartalan legyen és ezt a szabadságukat az állam beavatkozása csak kivételesen és indokolt esetben korlátozhatja.

A második generációs jogok körébe elsősorban a gazdasági, szociális és kulturális jogokat sorolják. Ezek sokkal többfélék, mint az első generációs jogok. E jogok alanya általában az egyén, ugyanakkor kötelezettje nem csak az állam lehet, hanem egyes jogoknál magánintézmények is.

A harmadik generációs jogok jellemzően a nemzetközi közösség szolidaritására építve, a globális problémák megoldására kívánnak választ adni. A harmadik nemzedékhez tartozó emberi jogok döntő többsége nem valósítható meg egyetlen államon belül, hanem hatékony nemzetközi együttműködést igényel(nek)nek. A harmadik generációs jogok két csoportba oszthatók. Egyrészt a fejlődő világbeli nemzeti erőik követeléseit és a hatalom globális újraelosztásának igényét megjelenítő jogok, másrészt

az államok eredménytelensége miatt megfogalmazott jogok (Halmai, 2008, 81-87.).

Napjainkban már megjelennek a „negyedik generációs jogok” is, amelyek a XXI. századi modernizáció és globalizáció körében jelentkező problémákra reagálnak. Bíró ide sorolja a környezetvédelem, az adatvédelem, a fogyasztóvédelem, a migráció, a gyermeki jogok, a betegjogok, a fogyatékosok jogainak problémakörét (Bíró, 2004, 376-377).

A fogyatékosok jogai és szabályozásának generációi

A fogyatékosügyi kérdést lehetetlen csak állami, vagy csak társadalmi eszközökkel megoldani, ezért a harmadik generációs jogok az állami szervekre együttműködési kötelezettséget és a probléma megoldására irányuló társadalmi összefogás koordinálását írják elő, még hozzá az ezekhez a feladatokhoz szükséges költségvetési források biztosításával.

Az alapjogok első generációjának megjelenése óta napjainkra megfigyelhető egy hangsúlyeltolódás, miszerint az abszolút szerkezetű alanyi jogokról a konkrét tevékenységre helyeződnek át a hangsúlyok. Ezt alátámasztják a fogyatékosok jogai szabályozásának generációi. A jogok megfogalmazásán, a jogszabályi hierarchia csúcsától kiindulva, a különböző jogszabályokba foglalásán hazánk már túl van. Ez alapján az alábbi analógiát állítja fel Bíró (2004) az emberi jogok négy generációja és a fogyatékosok jogainak fejlődése között:

- A szabadságjogoknak megfelelő szintű fogyatékos jogok törvénybe foglalása megtörtént.
- A gazdasági, szociális és kulturális jogok fogyatékos vetületében történő kialakítása megkezdődött, de sok-sok fékkel.
- A részvételi jogokat illetően a folyamat elején tartunk.
- A társadalmi együttműködés szervezésének feladatait az állam megkezdte (Bíró, 2004, 377-378).

Jogegyenlőség

Formális jogegyenlőség

Az emberi-állampolgári jogcsoportok közös jellemzője, hogy feltételezi az állampolgárok egyenjogúságát. Az egyenjogúság azt jelenti, hogy társadalomban egyrészt jogegyenlőség, másrészt törvény előtti egyenlőség érvényesül. Míg a törvény előtti egyenlőség tartalma az, hogy a jogalkalmazásban és az igazságszolgáltatásban a hatóságok, bíróságok előtt mindenki egyenlő, (Bíró, 2004, 379) addig a jogegyenlőségről (equality in rights) akkor beszélünk, ha a cél, mindenki számára, ugyanazon jogok egyenlő mértékű biztosítása.

A gyógypedagógiai feladatellátás során elengedhetetlen a jogforrási hierarchia ismerete, amely biztosítja, hogy a pedagógusok tisztán lássák az Alaptörvényből, a nemzetközi egyezményekből és a hazai ágazati törvényekből fakadó kötelezettségeiket (Kozup, 2026).

Magyarországon jogegyenlőség van, ami azt jelenti, hogy „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.” (Alaptörvény XV. cikk (2) bekezdés)

A hátrányos megkülönböztetés tilalma kapcsán azt is tudni kell, hogy az Alaptörvény és az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (továbbiakban: Ebktv. – a jogok egyenlőségének elve alapján – nem minden megkülönböztetést, csak az emberi méltóságok megkülönböztetését tiltja (megjegyzés: A méltósághoz való jog az emberi méltósághoz és az emberi egyenlőséghez való jogot jelenti. Ez a különbség a jogi személyek egyenlőségéhez képest, hiszen analóg többalanyú jogok mindig képezhetők. Kifejezetten emberi méltósága viszont egy szervezetnek sincs.)

A személyek nemének, fogyatékoságának, születési helyzetének szempontjait - köznapi megfogalmazásban minden olyan körülményt, amelynek természeti kialakulásáról az ember nem tehet – az emberi és állampolgári jogok körében az Alaptörvény védelembe veszi. Ezen, védeni kívánt körülményeket pontosítja és egészíti ki az Ebktv. 8. §-a.

Tényleges jogegyenlőség

Az Alaptörvény és az Ebktv. által leírt és megkövetelt jogegyenlőség a mindennapi jogalkalmazás során és jogérvényesülés során gyakran sérül. Ez nem pusztán a jogsértő emberi magatartás eredménye, hanem sokszor azoknak az objektív körülményeknek és viszonyoknak is, amelyek között az absztrakt jogi szabálynak érvényesülnie kellene.

A formális és a tényleges jogegyenlőség közötti rés abból következik, hogy a jogi szabály absztrakt és normatív, az esetek viszont konkrétak és egyediek (Bíró, 2004, 380.). Ezek alapján fogalmilag lehetetlen, hogy a jogalkotó olyan gondos és a jövőre nézve is mindent látó legyen, hogy az emberi és állampolgári jogok érvényesülésének minden élethelyzetre és viszonyrendszerre igaz követelményeit le tudja írni. Azon az állásponton vagyok, hogy a jogegyenlőségnek van a formális szintje mellett egy tényleges szintje, tényleges állapota is, melyet Bíró is leír: „A jogegyenlőségnek van tehát egy a formális megközelítése mellett egy tényleges szintje, tényleges állapota is. A jogegyenlőség formális szintje a hatályos jogszabályok normaszövegének megfelelése, míg a tényleges jogegyenlőséget a jogérvényesülés folyamataiban a reális, gyakorlati pozitív eredmény jelenti.”

Az előző gondolatok alapján megállapítható, hogy a jogegyenlőségnek két szintje van. A tényleges jogegyenlőségre tipikus példa a választójogi törvény mozgóurna-tétele (Ve. 184.§), amely szerint a választási szervnek ténylegesen is meg kell valósítania a mozgásfogyatékos vagy mozgáské-

telen választópolgár formálisan egyenlő választójogának érvényesülését azzal, hogy házhoz viszik szavazólapot és a mozgóurnát.

A formális jogegyenlőségről akkor van szó, amikor a törvény egyenlő jogokat biztosít, mégis ezek gyakorlása valamilyen akadályba ütközik. Például ami jelenleg is több problémát okoz, hogy a közintézmények nincsenek akadálymentesítve.

Fogyatékos személyeket megillető jogok

A fogyatékos jelöli meg azt a tulajdonságot vagy tulajdonságcsoportot, ami alapján a kliens ellátást igényel. A fogalom jelentése és terjedelme nagyon változó tartalommal bír. A fogalom értelmezése függ például az egyén fizikai és társadalmi környezetétől, attól, hogy az adott társadalomban, hogyan gondolkoznak a fogyatékosokról, kit tekintenek fogyatékos személynek. A fogyatékos fogalom vonatkozhat egy tulajdonságterületre, egy területen belül egy vagy több tulajdonságra, de vonatkozhat több területre és több területen több különböző tulajdonságra is (Illyés, 2000, 17-38.).

A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról az 1998. évi XXVI. törvény (továbbiakban: Fotv.) rendelkezik.

A törvény már címében is azt az elvi megfontolást tükrözi, hogy az egyenjogúság viszonyai között a fogyatékos személyek nem rendelkeznek a jogérvényesítés eszközeivel és feltételeivel, ezért hátrányos megkülönböztetésük tilalmán túlmutatva esélyegyenlőségüket kell biztosítani (Sári és Somydy, 2008, 338.). A törvény célja a fogyatékos személyek jogainak, a jogok érvényesítési eszközeinek meghatározása, továbbá a fogyatékos személyek számára nyújtandó komplex rehabilitáció szabályozása, és mindezek eredményeként a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének, önálló életvitelének és a társadalmi életben való aktív részvételének biztosítása (Fotv. 1.§). Ennek lényege, hogy a fogyatékos személy ne passzív alanya legyen az állam által nyújtott ellátásoknak, hanem aktív, önellátásra,

mélyebb társadalmi integrálódásra törekedjen annak segítségével. Azonosulva Fonyó véleményével, elmondható „a törvény messze túlmutat a mai társadalmi attitűdön, az évtizedek, évszázadok során kialakult és megcsontosodott sztereotípiákon. Azon, hogy a fogyatékos személyek problémái kezelésének megszokott módjai helyett személyre szabott programokat, új megoldásokat biztosít” (Fonyó, 2000, 119.). A törvény abból indul ki, hogy az állam a nemzetgazdaság mindenkori lehetőségeivel összhangban köteles gondoskodni a fogyatékos személyeket megillető jogok érvényesítéséről, a fogyatékos személyek hátrányait kompenzáló intézményrendszer működéséről. A fogyatékos személyek az őket - mindenki mással egyenlően – megillető jogaikkal állapotukból fakadóan kevésbé tudnak élni, ezért indokolt, hogy minden lehetséges módon előnyben részesüljenek (Fotv. 3.§).

A törvény értelmező rendelkezései között is első helyen a fogyatékos személy definícióját olvashatjuk. Miszerint: „fogyatékos személy: 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.” (Fotv 4.§ a) pont). A Fotv. II. fejezete taxatív felsorolja a fogyatékos személyt megillető jogokat:

- *Környezet:* az akadálymentes (adaptált), érzékelhető és biztonságos épített környezet. A fogyatékos személyek társadalomban történő esélyegyenlősítése szempontjából az egyik létfonosságú jog. „Adaptált környezet az, ahol a különböző fogyatékossgal élő emberek könnyen, biztonságosan, önállóan, szabadon mozoghatnak.” (Fonyó, 2000, 121.). Amennyiben a fogyatékos személy mozgásszabadsága nem ütközik korlátokba, azaz ő önállóan, szabadon tud mozogni, akkor természetesen önállósága növekszik, ezzel együtt kevesebb segítséget, szol-

gáltatást kell igénybe vennie. Ezért fontos, hogy az épített környezetnél az akadálymentesség alapvető szempontjai érvényesüljenek: 1) hely a vízszintes közlekedéshez; 2) bejáratok megfelelő szélessége, magassága, könnyű nyitása, zárása; 3) a függőleges közlekedést segítő eszközök (lift, személyemelő, rámpa) stb.

- *Kommunikáció:* a közérdekű információkhoz való hozzáférés: a törvényben a kommunikáció terén megfogalmazott jogok elsősorban a kommunikációban gátolt fogyatékos személyek szempontjából fogalmazódik meg. A fogyatékos személy az állapota miatt nehezebben jut információkhoz vagy a mások számára hozzáférhető, értelmezhető információk számára nehezítettek. Ezért deklarálja a törvény az információhoz való hozzájutás biztosítását, mert ennek hányában jogaiban lesz korlátozott a fogyatékos személy. A mindennapi információhoz való hozzájutást segíti például a fénycsengő, a feliratozott televíziós műsor, jeltolmács, braille-írás a gyógyszeres dobozon stb.
- *Közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés:* ennél a jognál fontos kiemelni, hogy a Fotv. 28 éves korszaka alatt többször módosították az eredeti 2010. december 31-ei megvalósítási határidőt. A jelenleg hatályos jogszabályban pedig már nem is találunk rá határidőt csak annyit, hogy megteremtését az EU-s projektek támogatják.
- *Közlekedés:* közlekedési eszközök biztonságos igénybevétele. A közlekedési rendszereknek, továbbá a tömegközlekedési eszközöknek, utasforgalmi létesítményeknek – beleértve a jelző- és tájékoztató berendezéseket is – alkalmasnak kell lenniük a fogyatékos személy általi biztonságos igénybevétele. Az új létesítményeket már az akadálymentesség követelményrendszerének megfelelően kell tervezni és kivitelezni. A közlekedésben jelentősen akadályozott fogyatékos személyek részére szállítás végző hálózat működtetését kell biztosítani például támogató

szolgálat segítségével. A mozgásában fogyatékos személyek számára biztosított parkolóhelyek szerepe azért kiemelkedő jelentőségű, mert amennyiben saját vagy más által biztosított gépjárművel közlekedik, a parkoló léte teszi hozzáférhetővé számára a többi szolgáltatást.

- *Támogató szolgálat, ill. segédeszköz:* a fogyatékos személy részére fogyatékosága által indokolt szükségleteinek megfelelően kell biztosítani. Fontossága, hogy ha a fogyatékos személy nem jut hozzá a szükséges segédeszközökhöz, támogató szolgálathoz, úgy jogait nem tudja gyakorolni, azaz jogfosztottá válik. Sarkítva fogalmazva a mindennapi élete válik lehetetlenné, elviselhetetlenné, mindemellett emberi méltósága sérül. A támogató szolgálat mindig személyes segítséget jelent pl.: jeltolmács, házi segítségnyújtás, utaztatás stb.

Közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés

A Fotv. 2007. évi módosítása igen lényeges szemléletbeli változást hozott. Az azt megelőzően előírt, alapvetően a középületekre értelmezhető és elsősorban a mozgássérült személyek szükségleteit szem előtt tartó akadálymentesítési kötelezettséget felváltotta a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés megteremtésének kötelezettsége. Így, a fogyatékos személy számára – figyelembe véve a különböző fogyatékosági csoportok eltérő speciális szükségleteit – biztosítani kell a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférést (Fotv. 7/A.§ (1) bekezdés).

A Fotv. értelmező rendelkezései között adja meg az egyenlő esélyű hozzáférés fogalmát a jogalkotó: „a szolgáltatás egyenlő eséllyel hozzáférhető akkor, ha igénybevétele – az igénybe vevő állapotának megfelelő önállósággal – mindenki, különösen a mozgási, látási, hallási, mentális és kommunikációs funkciókban sérült emberek számára akadálymentes, kiszámítható, értelmezhető és érzékelhető; to-

vábbá az épület egyenlő eséllyel hozzáférhető, ha mindenki, különösen a mozgási, látási, hallási, mentális és kommunikációs funkciókban sérült emberek számára megközelíthető, a nyilvánosság számára nyitva álló része bejárható, vészhelyzetben biztonsággal elhagyható, valamint az épületben a tárgyak, berendezések mindenki számára rendeltetésszerűen használhatók; az információ egyenlő eséllyel hozzáférhető akkor, ha az mindenki, különösen a mozgási, látási, hallási, mentális és kommunikációs funkciókban sérült emberek számára kiszámítható, értelmezhető és érzékelhető, az ahhoz való hozzájutás pedig az igénybe vevő számára akadálymentes.” (Fotv. 4.§ h) pontjai)

Ha a fenti definíciót közelebbről szemügyre vesszük, akkor először is a közszolgáltatás és a középület fogalma közötti lényeges eltérést kell világosan látnunk. A közszolgáltatás az esetek túlnyomó többségében feltételezi a középületet is (ahol tehát a közszolgáltatást nyújtják), de annál tágabb, több jellemzővel bíró fogalom. A közszolgáltatás ugyanis információkból áll és az emberek közötti kommunikációt is szükségessé teszi. Így tehát ha a közszolgáltatást kell egyenlő eséllyel hozzáférhetővé tenni, akkor az magában foglalja az adaptált környezetet is, az infokommunikációs lehetőségeket is. Ebből persze az is következik, hogy az egyenlő esélyű hozzáférés megteremtésének feladata nem teljesíthető kizárólag az építészmérnök, a rehabilitációs környezettervező szakemberek bevonásával. Szükség van más szakmák képviselőire is.

A definíció másik lényeges eleme, hogy a fogyatékos embereket nem kezeli azonos szükségletű, homogén csoportként. Fontos ugyanis, hogy más és más szempontból akadályozott az ember a közszolgáltatások igénybevétele során, ha mozgássérült, ha siket vagy nagyothalló, ha vak vagy gyengénlátó, ha értelmi fogyatékos vagy autista vagy más nehézséggel küzd. Így pl. a siket ember esetében a közszolgáltatás nyújtása során a hallható információkat kell más érzékszervek számára érzékelhetővé tenni. A nagyothalló ember számára

olyan megoldást kell keresni, ami a számukra hallható információkat felerősíti pl. indukciós hurok beépítése az épületbe.

A definíció harmadik lényeges eleme a „kiszámítható, értelmezhető és érzékelhető” jelzők értelmezése. A lépcsőt a gyengénlátó ember akkor érzékeli jól, ha az első és az utolsó lépcsőfokot kontrasztos színnel megkülönböztetjük a többitől. A törvényes kötelezettség tehát az, hogy a közszolgáltatást, annak az épületből, az információkból és a kommunikációból álló elemeit a fogyatékos emberek eltérő szükségletei alapján különböző megoldásokkal hozzáférhető tegyék a tulajdonosok vagy működtetők.

A Fotv. 2007. évi, majd az országos településrendezési és építési követelményekről szóló 253/1997. (XII. 20.) Korm. rendelet módosításáról szóló 182/2008. (VII. 14.) Korm. rendelet (továbbiakban: OTÉK) 2008. évi és 2012. évi módosításával az épített környezet akadálymentesítésének jogi szabályozása jelentősen megváltozott, kiegyensúlyozottabbá vált. Melyet a jelenleg hatályos településrendezési és építési követelmények alapszabályzatáról szóló 280/2024. (IX. 30.) Korm. rendelet (továbbiakban: TÉK) is tartalmaz.

A két jogszabály összhangba került: immár a Fotv. tartalmazza a fogyatékosággal, akadálymentességgel kapcsolatos, korábban az OTÉK-ban rögzített fogalom meghatározásokat, mint a közszolgáltatást: „ – minden közhatalmi tevékenység – ideértve a hatósági, kormányzati és minden egyéb közigazgatási, valamint igazságszolgáltatási tevékenységet –, továbbá az Országgyűlés, az Országgyűlésnek beszámolással tartozó szervek, az Alkotmánybíróság, az alapvető jogok biztosa, az ügyészség, valamint a honvédelmi és rendvédelmi szervek által hatáskörük gyakorlása során kifejtett tevékenység;

- az állam által fenntartott intézmény által nyújtott közszolgálati médiaszolgáltatás, továbbá oktatási, közművelődési, közgyűjteményi, kulturális, tudományos, szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi, egészségügyi, sport-, ifjúsági,

foglalkoztatási, közlekedési szolgáltatás, ellátás, illetve tevékenység,

- a helyi és nemzetiségi önkormányzat hatásköre gyakorlása során kifejtett minden tevékenység – ideértve különösen a hatósági és egyéb közigazgatási tevékenységet –, valamint a helyi önkormányzat, a nemzetiségi önkormányzat, a nem állami, helyi önkormányzati vagy nemzetiségi önkormányzati fenntartó és az egyházi jogi személy által fenntartott, közfinanszírozásban részesülő intézmény által nyújtott szolgáltatás, ellátás, tevékenység,
- minden ügyfélszolgálati rendszerben működtetett szolgáltató tevékenység, továbbá
- minden olyan hatósági engedély vagy hatósági kötelezettség alapján végzett nyilvános szolgáltató tevékenység, amely település vagy településrész közellátását szolgálja, használata nem korlátozott, illetve nem korlátozható” (Fotv. 4.§ f) pontjai).

Az esélyegyenlőség biztosításának célterületei

A Fotv. III. fejezete rögzíti az esélyegyenlősítés célterületeit:

Egészségügy: amelynek keretében biztosítani kell a fogyatékos személy állapotának javításához, az állapotromlásának megelőzéséhez szükséges rendszeres és hatékony egészségügyi ellátást. Az általános szabályozáson túl e területen szükség van többletfeltételek biztosítására annak érdekében, hogy az Alaptörvény XX. cikkében megfogalmazott testi, lelki egészség és az egészségügyi ellátás megillesse a fogyatékos személyt is. Törekedni kell arra, hogy az ellátás segítse elő a fogyatékos személy rehabilitációját, társadalmi beilleszkedését, valamint, hogy ne erősítse betegségtudatát.

Oktatás, képzés: melynek keretében a fogyatékos személynek állapotának megfelelően és életkorától függetlenül joga van a megfelelő fejlesztésre és gondozásra. Ennek a területnek célja, hogy a fogyatékos személy jogai kiteljesedjenek. Maga az okta-

tás, képzés a rehabilitációs folyamat fontos, meghatározó eleme. /bővebben később/

Foglalkoztatás: Az Alaptörvény XII. cikke rögzíti a munkához való jogot. A fogyatékos személyek esetében ezt a jogot lehetőség szerint integrált (nem elkülönített) ennek hiányában védett foglalkoztatásra vonatkozó joggal kell kiegészíteni. A fogyatékos személyt foglalkoztató munkáltató köteles a munkavégzéshez szükséges adaptált környezetet, munkaeszközt, berendezést biztosítani a fogyatékos személy igényeihez igazítva. A költségek fedezésére a központi költségvetésből támogatás igényelhető. Ezzel biztosítható, hogy a fogyatékos személy foglalkoztatása, munkaerő-piaci rehabilitációja valóban megtörténjen, sikeres legyen.

Lakóhely, közösségbe való befogadás, önálló életvitel: amelynek keretében a fogyatékos személynek joga van a fogyatékoságának, személyes körülményeinek megfelelő – családi, lakóotthoni, intézményi – lakhatási forma megválasztásához. A fogyatékos személyek számára ápolást-gondozást nyújtó, 50 főnél nagyobb férőhelyszámú szociális intézmények kiváltására európai uniós társfinanszírozással megvalósuló fejlesztési programok nyújtanak támogatást. A kiváltást a 2007. évi XCII. törvénnyel kihirdetett, a Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény 19. cikkében meghatározottak figyelembevételével kell végrehajtani.

Kultúra, sport: amelynek keretében a fogyatékos személy számára lehetővé kell tenni a művelődési, kulturális, sport- és más közösségi célú létesítmények látogatását, illetve ezen intézmények használatát hozzáférhetővé kell tenni. A fogyatékos személyek szabadidő - és tömegsportját a Magyar Olimpiai Bizottság támogatja, a fogyatékos személyek verseny - és élsportjának támogatása a központi költségvetésből történik (Fotv. III. fejezet).

Oktatás, képzés

Fogyatékosokat megillető köznevelés

Az Országos Fogyatékosügyi Programról (továbbiakban: OFP) szóló 72/2025.(XII.10.) OGY

határozat helyzetértékeléséből kiderül, hogy A népszámlálási adatok alapján a 15 évnél idősebb fogyatékosággal élő személyek 33%-ának a 8 évfolyamos általános iskola a legmagasabb iskolai végzettsége, szakmával 21%-uk, érettségivel 23%-uk, míg felsőfokú végzettséggel 12%-uk rendelkezik. A tendencia a 2011-es adatokhoz képest viszonyítva alapvetően javuló, de még mindig elmarad a teljes népességre vetített értéktől, ezért továbbra is kiemelt prioritásként szükséges kezelni a fogyatékos személyek képzettségi szintjének közelítését a társadalom egészére jellemző mutatókhoz.

A fogyatékos személyek útja a számukra megélhetést biztosító végzettség megszerzéséig – állapottukból fakadóan – többnyire lényegesen több erőfeszítést igényel, mint ép társaiké. Ezért fontos, hogy a fenti célokat támogató szakpolitikák a korai intervenció, nevelés, oktatás, képzés és egész életen át tartó tanulás egyes szakaszait összefüggő folyamatként, komplexen kezeljék, és ennek megfelelően, összehangoltan tervezzék a szükséges fejlesztéseket.

Ez megjelenik alapelvként a nemzeti köznevelésről szóló 2011.évi CXCV. tv, (továbbiakban: Nkt.) 3. § (6) bekezdésében is: „A köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése.”

Az Nkt. értelmező rendelkezései között, pontosabban a 4.§ 13. pontjában kerül meghatározásra a kiemelt figyelmet igénylő tanulók három csoportja. A különleges bánásmódot igénylő tanulók; a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos (továbbiakban: HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (továbbiakban: HHH) és a tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló; csoportja. Az első csoport további három

alcsoporthoz tartozók: sajátos nevelési igényű tanulók (továbbiakban: SNI), beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló (továbbiakban: BTMN) és a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló csoportjára.

Ezen csoportok közül az Nkt. 4.§ 25. pontjában adja meg a jogalkotó az SNI tanulók fogalmát: „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”

A hazánkban rendelkezésre álló köznevelési ellátórendszerért érdemes egy fogyatékos személy életkori szakaszaira bontva bemutatni, hiszen ezzel teljes képet kaphatunk a fogyatékos személyeket megillető oktatási közszolgáltatásról.

Korai fejlesztés és gondozás

A korai fejlesztés és gondozás a kora gyermekkori intervenciók tevékenység egyik eleme. A kora gyermekkori intervenció a kisgyermek és családjaik számára nyújtott szolgáltatások összessége, mely a család kérésére, a gyermek életének meghatározott szakaszában valósul meg (jellemzően 0-6 éves korban). Magában foglal minden olyan beavatkozást, amelyre akkor kerül sor, amikor a gyermeknek speciális támogatásra van szüksége személyes fejlődésének biztosítása és elősegítése érdekében, a család kompetenciáinak megerősítésére, valamint a gyermek és családja társadalmi befogadásának előmozdítására (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, 2010).

A korai fejlesztés a hazai jogi és gyógypedagógiai terminológiában használatos kifejezés, míg a European Agency a korai gyermekkori intervenció (Early Childhood Intervention, ECI) fogalmát alkal-

mazza. A korai fejlesztés feladata a komplex kora-gyermekkori prevenció, tanácsadás és fejlesztés, az ellátásra való jogosultság megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi inklúziójának támogatása érdekében.

0–3 éves kor: a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 4.§ 2.a pontja értelmében „A szakértői bizottság a három évnél fiatalabb gyermek esetében szakértői véleményét a gyermek külön vizsgálata nélkül, a neonatológia, csecsemő és gyermek fül-orr-gégegyógyászat, audiológia, szemész, ortopédia és traumatológia, gyermek- és ifjúságpszichiátria, fizikális medicina és rehabilitációs orvoslás, orvosi rehabilitáció csecsemő- és gyermekgyógyászat szakterületen, illetve gyermek-neurológia szakorvos által felállított diagnosztikai vélemény és terápiás javaslat alapján is elkészítheti.”

Ezzel a rendelkezéssel a jogalkotó segíti a valamilyen hátránnyal, akadályozottsággal küzdő csecsemő mielőbbi szakszerű fejlesztését.

3–6 éves kor: Ha a gyermek harmadik életévét betöltötte, akkor vehet részt korai fejlesztésben és gondozásban, ha a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján nem kapcsolódhat be az óvodai nevelésbe. A korai fejlesztés és gondozás keretében a gyermek állapotának, szükségleteinek, valamint a család terhelhetőségének függvényében a fejlesztési feladatok végrehajtásának időkerete: 0–2 éves kor között legalább heti egy óra, 3–4 éves kor között legalább heti kétféle óra, 5–6 éves kor között legalább heti öt óra. Az időkeretet a fejlesztést ellátó szakember a szakértői bizottság írásbeli egyetértésével módosíthatja. A fejlesztés a gyermek állapota alapján egyéni, vagy csoportfoglalkozáson, illetve vegyesen – egyéni és csoportfoglalkozáson – is történhet. Ha a korai fejlesztés és gondozás igénybevétele a pedagógiai szakszolgálati intézményben nem oldható meg, a gyermek fejlesztésére otthoni ellátás keretében vagy a gyermek gondozását végző

intézményben kerül sor (Ped.sz.műk. R. 4.§ (4)-(8) bekezdés).

Óvodai nevelés –3-éves kor – tankötelezettség kezdete (főszabály szerint 6 éves kor)

Ha a szakértői bizottság vizsgálata alapján a gyermek alkalmas óvodai nevelésre, akkor az két óvodai ellátás forma közül fogja kijelölni a gyermek képességeinek megfelelő ellátást. Ez az Nkt. 4. § 14.a pont r) pontja szerint lehet: a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelés (továbbiakban: integrált). Vagy lehet a rendelkezés s) pontja szerint: azoknak a sajátos nevelési igényű gyermekeknek, tanulóknak az óvodai nevelése, akik az e célra létrehozott gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézményben foglalkoztathatók (továbbiakban: szegregált).

Az Nkt. 15/A. § (1) bekezdése értelmében az integráltan oktatott SNI tanulók óvodai oktatásához az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat feladata az óvodás fogyatékoságnak megfelelő speciális szakképzéssel rendelkező szakember biztosítása, amennyiben az óvoda nem rendelkezik gyógypedagógus, konduktor szakképzettségű szakemberrel.

Bármelyik ellátási formát is jelöli ki a szakértői bizottság az SNI óvodás számára, az ellátó köznevelési intézménynek kötelezően kell alkalmaznia az Oktatási Hivatal weboldalán a 2020 NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók közül a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvét (továbbiakban: SNI Irányelv).

Az SNI Irányelv taxatív rögzíti, milyen feltételeket kell biztosítani az SNI óvodás számára külön fogyatékosági típusonként.

- A sérülésspecifikus módszerek, terápiák, technikák szakszerű megválasztása és alkalmazása;
- az egyéni szükségletekhez igazodó környezet, speciális bútorok biztosítása;
- az egyéni szükségletekhez igazodóan speciális segédeszközök használata; a segédeszközök el-

fogadtatása, azok következetes használatára és megóvására nevelés;

- a kompenzációs lehetőségek körének bővítése a nem, vagy kevésbé sérült funkciók differenciáltabb működésének tudatos fejlesztésével;
- annak felismerése, hogy a sajátos nevelési igényű kisgyermek egyes területeken kiemelkedő teljesítményre is képes;
- rugalmas szervezeti keretek kialakítása a sajátos nevelési igényű gyermekek egyéni foglalkoztatásának megvalósulásához;
- az óvoda pedagógusai, pedagógiai munkát segítő alkalmazottai és a szülők megfelelő tájékoztatása a sajátos nevelési igényű gyermek befogadására, együttműködés a sérült gyermek családjával (Oktatási Hivatal, SNI Irányelvek, 2020).

Általános iskolai nevelés-oktatás – Tankötelezettség kezdete (főszabály szerint 6 éves kor) – 8. osztály

Az Nkt. 10.§ értelmében az általános iskolában nyolc évfolyamon országosan egységes követelmények szerint alapfokú nevelés-oktatás folyik. Ez a szabály vonatkozik a fogyatékos tanulók általános iskolai nevelésére-oktatására is.

Az Nkt. 45.§ (2) bekezdése előírja, hogy a gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelessé válik. Az a gyermek, akinek esetében azt a szakértői bizottság javasolja, további egy nevelési évig az óvodában részesül ellátásban, és ezt követően válik tankötelessé. A tankötelezettség teljesítése a tanév első tanítási napján kezdődik.

Ha a szakértői bizottság vizsgálata alapján a gyermek iskolaérett, akkor az Nkt. értelmező rendelkezéseiben megfogalmazott két általános és egy speciális (lásd: fejlesztő nevelés-oktatás) iskolai ellátás forma közül fogja kijelölni a gyermek képességeinek megfelelő ellátást. A két általános iskolai ellátás, az óvodai ellátásnál már ismertettekhez hasonlóan történhet szegregált és integrált formában is.

Bármelyik ellátási formát is jelöli ki a szakértői bizottság az SNI tanulók számára, az ellátó köznevelési intézménynek kötelezően kell alkalmaznia az Nkt. 47.§ (4) bekezdésében rögzített feltételeket:

- a gyermek, tanuló külön neveléséhez és oktatásához, a fejlesztő nevelés-oktatáshoz, a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a neveléshez és oktatáshoz szükséges speciális tanterv, tankönyv és egyéb segédlet,
- egyéni előrehaladású neveléshez és oktatáshoz, integrált óvodai neveléshez, iskolai nevelés-oktatáshoz, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a foglalkozásokhoz speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és technikai eszközök,
- a fejlesztési területek szakértői bizottság által történő meghatározása.

Továbbá itt alkalmazni kell az Oktatási Hivatal weboldalán a 2020 NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók közül a Sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai nevelésének irányelvét (Oktatási Hivatal, 2020).

Fejlesztő nevelés-oktatás – Tankötelezettség kezdete (főszabály szerint 6 éves kor) – tankötelezettség vége (főszabály szerint 16 éves kor)

A fejlesztő nevelés-oktatás az előző pontban ismertetett általános iskolai nevelés „speciális” ellátási formája. Az Nkt. 15.§ (2) bekezdése értelmében, ha az SNI gyermek súlyos és halmozottan fogyatékos, attól az évtől kezdődően, hogy tanköteleessé válik, fejlesztő nevelés-oktatásban vesz részt. Ebben az ellátási formában nincsenek osztályfokok, itt a tanulók nem kapnak érdemjegyeket és félévi vagy év végi osztályzatokat. Maga az ellátási rendszert azt hívta életre, hogy a súlyos és halmozottan fogyatékos tanulók se essenek el képzéshez való alapjoguktól, ami ebben a vonat-

kozásban egyénre szabott fejlesztést jelent. Az Nkt 45.§ (3) bekezdése értelmében az SNI tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évnél a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt. Így, az SNI tanulók ellátása, az oktatási közszolgáltatáshoz való joga 23 éves koráig gyógypedagógusi, konduktív pedagógiai háttérrel biztosított.

Alaptörvényünk XI. cikke garantálja minden állampolgár számára a művelődéshez való jogot. Pontosabban az ingyenes és kötelező alapfokú oktatást és az ingyenes és mindenki számára (így a fogyatékos személyek számára is hozzáférhető) középfokú oktatást. A sajátos nevelési igényű tanulók a jelenlegi rendszer (Hatályos Szakképzés 4.0 Stratégia és Cselekvési Terv, 2019, 2023) szerint a középfokú oktatást a szakképző iskolában, a technikumban vagy a gimnáziumban vehetik igénybe, azonban az utóbbi két formát jellemzően csak azok a sajátos nevelési igényű tanulók választhatják, akiknek a képességei lehetővé teszik a tanulmányok sikeres befejezését. A szakképző iskola (szakképzés) egyik, kifejezetten a sajátos nevelési igényű tanulók számára szervezett formája a szakiskola (bővebben: Mező, 2022, 2023; Kozup, 2022; Rétháti és Rákó, 2022). Azok a tanulók, akiknek a képességei nem teszik lehetővé a szakiskolai elvárások teljesítését a középiskolai tanulmányaikat a készségfejlesztő (szak)iskolában folytathatják (megjegyzés: a készségfejlesztő iskola elnevezésben nincs benne a “szak” kifejezés, a kiegészítés használata csak az értelmezés megkönnyítése történik)

Szakiskola– Általános iskolai tanulmányok befejezése után – szakiskolai iskolai tanulmányok befejezéséig

Az Nkt. 13/A§ értelmében az SNI tanulók középfokú iskolai nevelés-oktatása céljából a szakiskola szegregált ellátási formában a sajátos nevelési igény jellegéhez igazodó közismereti oktatás

és az a szakképzési törvényről szóló 2019. évi LXXX.tv. (továbbiakban: Szkt.) szerinti szakmai oktatás, illetve szakképesítésre felkészítő szakmai képzés folyik. A szakiskolai oktatás szakmai keret-terveit az Oktatási Hivatal weboldala tartalmazza fogyatékosági típusonként a 2020 NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozói között.

Készségfejlesztő iskola – Általános iskolai tanulmányok befejezése után – a készségfejlesztő (szak)iskolai tanulmányok befejezéséig

A készségfejlesztő iskola a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók részére biztosítja az életkezdéshez való felkészülést, a munkába állást lehetővé tevő egyszerű betanulást igénylő munkafolyamatok elsajátítását, továbbá a szakképzésben részt venni nem tudó enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára nyújt a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges ismereteket. A készségfejlesztő iskolának négy évfolyama van, amelyből kettő közismereti képzést folytató évfolyam és kettő gyakorlati évfolyam (Nkt. 13/B §.).

A köznevelés a középszintű iskolák elvégzésével lezárul. Ezt követően lehetőség van a felsőoktatásba való bekapcsolódásra, abban az esetben, ha a tanulók kognitív képességei a felsőoktatási ismeretek elsajátítását lehetővé teszik, azonban a felsőoktatás már nem a köznevelés része. A fogyatékos fiatalok számára jelenleg nem pusztán a felsőoktatás rendszerébe való bekerülés, hanem az ottani kötelezettségek teljesítése is sok esetben jelentős többlet erőfeszítéseket igényel. A fogyatékos fiatalok felsőoktatásban való részvételének elősegítése érdekében komplex szolgáltatásokat kell kidolgozni és bevezetni. Ezek fő célja, hogy a felsőoktatásban tanuló fogyatékos fiatalok felkészülését, hozzáférhető tananyagokhoz való hozzájutását, valamint az oktatás minden formájához, továbbá az egyetemi élet részét képező programokhoz másokkal azonos alapon történő hozzáférést támogassák. A felsőoktatásba jelentkező fogyatékossgal élő tanulók

esélyeinek kiegyenlítésére szolgáló intézkedések jogszabályban, valamint az egyetemi tájékoztatókban, belső szabályzatokban való rögzítése támogatja a cél elérését. A felsőoktatási képzések tekintetében kiemelten fontos a fogyatékossgspecifikus ismeretek további erősítése a képzési programokban (kiemelten a képzők képzését, a humán erőforrás menedzser, orvos és egészségügyi, jogi képzést, valamint a mérnök, mérnök-informatikus képzést). (OFP III. 3.4. pont)

Érettségi után – diplomaszerezésig (főszabály szerint 12 félév)

A fogyatékos hallgatók definícióját összevetve az SNI tanulók definíciójával látható, hogy a fogyatékossg típusok közül egyedül az értelmi fogyatékos személyek köre kerül ki értelemszerűen a fogyatékos hallgatók populációjából (Fot. 108.§ 6. pontja). Egy személy – felsőoktatási szakképzésben, alapképzésben és mesterképzésben összesen – tizenkét féléven át folytathat a felsőoktatásban tanulmányokat magyar állami (rész)ösztöndíjas képzésben (a továbbiakban: támogatási idő). A támogatási idő legfeljebb tizennégy félév, ha a hallgató osztatlan képzésben vesz részt és a képzési követelmények szerint a képzési idő meghaladja a tíz félévet (Fot. 47.§ (1) bekezdés).

A fogyatékos hallgató meghatározott támogatási idejét a felsőoktatási intézmény legfeljebb négy félévvel megnövelheti. E kedvezmény több fokozat (oklevél) megszerzéséhez is igénybe vehető úgy, hogy az e bekezdésre tekintettel igénybe vett támogatási idő összesen a négy félévet nem haladhatja meg (Fot. 47.§ (4) bekezdés).

A fogyatékos hallgató részére biztosítani kell a fogyatékossgához igazodó felkészítést és vizsgáztatást, továbbá segítséget kell nyújtani részére ahhoz, hogy teljesíteni tudja a hallgatói jogviszonyából eredő kötelezettségeit. Indokolt esetben mentesíteni kell egyes tantárgyak, tantárgyrészek tanulása vagy a beszámolás kötelezettsége alól. Szükség esetén mentesíteni kell a nyelvvizsga vagy annak egy része,

illetve szintje alól. A vizsgán biztosítani kell a hosszabb felkészülési időt, az írásbeli beszámolón lehetővé kell tenni a segédeszköz – így különösen írógép, számítógép – alkalmazását, szükség esetén az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy a szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval történő felváltását. Ez a mentesítés kizárólag a mentesítés alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben biztosítható és nem vezethet az oklevél által tanúsított szakképzettség megszerzéséhez szükséges alapvető tanulmányi követelmények alóli felmentéshez (Fot. 49.§ (8) bekezdés).

Összegzés

A tanulmányból megtudattuk, hogy Magyarország Alaptörvénye deklarálja az alapvető jogok megkülönböztetés nélküli biztosítását, külön kiemelve a fogyatékoság szerinti hátrányos megkülönböztetés tilalmát. Az állam vállalja, hogy külön intézkedésekkel segíti az esélyegyenlőséget és védi a fogyatékosokkal élőket. A közszolgáltatásokhoz való hozzáférés tekintetében láthatjuk, hogy a jogszabályi keretek (Fotv., Ebktv.) a közszolgáltatást tágran értelmezik: ide tartozik minden közhatalmi tevékenység, közigazgatás, igazságszolgáltatás, valamint a lakosság alapvető szükségleteit kielégítő szolgáltatások (víz, gáz, közlekedés, posta). Az egyenlő esélyű hozzáférés nemcsak a fizikai akadálymentesítést (rámák, liftek), hanem az infokommunikációs hozzáférhetőséget is jelenti (jelnyelvi tolmácsolás, Braille-feliratok, akadálymentes weboldalak). A 2021-től hatályos stratégia kiemelten kezeli a kormányablakok és a digitális platformok (pl. Kréta, Neptun) akadálymentesítését.

Végül azt is megismerhettük, hogy az oktatásban a hozzáférés alapköve a különleges bánásmódhoz való jog. Korai fejlesztés esetében a 0–3 éves korosztály számára a pedagógiai szakszolgálatok biztosítják a komplex prevenciót. Köznevelés és szakképzés tekintetében az SNI tanulók számára biztosítani kell a sérülésspecifikus fejlesztést, a gyógypedagógus foglalkoztatását és a speciális taneszkö-

zöket. A szabályozás az inkluzív (együttnevelő) oktatást részesíti előnyben, de fenntartja a speciális intézményi (EGYMI) kereteket is a súlyosabb állapotú gyermekek számára. Felsőoktatásban a fogyatékos hallgatók számára az intézmények plusz támogatási időt (akár 4 félév), mentesítéseket és a vizsgák során alkalmazkodó feltételeket (pl. hosszabb felkészülési idő, segédeszközök) kötelesek biztosítani.

Összességében megállapítható, hogy a jogi alapok (CRPD, OFP 2026–2036, TÉK) kiválóak, a fejlődés kulcsa most már az ágazatközi koordináció hatékonyságában és a társadalmi attitűdök további formálásában rejlik.

Irodalom

- Bíró, E. (2004). A fogyatékoság jelensége a jogtudományban In Zászkaliczky P., & Verdes T. (szerk.), *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia* (p 372.). ELTE, Budapest.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Early childhood intervention: Analysis of situations in Europe – Key aspects and recommendations. European Agency for Development in Special Needs Education.* ([Link](#)) [2026.06.25]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Early childhood intervention: Progress and developments 2005–2010. European Agency for Development in Special Needs Education.* ([Link](#)) [2026.06.25]
- Fonyó, I. (2000). Az 1998.évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. In Illyés S (szerk.), *Gyógypedagógiai alap-ismertetek*. BGGYFK, Budapest.
- Gombkötő, A., Szauer, Cs., Páter, T., & Szentkatolnay, M. (2011). Hogyan biztosítsunk a különféle közszolgáltatásokhoz egyenlő esélyű hozzáférést mindenkinek? *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. 57-67.
- Halmi, G., & Tóth, G. A. (2008). *Emberi jogok*. Osiris, Budapest.
- Hatályos Szakképzés 4.0. Stratégia és Cselekvési Terv. Magyarország Kormánya a 1168/2019. (III. 28). Korm. határozattal elfogadott Stratégia módosításával egyetért a 1499/2023. (XI.16) Korm. határozat alapján. ([Link](#)) [2026.06.25]

- Illyés, S. (2000). A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In Illyés S. (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYFK, Budapest.
- Kálmán, Zs., & Könczei, Gy. (2002). *A Taigesztől az esélyegyenlőségig*, Osiris, Budapest.
- Kozup, S. (2022). Enyhe értelmi fogyatékos tanulók szakiskolai oktatása. In Mező, K., & Mező, F. (szerk.). *VII. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia Program- és absztraktkötet*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 28-29.
- Kozup, S. (2026). Jogforrások a gyógypedagógia köréből. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 111–123. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.111>
- Mező, K. (2022). A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók felkészítése a középiskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók ellátására. Debrecen, Magyarország : Debreceni Egyetem.
- Mező, K. (2023). A gyógypedagógusok és a szociálpedagógusok helye és szerepe a szakiskolákban. In Rákó E. (szerk.), *Esélyek és lehetőségek a fogyatékosokkal élő emberek számára : tanulmányok a segítség, az oktatás, fejlesztés témaköréből* (pp. 137-161.) DE GYGYK, Hajdúböszörmény.
- Oktatási Hivatal (2026). KIR Statisztika 2026. ([Link](#)) [2026.06.25]
- Oktatási Hivatal (2020). SNI gyermekek óvodai nevelésének irányelvei Irányelvek és alpprogramok. In *2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók* ([Link](#)) [2026.06.25]
- Rétháti, C., & Rákó, E. (2022). Speciális feladatot ellátó szakiskolák dokumentumainak összehasonlító elemzése eltérő gazdasági státuszú régiókban. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 8(4), 19-31. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2022.4.19>
- Sári, J., Somody, B. (2008). *Alapjogok – Alkotmánytan II*. Osiris, Budapest.
- Törvények:
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról (Fotv.)
2003. évi CXXV. Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról (Ebkvtv.)
- 2011.évi CXC. Törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt.)
2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról (Fot.)
2013. évi XXXVI. törvény a választási eljárásról (Ve.)
- 280/2024. (IX. 30.) Korm. rendelet a településrendezési és építési követelmények alapszabályzatáról (TÉK)
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről (Ped.sz.műk. R.)
- Országos Fogyatékosügyi Programról szóló 72/2025.(XII.10.) OGY Határozat (OFP)

HALLGATÓI AUTONÓMIA, AKTIVITÁS ÉS DIFFERENCIÁLÁS: A TANULÁSI MENÜ ELNEVEZÉSŰ MÓDSZER ALAPJÁN

Németh Nóra Veronika¹

Cite: Németh Nóra Veronika (2026). Hallgatói autonómia, aktivitás és differenciálás: a tanulási menü elnevezésű módszer alapján. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 87–97. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.87>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0030

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Molnár Balázs (PhD), Miskolci Egyetem (Magyarország)
 2. Fenyő Imre (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A felsőoktatásban egyre nagyobb kihívást jelent a hallgatói heterogenitás kezelése, valamint az egyéni tanulási szükségletekhez igazodó tanulásszervezési megoldások alkalmazása. A tanulmány egy pilot jellegű módszertani fejlesztést mutat be, amely a tanulási menü elnevezésű módszer alkalmazására épült a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán, a „Külső világ tevékeny megismerése” című kurzus keretében. A fejlesztés célja olyan tanulási környezet kialakítása volt, amely egyszerre támogatja a differenciálást, a hallgatói autonómiát és az aktív tanulást. A tanulási menüt úgy dolgoztuk ki, hogy a hallgatók különböző nehézségű, eltérő tanulásszervezési formákhoz és tanulási preferenciákhoz igazodó feladatok közül választhattak. A módszer egyszerre ad teret az egyéni tanulási utaknak, miközben a közös célok sem vesznek el. A tanulmány bemutatja a módszer elméleti háttérét, gyakorlati megvalósítását, valamint a hallgatói visszajelzések és az oktatói reflexiók alapján levonható tapasztalatokat. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanulási menü hozzájárult a hallgatói aktivitás, motiváció és önállóság erősödéséhez, valamint támogatta a differenciált tanulásszervezést nagyobb létszámú hallgatói csoportokban is. A tapasztalatok alapján a módszer ígéretes lehet más pedagógusképzési kurzusokban történő adaptációra is, ugyanakkor alkalmazása tudatos tervezést és jelentős oktatói előkészítő munkát igényel.

Kulcsszavak: differenciálás, hallgatói autonómia, tanulási menü, aktív tanulás, felsőoktatás, pedagógusképzés

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Németh Nóra Veronika (PhD), Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail nemeth.nora@ped.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9556-4778>

Abstract

STUDENT AUTONOMY, ACTIVITY, AND DIFFERENTIATION: BASED ON THE "LEARNING MENU" METHOD

In higher education, managing student heterogeneity and implementing learning organization solutions tailored to individual learning needs are becoming increasingly challenging. This study presents a pilot methodological development based on the use of a method called the "learning menu" at the Faculty of Education for Children and Special Educational Needs at the University of Debrecen, within the framework of the course titled "Active Exploration of the External World." The goal of this development was to create a learning environment that simultaneously supports differentiation, student autonomy, and active learning. The learning menu was designed to allow students to choose from a variety of tasks of varying difficulty levels, tailored to different learning styles and preferences. The method allows for individualized learning paths while ensuring that common goals are not lost. The study presents the theoretical background of the method, its practical implementation. The feedback and the reflections of the involved students and the instructors are also presented. The results suggest that the learning menu contributed to increased student activity, motivation, and autonomy, and supported differentiated learning organization even in larger student groups. Based on these findings, the method shows promise for adaptation in other teacher-training courses; however, its implementation requires careful planning and significant preparatory work on the part of instructors.

Keywords: differentiation, student autonomy, learning menu, active learning, higher education, teacher education

Discipline: Educational Science

A differenciálás igénye a felsőoktatásban

A felsőoktatás hallgatói összetétele az elmúlt években jelentősen átalakult. Az expanzió következményeként heterogénebb hallgatói populáció jelent meg az egyetemi kurzusokon, ami a tömegesedés jelenségével hozható összefüggésbe (Trow, 2007). A jelenség több okkal is magyarázható, többek között a felsőoktatás társadalmi hozzáféréseinek bővülésével és a részvételi arányok növekedésével, ami együtt jár a hallgatói háttér, motiváció és képességek diverzifikálódásával (Segneda et al., 2025). A szakirodalmi adatok és saját oktatási tapasztalataink egyaránt arra utalnak, hogy az egyetemi képzésbe belépő hallgatók előzetes tudása és tanulási felkészültsége sok esetben heterogénebb, mint korábban, ami kihívást jelent a hagyományos oktatási formák számára (Biggs, 1999). Emellett

olyan hiányosságok is megfigyelhetők, amelyek megnehezítik a frontális előadásra épülő tanulási környezetben való eredményes részvételt, különösen nagy létszámú és differenciált hallgatói csoportok esetében (Biggs, 1999).

A hallgatók eltérő tanulási stratégiákkal érkeznek a felsőoktatásba, amelyek jelentős hatással vannak a tanulási eredményességre, és amelyek tudatos fejlesztése kiemelt pedagógiai feladat (Biggs, 1999; Máté-Szabó & Márkus, 2025). Oktatói tapasztalataink alapján a hallgatók között jelentős különbségek figyelhetők meg az előzetes tudás, a tanulási stratégiák és a tanulási motiváció. A kurzusokon gyakran találkozunk olyan hallgatókkal, akik bizonytalanok az önálló tanulásszervezésben, míg mások tudatosabb tanulási stratégiákkal érkeznek a felsőoktatásba. Ez a heterogenitás fokozott igényt

teremt a differenciált tanulásszervezési megoldások iránt, amelyeket a felsőoktatás expanziójával összefüggő strukturális és pedagógiai változások is egyre inkább indokolttá tesznek (Hrubos, 2024; Türi-Galán 2026).

A hallgatóközpontú oktatás térnyerése ugyanakkor az oktatók számára is új elvárásokat fogalmaz meg. Mindez szükségszerűen vezet ahhoz, hogy az oktatók új módszertani megoldásokat keresnek a hallgatók bevonására, motiválására, valamint a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelésére (Biggs, 1999; Prince, 2004). A pedagógusképzésben különösen hangsúlyos a reflektív gondolkodás fejlesztése, az autonóm tanulás támogatása, valamint a differenciált fejlesztés képességének kialakítása is (Korthagen, 2016). Ezek nem csupán a tartalmi, hanem a módszertani megújulás szükségességét is jelentik. A differenciálás a köznevelésben bevett fogalom, ugyanakkor a felsőoktatásban sokkal kevésbé kidolgozott, akár azt is mondhatjuk, hogy gyakran impliciten jelenik meg. A tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy különösen nagy problémát jelentenek a nagy létszámú hallgatói csoportok, ahol a differenciálás eszköze elengedhetetlen, ugyanakkor nehézkesen megvalósítható. Az időigényesség mellett a szervezési nehézségek megoldása és a stigmatizáció elkerülése is nehezíti az oktatók munkáját.

Az elmúlt időszakban egyre több egyetemi fórumon merült a kérdés, hogyan valósítható meg a valódi, nem formális differenciálás ilyen keretek között. A lehetséges válaszok között a legújabb oktatási módszerek és eszközök között az önirányított tanulás, a választási lehetőségek biztosítása, a rugalmas tanulási utak és a kompetenciaalapú fejlesztés jelentheti a megoldást. Ezek megfelelő kombinációjával próbálkoztunk a gyakorlatban is. A legfontosabb és legerősebben kitapintható különbség a hangsúlyok eltolódásában jelentkezett. A tananyagközpontúság helyett a tanulási folyamat került előtérbe, illetve az oktatói szerep a tudásátadás helyett facilitátori megközelítésbe került.

Az aktív tanulás elméleti keretei

A felsőoktatás, azon belül is a pedagógusképzés nemzetközi szakirodalma (Kolb, 1984; Prince, 2004; Freeman et al., 2014; Schön, 2017) egyértelműen hangsúlyozza, hogy a hatékony tanulási folyamatok kialakításában kulcsszerepet játszanak azok a módszertani megközelítések, amelyek a hallgatók aktív részvételére, tapasztalatszerzésére és reflektív gondolkodására építenek. A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a tudás nem közvetlenül közvetíthető, hanem a tanulók aktív értelmező tevékenysége során épül fel, amelyben meghatározó szerepet játszik az előzetes tudás és a tanulási kontextus (Vygotsky, 1978; Urbán, 2021), míg az élményalapú tanulás modellje a tapasztalat, a reflexió és az alkalmazás ciklikus kapcsolatát hangsúlyozza (Kolb, 1984). A reflektív gyakorlat koncepciója szintén kiemeli, hogy a szakmai fejlődés alapja a saját tapasztalatok tudatos feldolgozása (Schön, 2017), amely szorosan kapcsolódik Dewey (1938) „learning by doing” szemléletéhez.

Ezekbe az elméleti keretekbe illeszkedik az aktív tanulás és a hallgatók bevonását hangsúlyozó pedagógiai gyakorlat. Az aktív tanulási modellek közös sajátossága, hogy a tanulási folyamatot nem a tartalom közvetítése, hanem a tanulói tevékenység szervezi. Ennek megfelelően a hangsúly a problémamegoldásra, az együttműködésre, valamint a tapasztalatok tudatos feldolgozására kerül. A kutatók egyértelműen alátámasztják, hogy az ilyen típusú tanulás-szervezés nemcsak a tanulási eredményességet növeli, hanem a motivációt és a bevonódást is erősíti. A hazai kutatások (Roszik, 2021) is megerősítik, hogy a hatékony tanulás feltétele a tanulók saját tanulási stratégiáinak tudatosítása, valamint a reflexió és az aktív feldolgozás jelenléte a tanulási folyamatban.

A problémaalapú tanulás (problem-based learning) például a valós vagy valóság-hű problémákon keresztül szervezi a tanulási folyamatot (Savoie & Hughes, 1994), elősegítve a kritikai gondolkodás és az önálló tudásépítés fejlődését (Barrows, 1986). A

kooperatív tanulás modellje az együttműködésen alapuló tudásépítést hangsúlyozza, amely során a tanulók közös tevékenységen keresztül jutnak el mélyebb megértéshez (Johnson & Johnson, 1999). Az aktív tanulás különböző formái – beleértve a kiscsoportos feldolgozást, az interaktív feladatokat és a részvételre építő módszereket – szintén bizonyítottan hozzájárulnak a tanulási eredményesség növeléséhez (Prince, 2004; Freeman et al., 2014).

Az általunk kidolgozott *tanulási menü* módszere ebbe a pedagógiai irányba illeszkedik, ugyanakkor sajátossága, hogy az aktív tanulást a differenciálás és a hallgatói autonómia szempontjával kapcsolja össze. A modell nem egyetlen tanulásszervezési formára épül, hanem többféle megközelítést integrál, lehetőséget adva az egyéni tanulási utak kialakítására egy közös kereten belül.

A tanulási menü célja

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán – a 2025/26-os tanév tavaszi szemeszterében – pilot jelleggel próbáltunk ki egy komplex tanítási-tanulási módszert.

A tanulmány célja a tanulási menü módszertanának bemutatása (annak alkalmazása egy konkrét kurzusban), a tapasztalatok és visszajelzések értelmezése és az eredmények tükrében további fejlesztési javaslat megfogalmazása. A módszer először a *Külső világ tevékeny megismerése* című tárgy keretében valósult meg, amely kurzus első évfolyamos, óvodapedagógus szakos hallgatóknak kötelező tanulmányi kreditként jelenik meg a tavaszi félévben. Ekkor a hallgatók már második szemeszterüket töltik a felsőoktatásban. Bizonyos szempontból már „megismerték” a felsőoktatás világát, ugyanakkor még mindig érezhető rajtuk a kezdeti bizonytalanság, introvertált attitűd. A 2026 tavaszán pilot jelleggel kipróbált differenciálási és aktivizálási módszer egy több éve zajló, tudatos fejlesztési folyamat eredménye. Már 2022 tavasza óta tart egy folyamatos módszertani fejlesztés ennek a tárgynak a keretében. Ekkor még elsősorban a hallgatók

motiválása állt a fókuszban. Később azonban világossá vált, hogy a megnövekedett létszámú csoportokban a hagyományos csoportmunka önmagában nem elég hatékony, ezért a hangsúly a differenciálás felé tolódott. Ennek érdekében bevezetésre került az egyéni portfóliókészítést, majd ezt továbbfejlesztve a tanulási menü módszerével együtt immár egy komplex eszközt hoztunk létre. A folyamatos hallgatói visszajelzések és az önreflexió hatására az ötödik évre alakult ki az a komplex megközelítés, amelyben a tanulási menü és a portfólió együttesen szolgálja a hallgatók motiválását, az egyéni különbségek kezelését, valamint a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztését. A kidolgozott új módszertani eszköz már figyelembe veszi a hallgatók eltérő tanulási stílusait és aktuális igényeit is, ami azt jelenti, hogy lehetőséget nyújt az egyéni, páros vagy csoportos munkavégzésre egyaránt. A módszertani elemeket tovább gazdagítottuk auditív, vizuális és kinezetikus tanulási formák tudatos kombinálásával, valamint a Bloom-féle taxonómia beépítésével (Bloom, 1956).

A hallgatói csoport jellemzői

A vizsgált kurzuson évfolyamonként három csoportban összesen közel száz hallgató vette fel 2026 tavaszán a *Külső világ tevékeny megismerése* című tárgyat, ami már önmagában is indokoltá teszi a tudatos differenciálás alkalmazását. A hallgatói csoport összetétele heterogénnek tekinthető. Jelentős különbségek tapasztalhatók az előzetes tudás, a tanulási tapasztalatok, valamint a motivációs szintek tekintetében. A csoportbontások nem képesség szerint, hanem a hallgatói névsor alapján történik. Ennek következménye, hogy egyazon csoporton belül jelen vannak a tudatosan készülő, reflektív gondolkodásra nyitott hallgatók, valamint azok is, akik bizonytalanabb tanulási stratégiákkal és alacsonyabb önbizalommal vesznek részt a tanulási folyamatban.

A hallgatók tanulással kapcsolatos reflektív visszajelzései alapján azt tapasztaltuk, hogy erősen

kitapinthatók azok a passzív tanulási minták, amelyek a köznevelésből hozott tanulási szokásokból erednek (pl. magolás, PPT alapján tanulás, jegyzetelés hiányossága, kreatív és kritikai feladatmegoldás hiánya stb.). Emellett az önszabályozott tanulás elemei – például a tudatos időgazdálkodás vagy az önellenőrzés – sok esetben még nem stabilak. Mindez olyan pedagógiai helyzetet teremt, amelyben egyszerre szükséges a felzárkóztatás és a tehetséggondozás szempontjait is figyelembe venni. A legnagyobb kihívást ennek megfelelően az jelenti, miként teremthető meg egy olyan tanulási környezet, amely képes támogatni a lemaradó hallgatókat, ugyanakkor megfelelő kihívást is biztosít a magasabb szinten teljesítők számára. A hallgatók többsége – saját visszajelzéseik alapján – a vizuális tanulási stílusba tartozik, ugyanakkor többen is beszámoltak arról, hogy a kinesztetikus tanulás jellemzői segítik őket az ismeretek elsajátításában.

A képzés sajátosságából adódik, hogy a kreativitás és az aktivitás igényként jelenik meg a hallgatóknál. A félév elején a kurzussal kapcsolatos igényfelmérésnél a hallgatók megfogalmazták, hogy legyenek páros, csoportos, kreatív, rajzolás és a tantermen kívül végezhető feladatok is. Sokan meglepődtek, hogy az első órán kifejezheték elvárásaikat a tárgy módszertanával kapcsolatban. A félév végére ugyanakkor örömmel adtak visszajelzést arról, hogy pozitív tapasztalatként élték meg, hogy az általuk megfogalmazott igények beépültek a tananyag feldolgozási módszerei közé. A bemutatott hallgatói csoport jellemzői alapján olyan módszerre volt szükség, amely egyszerre támogatja a lemaradó hallgatókat és biztosít megfelelő kihívást a magasabb szinten teljesítők számára. E probléma kezelésére dolgoztuk ki a tanulási menü rendszerét.

A tanulási menü módszertana

A tanulási menü olyan pedagógiai modellként értelmezhető, amely a struktúra és rugalmasság egyensúlyán keresztül ad választ az egyéni tanulási utakra. Központi eleme az egyéni döntés lehető-

sége (az éttermi menühöz hasonlóan), ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy ez nem korlátlan szabadságot jelent, hanem pedagógiailag tudatosan megtervezett kínálatot.

A „menü” metafora ebben az értelemben arra utal, hogy a hallgatók többféle tanulási út közül választhatnak egy egységes rendszer keretein belül. A modell lényegi sajátossága, hogy a differenciálás nem elkülönített feladat kijelölés formájában jelenik meg, hanem egy közös tanulási kereten belül, a választható tanulási feladatok rendszerében valósul meg.

A tanulási menü felépítése a Bloom-féle kognitív taxonómiára, valamint a tanulási utak és preferenciák sokféleségére épül, lehetővé téve, hogy a hallgatók eltérő mélységben, különböző feldolgozási módok mentén kapcsolódjanak a tanulási tartalomhoz. Ennek köszönhetően lehetővé válik, hogy a hallgatók saját tanulási stílusukhoz (vizuális, auditív, kinesztetikus), aktuális szociális igény szintjükhöz (egyéni, páros, csoportos), tanulási preferenciáikhoz és motivációjukhoz igazodva válasszanak feladatot.

A tanulási menü ilyen módon egyszerre szolgálja a tanulási utak személyre szabását és a hallgatói aktivitás növelését, miközben megőrzi a tanulási folyamat pedagógiai kontrollálhatóságát.

A menürendszer felépítése és alkalmazása

A kurzus során alkalmazott módszertani megközelítés egyik alapvető eleme volt, hogy a hallgatók a tanórai munkát megelőzően már rendelkezzenek az adott témához kapcsolódó elméleti ismeretekkel. Ennek érdekében az órákat megelőzően – jellemzően akár egy héttel korábban – az E-learning felületen elérhetővé váltak a feldolgozandó szakirodalmak. Ezek minden esetben online hozzáférhető forrásokra épültek, amelyekhez közvetlen linkek, illetve QR-kódok biztosították a könnyű elérést. Emellett a releváns, nyomtatott formában is hozzáférhető szakirodalmat a könyvtárban is biztosítottuk a hallgatók számára.

Az így megszerzett elméleti háttér lehetővé tette, hogy a hallgatók felkészülten érkezzenek az órákra, és a tanórai tevékenységek során már aktívan, a tanulási menü kínálta feladatelehetőségek közül választva dolgozzanak. Az óra elején a hallgatók megismerkedtek az adott témához kapcsolódó tanulási menüvel, amely témakörönként hat különböző feladattípust tartalmazott.

A feladatok szervezése tudatosan épült a különböző tanulásszervezési formákra: két egyéni, két páros és két csoportos megoldást kínáló feladat szerepelt a menüben. A csoportos munka esetében a csoportlétszámot 3–4 főben maximáltuk, mivel korábbi tapasztalatok alapján a nagyobb létszám csökkenti az egyéni aktivitás szintjét.

A feladatok kialakítása a Bloom-féle kognitív taxonómia szintjeit is figyelembe vette, így a tanulási tevékenységek eltérő mélységű feldolgozást tettek lehetővé, így az ismeretszintű feladatoktól kezdve egészen az alkalmazás és az értékelés szintjéig terjedtek. A hallgatók autonóm döntése volt, hogy az adott tananyagot milyen módon, milyen mélységben és milyen tanulásszervezési formában kívánják feldolgozni, illetve milyen formában kívánják igazolni az elméleti tudás gyakorlati alkalmazását. A tanulási menüben szereplő feladatok között hangsúlyosan megjelentek a kreatív, vizuális megoldásokat igénylő tevékenységek is, amelyek során a hallgatók rajzokat, illetve háromdimenziós eszközöket készítettek. A megvalósítást támogatta, hogy a félév elején közösen hoztunk létre egy eszköz- és anyaggyűjteményt, amely természetes, illetve újrahasznosítható anyagokat tartalmazott. Ezeket a hallgatók szabadon használhatták a feladatok elkészítése során, így gyakran olyan játékok és eszközök születtek, amelyek később az óvodai gyakorlatban is használhatóak.

Bizonyos feladatok esetében további szakirodalom feldolgozása is szükségessé vált, amelyhez a hallgatók elhagyhatták a tantermet, és a könyvtárban folytatták a munkát. Itt folyóiratok, könyvek felhasználásával készítették el feladataikat, majd

visszatértek a tanórai közegbe. Emellett lehetőség nyílt tantermen kívüli, külső helyszíneken történő feladatmegvalósításra is. Esetünkben ilyen opció volt például az intézmény udvara, az épület egyéb terei, továbbá a gyakorló óvoda környezete. Voltak olyan feladatok, amikor a hallgatók további természetes anyagokat is gyűjthettek, amelyeket az alkotó tevékenység során felhasználhattak. Bizonyos feladatok esetében a megfigyelés és az elemzés szerepe volt erőteljesebb, míg más esetben valamilyen kreatív anyag készítése, összehasonlító táblázatot vagy esettanulmány feldolgozást készítettek a hallgatók. A feladatok közötti különbség így nemcsak a nehézségi szintben, hanem a tevékenység jellegében is megmutatkozik. Ez a típusú differenciálás lehetővé teszi, hogy a hallgatók saját erősségeikre építve, ugyanakkor új területeken is kihívásokkal találkozva kapcsolódjanak be a tanulási folyamatba.

A tanórai munka alapvetően önálló és párhuzamos tevékenységekre épült, ahol a hallgatók saját tempójukban dolgoztak, míg az oktató facilitátori szerepben, igény szerint nyújtott támogatást. A tanulási környezet sajátos jellemzője volt a „produktív zajszint”, amely a párhuzamos tevékenységekből fakadt. Ehhez járult hozzá – a hallgatók visszajelzései és igényei alapján – a közösen megválasztott háttérzene (tanári laptopról), amely hozzájárult az oldott, inspiráló légkör kialakításához, és támogatta a kreatív, együttműködésen alapuló munkavégzést.

A modell egyik sajátossága az úgynevezett „láthatatlan differenciálás”, amelynek lényege, hogy a különbségek nem deklarált elkülönítéssel, hanem a választási lehetőségek mentén jelennek meg. Nem történik csoportbontás vagy képesség szerinti besorolás, így a hallgatók nem kerülnek „erősebb” vagy „gyengébb” kategóriákba. A differenciálás a döntésekben válik érzékelhetővé, nem pedig külső címkézés révén.

Ez a megközelítés pedagógiai szempontból több előnnyel jár. Egyrészt csökkenti a stigmatizáció veszélyét, másrészt minden hallgató számára legitim tanulási utat biztosít. Így a tanulási folyamat

személyre szabása úgy valósul meg, hogy közben a csoport egysége és a közös tanulási élmény is megőrizhető.

Az oktató szerepe a tanulási menü alkalmazásában

A tanulási menü alkalmazása tudatos és alapos tervezést igényel, amelynek során kiemelt figyelmet kap a strukturált, jól áttekinthető feladatkínálat kialakítása és a világos keretek meghatározása. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a módszer hatékony működésének egyik alapfeltétele a következetes keretezés, amely egyértelművé teszi a választás lehetőségeit és határait a hallgatók számára. A tanulási menü bevezetésével az oktatói szerep hangsúlyosan átalakult.

A hagyományos, tudásátadásra és irányításra épülő szerepfelfogás helyett egy facilitátori, támogató pozíció került előtérbe, amelyben az oktató elsősorban a tanulási folyamat kísérőjeként jelent meg. Ebben a keretben a feladat nem az információk közvetlen átadása, hanem olyan strukturált környezet kialakítása volt, amely lehetővé tette a hallgatók önálló, mégis irányított tanulási tevékenységét. Ennek megfelelően az oktatói tevékenység középpontjába a keretek biztosítása, a folyamatos támogatás, a visszajelzések adása, valamint a differenciált segítségnyújtás került.

A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az oktátónak egyszerre többféle tanulási utat is követnie kell, ami együtt jár a hallgatók egyéni szükségleteire történő azonnali reagálással. Ez a szerep jelentős kihívást is hordoz, hiszen folyamatos figyelemmel kísérést igényel, és egyidejűleg több párhuzamos tanulási folyamat monitorozását teszi szükségessé.

A differenciálás minden esetben többlet terhet és időt jelent az oktátónak, tanárnak. Kiemelendő, hogy komoly előkészületet és jól átgondolt tervezést igényelt az órákra való felkészülés is. A hallgatói feladatválasztások a félév során további folyamatos újratervezést és önreflexiót is igényelt a menüs feladatok kialakításánál az oktatótól is.

A modell pedagógiai hozadéka

Tapasztalataink szerint a tanulási menü alkalmazása több szinten is kimutatható pedagógiai hozadékkal jár. Legfontosabb ezek közül a hallgatói autonómia erősödése, amely együtt jár a tanulási folyamatért vállalt felelősség növekedésével és az önszabályozó tanulási működés fokozatos fejlődésével.

A tanulási menü alkalmazása során a hallgatók több ponton valódi döntési helyzetbe kerültek, ami elősegítette az önállóbb feladatmegoldást és a tanulási felelősség erősödését. Emellett megfigyelhető a tanulási motiváció erősödése és az aktív részvétel növekedése is.

A választási lehetőségek, valamint a feladatok sokfélesége hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók nagyobb bevonódással kapcsolódjanak a tanulási folyamatba. Ez a bevonódás a feldolgozás mélységében is megmutatkozik, mivel a saját döntések mentén végzett tevékenységek általában alaposabb, reflektáltabb tanulást eredményeznek. A páros, illetve a csoportmunkában való részvétel jelentősen fejleszt a kommunikációs és kooperációs képességeket. A társakra való odafigyelés, az empátia, a segítőkészség megtapasztalása a hallgatók számára is pozitív élményt jelentett. Kiemelendő, hogy a modellben a differenciálás és az autonómia nem egymástól függetlenül, hanem egymást erősítő módon jelenik meg. A strukturált választási lehetőségek egyszerre teszik lehetővé az egyéni tanulási utak kialakulását és a pedagógiai szempontból kontrollált tanulásszervezést, aminek a felsőoktatási környezetben különös jelentősége van.

A hallgatói visszajelzések a tanulási menüvel kapcsolatban

A hallgatói visszajelzések forrását a félév végén készített reflektív portfóliók és írásos kurzusértékelések képezték. A kurzus zárásaként a hallgatóknak portfólió formájában kellett bemutatniuk és rendszerezniük a szemeszterben végzett munkájukat. A portfólió célja a tanulási folyamat szintetizá-

lása volt, amelynek kötelező elemeként meg kellett jeleníteni minden feldolgozott tan-anyagrészhez kapcsolódó tevékenységet. Ugyanak-kor a hallgatók teljes szabadságot kaptak a megjele-nítésben, formázásban. A cél az volt, hogy min-denki a saját személyiségén keresztül, kreatív for-mában mutassa be a munkáját.

A tanulási menü struktúrájából adódóan minden hallgató eltérő feladatokat választott az egyes alkal-mak során, így a portfóliók tartalma egyéneként jelentősen különbözött. Ez a „mátrixszerű” tartal-mi szerkezet és a kontroll mentes formai megjele-nítés biztosította, hogy a hallgatók saját tanulási útvonaluk mentén, egyéni döntéseik alapján alakít-sák ki a féléves munkájuk dokumentációját.

A portfóliók összeállítása során a hallgatók nem csupán a produktumok összegyűjtésére törekedtek, hanem reflektív módon értelmezték is saját tanulási folyamatukat. A záró reflexiókban megfogalmazták tapasztalataikat, érzéseiket, valamint saját fejlődé-sükre és kompetenciáik alakulására vonatkozó meg-látásaikat.

A hallgatói visszajelzések alapján a kurzus je-lentős hatást gyakorolt a szociális és tanulási kom-petenciák fejlődésére. Többen kiemelték az együtt-működés fontosságát, amely a tanulási menü kü-lönböző munkaszervezési formáin keresztül váló-sult meg: „Segítette a szociális képességeimet a páros és csoportos munkákkal.”

A visszajelzésekben hangsúlyosan megjelent az önszabályozott tanulás fejlődése is, különösen az időgazdálkodás területén. Egy hallgatói reflexió jól érzékelteti ezt a folyamatot: „A legnagyobb kihívást számomra az időm jó beosztása jelentette a tanórák kere-tében. Mivel nagyon belemélyültem és túlgondoltam a felada-tokat eleinte, ezért haszontalanul sok időt töltöttem egy-egy résszel. Megtanultam elfogadni azt, hogy van olyan, hogy az első gondolat is jó, így a továbbiakban gördülékenyebben és magabiztosabban dolgoztam.”

A módszer újszerűsége kezdetben bizonytalansá-got is eredményezett. A hallgatók egy része idegen-kedéssel fogadta a nagyfokú autonómiát, amelyet az

egyik hallgató így fogalmazott meg: „...mindenki kétségbe és pánikba esett, hiszen nem értettük, miről van szó, de a félév alatt körvonalazódott bennünk.” Ebből és az ehhez hasonló visszajelzésekéből is kiolvasható, hogy a hallgatók nem ismerik a differenciálás ilyen formájú alkalmazását az oktatásban. A szemeszter első hetei során több hallgató jelezte, hogy szokat-lan számára a nagyobb önállóság, de a félév máso-dik felére már magabiztosabban választottak a fel-aatok közül.

A tanulási menüre épülő módszer egyik legna-gyobb erősségeként a hallgatók az élményszerű-séget és a megértés mélységét emelték ki: *Minden órán valami kreatív feladat volt, jobbnál jobbak, és véle-ményem szerint sokkal jobban meg tudjuk tanulni, és nem csak tanulni, hanem ami a legfontosabb, megérteni az anyagot.* Ez a vélemény összhangban áll azzal a ta-pasztalattal, hogy a gyakorlati, alkotó jellegű tevé-kenységek támogatják a tartósabb tudás kialakulá-sát.

A tanulási környezet sajátosságai szintén pozitív visszajelzéseket kaptak. Az interaktív működés és az informálisabb, támogató légkör hozzájárult a bevonódáshoz: „Az óra mindig interaktív volt, nagyon jó volt, amikor közben zenét hallgattunk, teljesen úgy éreztem magam, mintha otthon lennék és éppen alkotnék valamit.” A felszabadult, ugyanakkor produktív ta-nulási klíma többek szerint a tanulás hatékonyságát is növelte: „Sokkal jobban megmaradt így az anyag, mintha csak egy előadást hallgattam volna.”

A hallgatói élményekben hangsúlyosan megjelent a személyes fejlődés tudatosítása is: „Én látom ma-gamon a változást, sokkal kreatívabb vagyok. Ha vissza-nézem az első pár munkámat és az utolsókat, jól látszik rajtuk a fejlődés.” Emellett a kurzus közösségi dimen-zióját is kiemelték, különösen a különböző társak-kal való együttműködés lehetőségét. A portfólió készítését a hallgatók többsége szintén pozitívan ítélte meg a tanulási folyamat szintetizálásában. A hallgatók ezt nem csupán adminisztratív feladat-ként, hanem reflektív tanulási eszközként értel-mezték: „A portfólió elkészítése nagyon hasznos

tapasztalat volt számomra, mert lehetőséget adott arra, hogy átgondoljam és rendszerezzem az eddig megszerzett ismereteimet.” Emellett több kompetenciaterületen is fejlődést érzekelték: *„Fejlődött a kreativitásom, az önálló munkavégzésem és a digitális készségeim is.”*

A hallgatói visszajelzések között megjelentek kritikai észrevételek is, amelyek elsősorban az egyes feladatok időigényére vonatkoztak. Több hallgató jelezte, hogy bizonyos esetekben nem állt elegendő idő rendelkezésre a feladatok teljes körű megvalósítására. Ahogyan egyikük megfogalmazta: *„A kurzusban a legnagyobb nehézséget az idő jelentette, mivel általában egy tanóra időtartama kevés volt egy projektmunka esztétikus kivitelezésére. Ez főleg azoknál a feladatoknál volt érvényes, amiknél szakirodalmat kellett kidolgozni.”* Ez a tapasztalat a módszer további finomhangolásának szükségességére hívja fel a figyelmet, különösen a feladatok tervezése és időkereteinek meghatározása tekintetében.

Összességében a hallgatói visszajelzések azt mutatják, hogy a tanulási menüre épülő módszer nemcsak a tananyag mélyebb megértését támogatta, hanem jelentős mértékben hozzájárult a hallgatók szociális, tanulásszervezési és kreatív kompetenciáinak fejlődéséhez, miközben egy motiváló és élményszerű tanulási környezetet biztosított.

Oktatói reflexió és tapasztalatok

Az oktatói reflexiók között fontosnak tartjuk kiemelni a bevezetés kezdeti tapasztalatait is. Az első alkalommal, amikor a hallgatókat bevontuk a tanulási folyamat tervezésébe, és megkérdeztük őket arról, milyen módszerekkel szeretnének tanulni, illetve milyen célokat fogalmaznak meg, érezhető volt egyfajta bizonytalanság. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan megjelent az öröm és a pozitív fogadtatás is, hogy véleményük számít, és részesei lehetnek a tanulási folyamat alakításának. Az összegyűjtött szempontokat közösen átbeszéltük, és a félév során tudatosan törekedtünk arra, hogy ezek a hallgatói igények valóban megjelenjenek a tanulás-szervezési gyakorlatban.

A kezdeti időszak – különösen az első néhány alkalom – még erőteljes bizonytalanság mellett zajlott. A hallgatók kevésbé mertek nyitni a kreatív megoldások felé, és gyakran igényeltek visszajelzést az alapvető keretekre vonatkozóan is (például a feladatok terjedelme, formátuma vagy az alkalmazható eszközök kapcsán). Ez a fajta kontrolligény és visszacsatolási szükséglet jól mutatta, hogy az autonóm tanulási helyzetekhez való alkalmazkodás egy tanulási folyamat része, melyet meg kell szokni.

A félév előrehaladtával ugyanakkor egyértelműen megfigyelhető volt a bizonytalanság fokozatos csökkenése. A hallgatók egyre magabiztosabban hoztak döntéseket, és mind gyakoribbá vált, hogy saját ötletekkel álltak elő, amelyeket nyitottan fogadtunk, és lehetőséget biztosítottunk azok továbbgondolására. A feladatok ilyen jellegű egyéni adaptálása erősítette a partnerségi viszonyt és a bizalmi légkör kialakulását.

A félév végére az órák hangulata és a hallgatók munkához való viszonya érezhetően felszabadult, illetve lazábbá vált. A hallgatók aktívabban kapcsolódtak be a közös munkába, és még a kevésbé kedvező időpontokban – például késő délutáni, esti órákban – megtartott alkalmakon is motiváltak vettek részt. Több esetben előfordult, hogy a hallgatók saját elhatározásból, akár más kötelezettségeik mellett is bekapcsolódtak az órákba. A módszer működését támogatta az a lehetőség is, hogy pótlási alkalmak során a hallgatók online felületen keresztül is hozzáférhettek a tanulási menühöz kapcsolódó feladatokhoz. Ez biztosította számukra, hogy ne maradjanak le a tananyagról, és egyéni ütemben is bekapcsolódhassanak a tanulási folyamatba. Tapasztalataim szerint ez a rugalmasság szintén hozzájárult a tanulási biztonságérzet erősödéséhez és a módszer iránti pozitív attitűd kialakulásához.

Összegzés és kitekintés

A tanulmányban bemutatott módszertani fejlesztés – a tanulási menü alkalmazása – a felsőoktatási környezetben működőképes differenciálási eszköz-

nek bizonyult. Alkalmasnak véljük heterogén hallgatói csoportok kezelésére, és úgy tapasztaltuk, hogy egyértelműen lehetőséget biztosít személyre szabott tanulási utak kialakítására. Pedagógiai jelentősége abban ragadható meg, hogy összekapcsolja a differenciálás és az autonómia szempontjait. A hallgatók különböző feladatok közül választhatnak, és dönthetnek a feldolgozás módjáról. Mindez „láthatatlan differenciálást” eredményez, amely csökkenti a stigmatizáció veszélyét és biztonságosabb tanulási környezetet teremt.

A módszer hatékonysága szorosan összefügg a reflektív és visszajelző elemek tudatos alkalmazásával. A hallgatói tapasztalatok szerint a tanulási menü motiválóbbr, élményszerűbb tanulást tesz lehetővé, miközben támogatja a tanulási folyamat tudatosítását és a metakognitív fejlődést. A pozitív eredmények mellett fontos kiemelni a módszer kihívásait is. A tanulási menü megvalósítása alapos tervezést, világos struktúrát és következetes keretezést igényel. Emellett az előkészítés időigényes, és a hallgatók részéről kezdetben bizonytalanság is megjelenhet, ami a fokozatos bevezetés szükségességére hívja fel a figyelmet.

A tanulási menü nem kurzusspecifikus megoldás, hanem különböző pedagógiai kontextusokban is adaptálható, a hallgatói csoport jellemzőihez és a kurzuscélokhoz igazítva. A bemutatott gyakorlat pilot jellegű fejlesztésként értelmezhető, amely további kutatási irányokat jelöl ki, különösen a hosszabb távú hatások és a tanulási eredmények vizsgálata terén. Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy a tanulási menü olyan módszertani megoldást kínál, amely a felsőoktatás egyik alapvető kihívására, az egyéni különbségek kezelésére és a hallgatói aktivitás növelésére nyújt egy lehetséges megoldást.

Irodalom

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>

- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. DOI <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. DOI <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hrubos, I. (2024). Új megközelítések a felsőoktatási tanulásban és tanításban. *Educatio*, 33(2), 118–128. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.2>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, Fred. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*. 23. 1-19. DOI <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Máté-Szabó, B. É., & Márkus, E. (2025). Hallgatói tanulási mintázatok vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben. *Opus et Educatio*, 12(4), 444–457.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. DOI <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Roszik, D. (2021). A pedagógiai munkában megjelenő konstruktivista tanulásszemlélet és a tanulási eredményességet befolyásoló tanulási stratégiák párhuzama. *Módszertani Közlemények*, 61(1), 57–68.
- Savoie, J. M. and Hughes, A. S. (1994). Problem-based learning as classroom solution. *Educational Leadership*, 52(3), 54–57.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action (1st ed.)*. Routledge.
- Segneda, A., Kone, E., & Hongde, L. (2025). Massification in higher education: A systematic review of its boundaries, drivers, and the role of critical pedagogy.

- International Journal of Higher Education*, 14(6), 108. DOI <https://doi.org/10.5430/ijhe.v14n6p108>
- Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In Forest, J.J.F., Altbach, P.G. (eds), *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht. DOI https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- Túri-Galán, A. (2026). Digital inequality and internet access challenges in Hungary. In Svoboda Hoferková, S; Knotková, A.; Niklová, M.; Dulovics, M.; Leksy, K.; Túri-Galán, A. & Szecskó, J. (Eds.), *Child at risk: From activity to understanding* (pp. 135–149). University of Hradec Králové.
- Urbán, P. (2021). A konstruktivista tanuláselmélet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása. In *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, 159-169.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

A KÖZPARKHASZNÁLAT ÉS A KREATIVITÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI AZ ÉRTÉKEK VISZONYLATÁBAN

Pintér-Szövényi Eszter¹

Cite:

Idézés:



EP / EE:

Reviewers:

Lektorok:

Pintér-Szövényi Eszter (2026). A közparkhasználat és a kreativitás összefüggései az értékek viszonylatában. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 99–109. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.99>

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0031

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Csepeli György (Prof., PhD), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Miskolci Egyetem (Magyarország)
2. Tibori Theodosia Tímea (CSc), ELTE, Szociológiai Kutatóintézet (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

Jelen tanulmány egy, a kreativitás és generativitás, valamint a közparkhasználat összefüggéseinek feltárására irányuló nagyobb kutatás teoretikus háttérét mutatja be. A kutatás az egyének és csoportjaik parkhasználati szokásait, igényeit, kreativitását és generativitását vizsgálja Budapest két közösségi parkjában. Ez a tanulmány a kreativitást az értékek összefüggésében (természetes környezet, kreativitás, generativitás, biztonság, igazságosság, szabadság, szabadidő) vertikálisan és horizontálisan tárgyalja.

Kulcsszavak: kreativitás, értékek, generativitás, parkhasználat

Diszciplínák: szociológia, környezetpszichológia

Abstract

RELATIONSHIPS BETWEEN PUBLIC PARK USE AND CREATIVITY IN THE CONTEXT OF VALUES

The present study outlines the theoretical framework of a broader research project designed to explore the relationships among creativity, generativity, and public park use. The research examines the park-use habits, needs, creativity, and generativity of individuals and their social groups in two community parks in

¹ Pintér-Szövényi Eszter (PhD hallgató), ELTE Társadalomtudományi Kar Szociológiai Doktori Iskolájának Interdiszciplináris Társadalomkutatások Doktori Program, Budapest (Magyarország). E-mail eszter.szovenyi@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0009-0001-4417-3742>

Budapest. This study examines creativity in relation to values (natural environment, creativity, generativity, safety, justice, freedom, leisure) from both vertical and horizontal perspectives.

Keywords: creativity, values, generativity, park use

Discipline: sociology, environmental psychology

Bevezetés

Jelen tanulmány egy elméleti megalapozása annak a kutatásnak, mely az egyének és csoportjaik parkhasználati szokásait, igényeit, kreativitását és generativitását vizsgálja Budapest két közösségi parkjában: egy pesti és egy budai oldalon, hasonló adottságokkal rendelkező szabadtéren, a VIII. kerületben, Józsefvárosban lévő Orczy-parkban, valamint a II. kerület központi részében, a Bel-Buda városközpontjában (Vízivárosban) elhelyezkedő Millenáris parkban. A kutatási terepek összevethetőségei megjelennek elérhetőségükben, lehatároltságukban (kerítéssel védett), továbbá abban is, hogy a mai megjelenésüket és a funkciójukat az előző 10-20 évben, városfejlesztési jelentőségű beavatkozásokkal érték el, kimagasló szintű kulturális és társadalmi célokkal. Az üzemeltető a parkokban olyan térítésmentes programokat szervez és szolgáltat a közönség (a parklátogató egyének és csoportjaik) számára, amelynek során érdemi együttlétben, közös, közösségépítő és – fejlesztő, pozitív élmények gyűjtésében lehet részük.

A kutatási terepek – többek között - társadalmi, szocializációs háttérüket tekintve heterogén térhasználókat (továbbiakban célcsoport(ok), térhasználó(k), parkhasználó(k) stb.) vonzanak, akiknek a bemeneti adottságaik, attitűdjeik eltérőek, amit alátámaszt az is, hogy Józsefváros lakossága Budapest egyik - a társadalmi státusz szempontjából – legszélesebb spektrumán helyezkedik el. Megtalálhatóak itt a nagyon jó anyagi körülmények között élők éppúgy, mint a mélyszegénységben élők.

A kutatásban, 2024-2026 között a térhasználók kreativitásának, és lehetőség szerint generativitásának mérése az egyik cél, melyhez Mező és Mező (2003) *Kreatív és iskolába jár!* című művében,

valamint Mező (2017) *A kreativitás időbeli aspektusai* témában írt értekezésében megadott két mérőeszközét tekintjük kiindulópontnak.

A kreativitás és generativitás megjelenési formáit egyrészt a kreativitást vizsgáló figurális tesztek közül a Körök teszt (mely 35 ingert – kört – tartalmaz), valamint a Képbefejezés teszt (10 ingert – ábrát – tartalmaz) (Torrance, 1974) magyar adaptációinak módosított változatával vizsgáljuk. A magyar adaptációk sztenderdizált értékelési módszerét Zétényi (1989) foglalta össze (Mező és Mező, 2003; Mező, 2017, 13.), melyek közül a Körök teszt revideálását Mező (2017) végezte el.

Másrészt a parkhasználók szokásainak és igényeinek felmérését egy saját összeállítású kérdőívvel vizsgáljuk, amely magába foglalja az egyéni narratívák megismerésének lehetőségét is. A kérdőív a zárt és nyitott kérdések mellett kártyák segítségével is vizsgálódik: a természetes és a szakemberek által formázott környezet illusztrálásával (fa, bokor, sétány fasorral), valamint az eltérő anyaghasználatú járófelületek összehasonlításával.

A kutatási terepek közül az Orczy park közelében több egybefüggő lakótömbben, nagymértékben alacsony társadalmi státuszú (hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű) családok élnek. Az elmúlt, több mint két évtizedben az érintett marginális csoportokat, és a kerület fejlődését szolgáló (szociális) városrehabilitációs folyamatok zajlottak. Ugyanakkor a városrehabilitáció nem csak Józsefváros esetében, hanem a Millenáris park kialakulásában is nagy szerepet kap.

Mindez összefügg a kreativitás komplex kérdésével, amelynek szemlélete indította el annak vizsgálatát, hogy hasonló terepfeltételek mellett, de különböző környezeti kontúrral (Orczy-park esetében a

Nemzeti Közszolgálati Egyetem és Campusa, a Millenáris park esetében pedig a Nemzeti Táncszínház, a kiállítóterek, egyéb kulturális programot kínáló helyek) a látogatók hogyan használják a parkokat és milyen elvárásaik, jövőbeni elképzeléseik vannak a célzott (szabadidős) térhasználatuk jobbítására. A kutatási kérdésekre kapott válaszokkal az egyének és csoportjaik támogatási, beavatkozási lehetőségei megismerhetővé válnak, amelyre adekvát programokat lehet kidolgozni.

A kutatás elméleti szakasza érinti a közparkok használatának vizsgálatában a kreativitás összefüggési lehetőségeit az értékek mentén, melynek bemutatása a jelen tanulmány fő célja. A tanulmány a kreativitást az értékek összefüggésében (természetes környezet, kreativitás, generativitás, biztonság, igazságosság, szabadság, szabadidő) vertikálisan és horizontálisan tárgyalja.

Érték – környezet

Releváns a kutatásba bevont parkhasználók kreativitása és generativitása szempontjából az ahhoz kapcsolódó társadalmi értékek megjeleníthetősége, amelyhez az érték, a kreativitás és a generativitás fogalmak vezetnek el.

Két olyan pillére van a kreativitásról való gondolkodásnak, amelyre röviden utalunk. Az egyik a társadalmi értékek megjeleníthetőségének milyensége és mértéke a válaszadók attitűdjei által, a másik a gondolkodás dimenziói. Ezt a viszonyt és összefüggést meghatározza még a térhasználók értékkövetésének milyensége, minősége, az értékekhez való viszonyának megjelenítése, az értékek inkorporálódása és értékkövetése mellett.

A kutatási terepek – többek között - társadalmi, szocializációs háttérüket tekintve heterogén térhasználókat, mint célcsoportot vonzanak, a vizsgálódáshoz bemeneti adottságaik, attitűdjeik eltérőek. A különbségek eredetetője több olyan társadalmi alapérték, amely meghatározza a vizsgálódásba bevont egyének és csoportjaik bemeneti adottsá-

gainak irányát. Az érték (kiemelkedően fontos, jelentős) pozitív minőség, ill. valaminek ilyen minősége, becse, haszna (Magyar Nyelv Nagyszótára, 2026), amelynek értelmezése alapján számos értékkel találkozhatunk különböző társadalmak, nemzetek, kultúrák, kulturális közösségek, családok funkcionális működését támogatóan.

Az értékek szociológiai dimenziójának megértését és letisztulását segíti Csepeli (2001). Az értékek immanenciáját tekintve, ahol az értéket az egyén és a társadalom közötti szociálpszichológiai közvetítések láncában a legerősebb szemnek tekinti. Csepeli (2001) tanítása szerint értékke bármi lehet a társadalomban, de nem tekinthető bármi értéknek (szerzői megjegyzés: amit, a fentiekben említett, „számos érték” legfőbb szűrőjének tekint a kutatás), valamint az értékek - funkcióik esetében - egyfelől a személyiség legmélyebben beágyazott, eligazodást szolgáló támpontjai, melyek beágyazottságuk révén szilárdságot, következetességet, biztonságot képesek nyújtani az emberek számára a társadalomban zajló életben. Másfelől az értékek a társadalmi csoportok, rétegek, osztályok integrációjának szociálpszichológiai eszközei, a világ kollektív értelmezésére, látására szolgáló „legkisebb közös többszörösök” (Csepeli, 2001:131,132.).

Mivel a kutatás a két park épített és természetes természetközeli környezeti adottságai mentén - amit értéknek tekint a kutatás - vizsgálja a térhasználók kreativitását, ezért fontos annak hangsúlyozása, hogy egy hely akkor tekinthető környezetpszichológiailag természetesnek, „amennyiben a hely pszichológiai (kognitív, érzelmi, szimbolikus, viselkedéses) jelentésének (Düll és Urbán, 1997) tartalma természeti.” (Düll és Dósa, 2005:20.). Az előkutatás tapasztalatai alapján a vizsgált célcsoport parkhasználattal járó élményeit a parkok kialakításának, megjelenésének hatása is befolyásolja, ugyanakkor az egyén és csoportja is hatással van a környezetére, és annak sajátos jelentést tulajdonít (Düll 2001, 2002), személyes háttérének és attitűdjeinek megfelelően.

Érték – Kreativitás

A kreativitás közérthető meghatározásának leírásához igénybevettem, a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Nyelv Értelmező Szótárának 1959-1962-es első kiadása még nem tartalmazza a kifejezést, csakúgy, mint a 'kreatív' szót sem. Szerdahelyi (1979) *Világirodalmi lexikon 6. szótárban* már megjelenik a 'kreativitás' kifejezése. A leírás szerint latin eredetű, a „creativitas” magyar megfelelője, amely „alkotóképességet” jelent. A lélektan, azon belül a művészetpszichológia fogalma, amely szerint „az embernek az a képessége, hogy meglévő elemekből és szabályokból új, önálló alkotást hozzon létre” (Voigt, 1979:684).

Összefoglalva a lexikon e korai kreativitás értelmezését a következők emelhetők ki: a kreativitás vizsgálata a „mű” létrejöttének kérdéseire, a lehetőség megnyilvánulására koncentrál. Ennek az alkotási folyamatnak a rendező elvei mentén megfigyelhető minden kreatív folyamatban „a szerkezet, a stílus és az ábrázolásmód” vonásai. A pszichológiai esztétika középpontjában vagy a kreativitás „kifejezés jelenségei” állnak, amikor a „hatás – visszahatás” összefüggéseire világít rá a művészi alkotófolyamatban, vagy „az önálló alakítás”, amelyben gyakran irracionalista módon a zseni lényeglátása, intuíciója kerül hangsúlyba az idealista pszichológiában és esztétikában. Megjelenik „a művészet és a pszichikum társadalmi gyakorlata” a materialista művészetpszichológiában, miszerint „az emberi művészi képességek a gyakorlat során fejlődnek ki és módosulnak, [...] legfontosabb jelenség [...] a művészi alkotás, amely lehetőségeket valósít meg, új meg új feladatok elé állítja a művészeket”. A „művészi kreativitással” a leghagyományosabb művészeti formákban is számolni kell, amelynek esetében a „szakrális vagy rituális jellegű műfajokat, hozzá fel példaként, amely segít az olvasónak kitágítani a „hagyományos” fogalmát. A szómagyarázat továbbá kiter még a kreativitás „műszavának” szigorú és pontos meghatározottságára a nyelvészetben, mindezt demonstrálja azzal, hogy „a

rendelkezésünkre álló véges számú grammatikai eszközzel (elemekkel és szabályokkal) végtelen számú jól formált mondatokat tudunk alkotni”, mint „alapvető sajátosságát” a „természetes emberi nyelveknek” (1979:685). Ezt a hangsúlyozást a modern nyelvészetben N. Chomsky érdemének tekinti pl. W. von Humboldt által, alapvető problémátétel komoly előzményére alapozva. Chomsky elméletével a „kreatív kompetenciát” magyarázza (1979:684) a „generatív grammatika” fogalmával párhuzamba hozva, amelyet a „kompetencia” nyelvészeti műszavára épít Terts István (1979:486). A XX. század első negyedében az irodalomban a „kreativitás elvének az uralomra juttatásához vezetett” a konstruktivizmus (1979:528), mint „irodalmi áramlat” elsősorban Kelet-Európa a lírában és prózában, amely elsődlegesen az építészettől és a képzőművészettől kapta elméleti alapozását és indítékát (1979:525). Művészeti irányzatként „a »természet-kultúra« szembeállítására épült”, a művészetben túlmutatóan inkább „kultúratan”, amelynek hívei, társadalmi és politikai validításra törekedtek. Elméletükben szervezett, fegyelmezett rendű az emberi kultúra, míg vele szemben értelmetlen rendezetlenségű a természet. (1979:528). (Kamc – Lane, 1979, Szerdahelyi, szerk. 1979: 486, 525, 528, 684, 685).

„A 70-es években kreativitás alatt a divergens gondolkodást értették, a 80-as években a szubjektivitást tekintették főjegyének, a kilencvenes évektől pedig a legfőbb meghatározójaként az újszerűséget emelték ki” (Benő, 2011:45). Időben haladva a kreativitás „alkotóképesség; az embernek az a szellemi képessége, hogy valami újat hozzon létre” (Bakos, 1994 idézi Magyar, 2023:189).

Későbbi magyarázatokban a kreativitás az önkifejezésben és a nyelvi normák áttörésében mutatkozik meg (Spinner, 2006). Balogh (2010) egy független, magas szintű produktív gondolkodást feltételez a probléma megoldása és folyamata (eredeti, inventív) során. Majd eljutunk az újszerűséghez, az értelmességhez és az elfogadáshoz, mint a kreatív produktum kötelező feltételeihez (Haase, 2016).

Mező et al. (2017) pedig több szerző tapasztalatait összegezve arra a megállapításra jutott, hogy általános megegyezés van abban, hogy a kreativitás kétpólusú azaz: kreatív egyrészt, ami eredeti, újszerű; másrészt ami hatékony, hasznos.

A Magyar Etimológiai Szótár aktuális állapotában külön nem tartalmazza a kreatív és a kreativitás szavak magyarázatát, hanem a kreál szóval (megtervez, létrehoz stb.) kapcsolatosan jeleníti meg, miszerint: „kreatív: ‘alkotó, teremtő, újat létrehozó’: kreatív művész. – kreativitás: ‘teremtő, alkotó képesség, alkotókészség.’”, míg a Magyar Nyelv Értelmező Szótára a kreál szónak magyarázatán keresztül sem utal rá (Magyar Etimológiai Szótár, 2026; Magyar Nyelv Értelmező Szótára, 2026).

A kreativitás fogalmának sokszínű megközelítése mutatkozik meg a szakirodalomban (Mező és Mező, 2003, 2015). Taylor (Taylor, 1988:118–119) összesítése szerint hozzávetőlegesen 60 különböző definíció különíthető el, amelyek hat nagyobb csoportba sorolhatók:

- Gestalt vagy percepció típusú meghatározások: az ötletek újra kombinálására, vagy a „gestalt” (egy egészes szemlélet) újra strukturalására helyezik a hangsúlyt.
- Végtermék vagy innováció orientált definíciók: új dolog alkotását, valaminek a létrehozását veszik figyelembe.
- Esztétikai vagy expresszív definíciók: az önkifejezésre koncentrálnak.
- Pszichoanalitikus vagy dinamikus megközelítések: a freudi id, ego és szuperego interakciójából eredeztetik a kreativitást.
- Megoldó gondolkodásra koncentráló meghatározások: elsősorban a gondolkodás folyamataira koncentrálnak, a megoldás másodlagos.
- Egyéb, máshova nem illeszkedő meghatározások.

Mooney (hivatkozik rá: Dávid, 2002:25) szerint legalább négy aspektusból vizsgálható a kreativitás:

1. a környezet (a hely, a szituáció) felől, melyben a kreatív alkotás felszínre tör;
2. a kreatív produktum, az alkotómunka eredménye felől;
3. az alkotó folyamat felől, amely során a produktum létre jön;
4. a kreatív személy felől, aki létrehozza a produktumot (Mező és Mező, 2003, 2015:6-7, Mező, 2017).

Csíkszentmihályi (2008) értelmezése szerint, a kreativitás olyan folyamat, amely révén a kultúrában megváltozik egy szimbolikus tartomány. Új dalok, új ötletek, új gépek – erről szól a kreativitás. Mivel azonban az ilyen változások nem automatikusan, a biológiai evolúció mintájára mennek végbe, át kell gondolnunk, hogy mekkora árat kell fizetnünk a kreativitás megjelenéséért. A hagyományos dolgok megváltoztatása egyáltalán nem könnyű. Ahhoz például, hogy memeket módosítani tudjunk, először el kell sajátítanunk őket. Egy zenésznek – mielőtt egy új dal megírásába fogna – tisztában kell lennie a zenei hagyományokkal, értenie kell a kottaolvasáshoz, és tudnia kell hangszereken játszani; egy feltalálónak – ahhoz, hogy fejleszteni tudja a repülőgép-tervezést – meg kell tanulnia a fizikát, az aerodinamikát és azt, hogy a madarak miért nem esnek le az égből (Csíkszentmihályi, 2008:9).

Kreativitás – generativitás – érték

Az értékek fellelhetőségét szolgálja a kutatás relevanciájában a generativitás fogalma is, amit elsőként Erikson (1950) tett lehetővé a fogalom megalkotásával. Ezt közvetlenül az általa felállított 6. életszakasz, az „intimitás (intimacy) és az elszigetelődés (isolation) szembeállításának” tárgyalására építette, mert gondolatmenetében az az életszakasz már magában foglalt egy további nukleáris konfliktust (krízis, avagy fordulópont egyik ágense), a „generativitás és a stagnálás szembenállását”, amelyben a

generativitást a „szülői típusú” felelősségvállalásra alapozza (Erikson, 1950:231, 1968:286-292).

B. Erdős (2020) leírja, hogy a személyes fejlődés kontextusát hordozó (ill. jelentő) társadalmi és kulturális tényezők hangsúlyozása jelenik meg Erikson generativitás-elméletében (1959:50–101). Az identitást alakító serdülőkori éveket az intimitást megteremtő évek követik a fiatal felnőttkorban, ezután pedig eljön a törődés a következő nemzedék sorsával, annak jólétével és jóllétével, azaz a generativitás. (Erikson, 1950:267). Nem elegendő a generativitáshoz az elköteleződés nélküli szülővé válás, számos út vezethet el a megvalósítására, amelynek mentén, tág értelmében a kulturális kreativitás és a gondoskodás kísér, amelybe beletartozik „az új nemzedék tanítása, mentorálása, a vezetői szerepek vállalása” (Erikson, 1959:50–101., McAdams 2006: 109–125.).

Ilea, Jenei és Vincze (2022) művében összefoglaltan jelennek meg McAdams és De St. Aubin (1992), valamint McAdams (2006) gondolatai, mely során a generativitásra egy általános gondoskodó és tevékeny hozzáállásként tekintenek, amely a személy világ felé mutatott elköteleződését jelöli. „Elgondolásukban a generativitás egy többtényezős fogalom, amely a következő generációt megcélzó személyes és társas célok köré rendeződő hét pszichoszociális összetevőből épül fel. A modell szerint a generativitás alapja a kulturális elvárás, amely megkívánja a társadalom idősebb tagjaitól, hogy gondoskodjanak és felelősséget érezzenek a következő generáció iránt. Emellett szükséges egyfajta belső késztetés megléte is, amely egyszerre két igényt is megjelenít. Egyfelől jelöli az egyén szimbolikus halhatatlanság elérésére irányuló vágyát, egy olyan alkotás vagy eredmény létrehozását, amely képes túlélni az ént. Másfelől a szükségesség igényét is magába foglalja, hogy hasznára legyen másoknak” (Ilea, Jenei és Vincze, 2022:165).

„A kulturális kívánalmak és a belső szükségletek együttesen alakítják ki a generativitásra vonatkozó törekvést, amely a következő generáció iránt érzett

aggodalomban, odafordulásban nyilvánul meg. Mindez azzal a szilárd meggyőződéssel párosul, miszerint az emberi élet alapvetően jó, és az emberiség fejlődni fog a következő generációban. Ez az erős hit indukálja a generativitásra vonatkozó törekvés átformálódását generatív elköteleződéssé, amely konkrét célok és tervek megvalósításával generatív cselekvésben ölt testet” (Ilea, 2023; Ilea, Jenei és Vincze, 2022: 165.).

A XVIII-XIX. században megszületett Európában a társadalom folyamatos fejlődésének a képzete (hite) a cirkuláris, periódikus társadalmi / történelmi szakaszosság helyébe lépve, amelynek eklatáns megnyilvánulásaként a franciák számára ez a racionalizmus, míg a németek erre adott válaszáként a romanticizmus volt (Hirst, 2022). Ebben a – nagyon röviden összefoglalt - történetiségben megjelenik egyrészt a kreativitás folyamata, mert magába foglalja a társadalom jobb működését biztosítani szándékozó megközelítési és alkalmazási formáját, másrészt pedig a generativitás lenyomata, a hit abban, hogy ezzel jobb sorsúvá válik a nemzetük.

A kreativitás és a generativitás kapcsolatának megértését segíti Vitányi (2004), aki a kultúra hét fajtájából harmadiknak tekinti a közkultúrát vagy közép-kultúrát, a művelődni vágyó emberek kreatív-generatív kultúráját, amelyeket közművelődésnek nevez, valamint a generativitást, mint a kreativitás mindenki által elérhető fokaként határozza meg, amely a mindennapi viselkedésben, reakciókban ölt testet (Vitányi, 2004: 4.).

Tibori (2023) „*A kultúra színváltozása*” című előadásának jegyzetében (továbbiakban: előadás) rávilágít arra, hogy a hazai kreativitáskutatás egyik úttörője, Vitányi Iván (1972, 1973, 1995) is abból indul ki, hogy a mindennapi ember magatartását, tevékenységét figyelve két lényegi mozgatórugó mindig jelen van: a generativitás és a kreativitás.

Mellőzve a hosszas történelmi visszatekintést, e fogalmakat úgy tekintjük, mint az emberek elidegeníthetetlen sajátját (generativitás), illetve, »ha bárki bármit tesz (If anybody does anything), az már

kreativitás és kultúra» (Sir Roy Shaw, 1980 idézi Vitényi, 2003: 64; Tibori, 2014, 2023).

Kreativitás – biztonság, igazságosság, szabadság – érték

A kreativitásban és a generativitásban a boldogság, mint filozófia ill. szociológia érték megjelenhet, hiszen az az ember, aki kreativitását meg tudja élni, továbbá a jövő nemzedéke számára viselkedése támogatóan hat, annak megadhat ezek teljesüléséből fakadóan a boldogság elérése, megélése, mint egyfajta eredmény, ami célként is szem előtt lebeghet. Ugyanakkor ahhoz, hogy a kreativitás és a generativitás, mind motiváció, mind pedig képesség terén az egyénben helyet kaphassanak, vágyjon azokra, ahhoz szükségesek olyan alapvető bemeneti követelmények, szocializációs szükségességek, amelyek lehetőséget biztosítanak ezek létrejöttéhez. E lehetőséget hordozza magában egyrészt a tudás, az ismeret, valamint a támogató, biztonságos közeg. Mindhárom elérése biztosítható a szocializáció során. Egyrészt az elsődleges szocializáció szintén a család által, a szülőkön, a nagyszülőkön, vagy bármelyik családtagon keresztül, azoktól a személyektől, akikhez kötődik. Ennek mentén a gyermek sajátosan a szignifikáns személyek által értelmezi és sajátítja el a világot, a nyelvet, a normákat, amely később internalizálódik benne (Pintér-Szővényi, 2021:10), amelynek legbiztonságosabb formája a szülői válaszkészség (elérhető szülő). Másrészt pedig a másodlagos szocializáció színteréből az egyén az oktatási intézményekben tanáraitól, ismerőseitől, közösségeitől, illetve barátaitól szerezheti, illetve kaphatja meg a mintákat. Számolnunk kell azzal a közhelyszerű ténnyel, hogy a tudás és az ismeret elérése nem mindenki számára ugyanabban a mértékben biztosított, vagy akár egyáltalán nem, csakúgy, mint a támogató közeg. Ehhez cáfolhatatlan megerősítésként szolgál Mérei (1974) majd fél évszázaddal ezelőtt megjelent írása, amely szerint a kreativitás általános emberi adottságnak tekinthető, amely sokféle szinten mutatkozhat meg,

ezért nemcsak kiemelkedő alkotók privilégiuma ennek megjelenése, hanem bizonyos mértékben minden embernél észlelhető. Valószínűsíti, hogy bár adottság, de feltételekhez kötött, ami fejlesztést kíván, amennyiben nem kap lehetőséget a kibontakozásra, továbbá „megerősítést a felhasználására, el-sorvadhat, mint annyi más emberi tulajdonság” (Mérei, 1974:7).

Előbbiekéből következik, hogy a kreativitásban és a generativitásban az egyenlőség és az egyenlőtlenség mindig jelen van. A cselekvő egyén mindezt kihívásként éli meg a mindennapokban. Döntést kell hoznia, hogy mit vállal, ami a szocializáció és a személyes én harca. Szükséges-e az addig tapasztalt mintákat követni, mennyire térhet el attól, mennyire talál befogadásra az eltérés a környezetében. A divergens ember, aki eltér a megszokottól, másképpen lát, az Mérei (1974) szerint nem alkalmaz, hanem létrehoz, nem megtanul, hanem rátalál vagy kitalál. Ugyanakkor a fejlődés szinte megköveteli azt, hogy minél többen rendelkezzenek, illetve lehetőleg mindenki rendelkezzen valamilyen fokban azzal a sajátos készséggel, hogy ne tekintse a megszokottat alapvetőnek, természetesnek, hanem másképpen is tudjon látni, „s a megszerzett ismereteken csiszolt gondolkodásunkkal le tudjunk térni a járt útról” (Mérei, 1974:6-7).

Az egyenlőtlenségek tekintetében jogosan merül fel az igazságosság, és mint filozófiai, társadalmi érték kerül a fókuszba. Aki mer a sémáktól eltérni (divergens gondolkodás és az abból következő kreativitás), az várhatóan számol a kudarccal, mint objektív következménnyel, mivel csalódás is érheti. Ha vállalja ezt, a meggyőződése segíteni fog lelki- leg, és a csoportja, illetve közössége támogatóvá válhat oly annyira, hogy aki a változtatásra képes, annak a csoportja egységes egészként fel fog állni és egyhangúlag mondja el a választ az egyén működéséről. Ahogyan megy tovább az egyén megköze- lítése egy további kérdés és kihívás. Az eltérés sajátos szabadságot feltételez az egyén gondola- tiségában és cselekvésében a függetlenség jegyében.

Azonban a szabadság mértékének növekedése egyenesen arányos az egyén felelősségének növekedésével - ezáltal fokozott felelősségvállalása szükségesszerű -, amelyek által biztonságát kockáztatja. Az esetleges biztonságcsökkenés, egzisztenciális szorongás elviselését a - szocializáció során tapasztalt - minél nagyobb mértékben támogató, biztonságos közeg segíti, az egyént erősíti. Az erősítés olyan méretet is ölthet, amellyel az elviselés kihívása nullára redukálódhat, így a kihívás motivációvá válik. Ezzel az „eleganciával” rendelkezik a művész, aki önkifejezését jeleníti meg alkotói szabadságában.

Alátámasztásként szolgál Tibori (2014, 2023), amikor Vitányi összefoglalását idézi, mi-szerint „A kreativitás nem egyetlen tulajdonság (ami vagy van, vagy nincs), nem is csak valamilyen tulajdonságok összessége, hanem az egész emberi tevékenység, emberi lét egyik alapvető, lényegi és ontológiai aspektusa, minden ember elidegeníthetetlen, „nem-beli” tulajdonsága. A sajátos emberi kreativitás tesz bennünket emberré. Ilyen értelemben a kreativitás fogalma egyaránt tárgya a filozófiai antropológiának, a szociológiának, a szociálpszichológiának és a pszichológiának.” (Vitányi, 2003:64). Ezt a felfogást ötvözi a kutatás a kritikai gondolkodással, amely segít az elemzésben, az értékelésben, a következtetések levonásában, ugyanakkor lehetőséget kínál az interpretációra és annak eldöntésére, mit fogadjunk el és mit cselekedjünk. (Tibori, 2023).

Csepeli és az értékközpontúság a kultúra felfogásában altémánál kitér arra, hogy továbblépést jelent a szociálpszichológus és identitás/értékkutató Csepeli döntően kulturális antropológiai megközelítése.

Szűk értelemben a kultúra a tárgyi és szimbolikus elemek együttese által képzett társadalmilag érvényes valóság, melynek memek által történő átörökítése biztosítja a közösség megmaradását és túlélését. Nyelv=közvetítő közeg.

Tág értelemben a kultúra az élet teljességét átfogó környezet egésze, szűk értelemben véve csak a

művészetek és a tudományok tartoznak égisze alá, s ami kívül esik, az a „csak” civilizáció – Elias értelmezésére alapozva.

Továbbá Tibori elmondja, hogy Csepeli és követői Hofstede (1980) 74 országra kiterjedő vizsgálatból kiindulva döntő jelentőségűnek tartja a kultúra által elfoglalt érték-teret, mely az evolúcióra hat és polarizálja azt. Ezzel szemben az emberi léte eredendően jellemző szabadságban gyökerezve az értékek kijelölik az ember számára az egyéni és a kollektív cselekvés irányait, ami azonban nem zárja ki az érték-kollíziók (összeütközés) okozta döntésképtelenségeket vagy az értékhiányok okozta destruktív, patológikus viselkedését.

Kitekintve a művészeti észlelés szociológiájára Tibori (2023) kifejti, miszerint Bourdieu (1978) abból indult ki, hogy valamely műalkotás észlelése minden esetben tudatos vagy tudattalan desiffráló műveletet feltételez. Tökéletesen közvetlen és adekvát megértés pedig csak akkor jöhet létre, ha az alkotó által a művében mozgósított kultúra azonos azzal a kultúrával, illetve pontosabban művészeti kompetenciával, amelyet a néző mozgósít a mű desiffrálásakor. Ha a néző nincs birtokában a megfelelő rejtjeleknek, bekövetkezik a félreértés. Nem veszi észre, hogy kódolt – éspedig egy másik kód szerint kódolt – közleményekkel van dolga... és a mindennapi észlelésben megszokott tárgyak desiffrálására használt kódot alkalmazza. Bourdieu szerint ezzel magyarázható, hogy a megfelelő kompetenciával nem rendelkező befogadóban erős az ábrázolás realizmusa iránti igény. A legkevésbé művelt néző csak a Panofsky által jellemzett első befogadási szintig tud eljutni, ami „megcsonkított esztétikai élmény”-t eredményez.

A kulturális vakság tehát a „dekódolás”- hoz szükséges eszközök hiányának az eredménye (Tibori, 2023). A „dekódolás” képességének meghatározója a műveltségi szint.

Ez a „dekódolás” egy szükségszerűen végbemenő folyamat, ami a megoldások tárát biztosítja a kutatás célcsoportjának.

Kreativitás – szabadidő – érték

Kiemelten fontos és egyben nélkülözhetetlen a kutatás szempontjából az említett szabadság egyik pozitív időbeni dimenziója, a szabadidő, amely szükséges, elégséges, és értékes épp úgy, mint annak eltöltése, esetünkben a „parkhasználat”. Ez az érték a rendszeres parkhasználók esetében már esetlegesen szocializációs szintér, közeg is lehet, mert annak iránymutató velejárait (mint az eltöltött idő alatti interakciók sokasága) legkevesebb megközelíti, de inkább eléri azokat. A szabadidő tudattalan vagy tudatos léte feltehetően az ember létezése óta adekvát.

A parkhasználók vizsgálatában alkalmazott kreativitást mérő tesztek összekapcsolják az eddig bemutatott elméleti megközelítéseket a gyakorlati megvalósítással, a válaszadók interjúival.

A szabadidő fontos szerepet tölt be a parkhasználatban, és annak eltöltése szoros összefüggésben áll a kreativitással, a máig érvényes kutatások és fogalmi meghatározások mentén. Vitányi (1976) a szabadidő-kutatást az életmód egyik megközelítési módjának tekinti, amelynek értelmezésében a szabadidő szerkezetét (utalva annak bináris, azaz pozitív, magába foglaló, és negatív, kizáró tartalmára) az életmód olyan részeként határozza meg, „amely a művelődéssel és a kultúrával közvetlenül érintkezik”, továbbá meghatározza, hogy a szabadidős tevékenység „egyéni döntés tárgya” (Vitányi, 1976: 131, 135).

Dumazeider (1974) szerint a szabadidős tevékenységek az intézményes (hivatali munka, családi, társadalmi-szellemi és társadalmi-politikai) „kötelezettségekhez képest külső tevékenységek, és amelyek elsősorban az egyén önmegvalósulására irányulnak”. A szabadidőt négy attribútumra osztja: „felszabadító, érdekmentes, hedonisztikus és személyes”. (Dumazeider, 1974 idézi Bassand – D’Epinay, 1976:240, 241).

A szabadidő értelmezésében Bassand és D’Epinay (1976) úgy vélik Dumazedier-vel együtt, hogy az időfelhasználás „potenciálisan elszakadt a

hagyományos intézményektől”, ezentúl viszont a szabadidőben nincsen közvetlen társadalmi kényszer és szabályozott, ellenőrzött tevékenység. (1976:241, 243). Továbbá Touraine-nal (1959, 1969) egyetértésben úgy gondolják, hogy „a szabadidő olyan társadalmi tevékenységek együttese, amelyeket nem csoportok szabályoznak, hanem közvetlenül a modern társadalomnak az egyén által asszimilált (magáévá tett) értékei és normái irányítják. Ily módon a szabadidő társadalmilag meghatározott magatartás, de az egyik azt meghatározó norma, hogy »szubjektíve szabadnak kell lennie«” (Bassand – D’Epinay, 1976:244).

A szabadidővel kapcsolatos megfogalmazások alapján a kutatás feltételezi, hogy optimális esetben a szabadidős tevékenység az egyén önszántából, belső igényéből és motivációjából eredő kötetlen időtöltés. A kötetlenség alatt azt érti, amit az egyén szempontjából a környezet enged és ugyanakkor nem gátol, amelyben a környezet: az egyéneken kívüli tér, - idő, - személy, - gazdasági és - jogi kontinuum bármely elemének, illetve dimenziójának magába foglalása.

Az értékek és azok megjelenítésének fontossága elvitathatatlan a kreativitás és a generativitás megnyilvánulásában. Prioritásuk időbeni megjelenésükben ugyan megmutatkoznak, ok-okozatisági összefüggéseik egymásra épülésében, de az egyes értékek nem bírnak kizárólagossággal, együttes megléteük (utalva a történeti dimenziók kontinuitására) szükséges az egyének abbéli értékszemléletéhez, amellyel elérhetővé válik a kreativitás és a generativitás minél magasabb szintje. A kutatási kérdésekre kapott válaszokkal az egyének, csoportjaik és a közösségek támogatási, beavatkozási lehetőségei megismerhetővé válnak, melyre adekvát programokat lehet kidolgozni.

Összefoglalás

Jelen tanulmány a közparkok használatának vizsgálatában a kreativitás összefüggési lehetőségeit az értékek mentén tárgyalta. A kreativitás az értékek

összefüggésében (természetes környezet, kreativitás, generativitás, biztonság, igazságosság, szabadság, szabadidő) vertikálisan és horizontálisan került bemutatásra.

A kreativitásról való gondolkodás meghatározói közé tartoznak a társadalmi értékek, és az érték-követés kvalitása, valamint kvantitása, továbbá a gondolkodás dimenziói. A kreativitás értékek mentén történő, egyénben és csoportjaiban való lét-jogosultsága, kifejezési és megélési lehetőségei környezetfüggő (személyi, térbeli). E jognak, illetve külső és belső cselekvéseknek az irányát és a mértékét pedig az érték elérésének, magáévá tételének esélye, minősége definiálja, azaz az érték-követés mivolta. Végezetül az érték – mely biztonságérzetet kelt - támogatja a kreativitást, mégpedig az érték irányával (befogadó, kizáró) megegyezően (azaz a kreativitáshoz való viszonyulása alapján).

Irodalom

- B. Erdős, M. (2020). Generativitás és fenntartható fejlődés. *Acta sociologica*, 105–113.
DOI <https://doi.org/10.15170/AS.2012.5.1.12>
- Bakos, F. (1994). *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Bárczi, G., & Ország, L. (1959-1962). *A Magyar Nyelv Értelmező Szótára*. Akadémia Kiadó, pp. 486, 525, 528, 684, 685.
- Bassand, M., & Lalive D'Épinay, C. (1976). Szabadidő és térbeli mobilitás. In Falussy B. (szerk.). *A szabadidő szociológiája* (pp. 240–244). Budapest, Gondolat Kiadó.
- Benő, E. (2011). Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. *Magiszter*, 3, 43–52.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- Csepeli, Gy. (2001). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Dávid, I. (2002). A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In Dávid, I., Bóta, M., & Páskuné Kiss, J. (szerk.), *Tehetségkutatás*. Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Düll, A. (2001). A környezetpszichológia története. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (2), 287–328.
- Düll, A. (2002). *Kiszolgáltatottság a természettől a technikáig, Környezetpszichológia építészeteknek*. AlapRajz, Bertelsmann Springer, Budapest.
- Düll, A., & Dósa, Zs. (2005). A természeti környezet - környezetpszichológiai megközelítésben. *Tájkölögi Lapok* 3(1), 19–25. DOI <https://doi.org/10.56617/tl.4506>
- Düll, A., & Urbán, R. (1997). Az épített környezet konnotatív jelentésének vizsgálata: módszertani megfontolások. *Pszichológia*, 17, 51–179.
- Dumazedier, J. (1960). *Leisure Basic Concepts*. Reston, VA. In Vitányi, I., & Sági, M. (2003). *Kreativitás és zene*. Akadémia Kiadó, Budapest, 53.
- Gombocz, O., Juhász, M., & Mongyi, N. (szerk.) (2023). *Pedagógiai változások - A változás pedagógiája V*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából Szak tudás Kiadó Ház, Budapest.
- Haase, Zs. (2016). Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In Dobi, E., & Andor J. (szerk.). *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról* (pp. 147–160). Officina Textologica 20, Debrecen,
- Hirst, J. (2022). Európa legrövidebb története. Athenaeum Kiadó, Budapest, 50–67.
- Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ilea, I., & Vincze, O. (2023). a generativitás mérésének lehetőségei. *Alkalmazott Pszichológia*, 25(4), 153–167. DOI <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2023.4.153>
- Ilea, I., Jenei, D., & Vince, O. (2022). Loyola Generativitás Skála (LGS-18) magyar nyelvű adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(2), 163–181. DOI <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00012>
- Ittész N. (főszerk)(2021). Magyar nyelv nagyszótára VIII. kötet. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest ([Link](#))
- Magyar Etimológiai Szótár (2026). Magyar nyelv értelmező szótára ([Link](#)) [2026.06.15.]
- Magyar, Á (2023). A kreatív írásgyakorlatok motivációs hatása az írásbátorságra. In Gombocz, O., Juhász, M., & Mongyi, N. (2023). *Pedagógiai változások - A változás pedagógiája*. V. Pázmány Péter Katolikus

- Egyetem megbízásából Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- McAdams, D. P. (2006). The Problem of Narrative Coherence. *Journal of Constructivist Psychology* 19 (2), 109–125. DOI <https://doi.org/10.1080/10720530500508720>
- McAdams, D. P., & de St Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003–1015. DOI <https://doi.org/10.1037/00223514.62.6.1003>
- Mérei, F. (1974). *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Mező, F., & Mező, K. (2003). *Kreatív és iskolába jár!* Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehettség gondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező, F., & Mező, K. (2015). A kreativitás és fejlesztése. *Magiszter* 13 (1), 6–20.
- Mező, K. (2017). *A kreativitás időbeli aspektusai*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Mező, K., & Mező, F. (2019). Revision of Hungarian versions of the Alternative Uses and Circles creativity test in cases of elementary and secondary schools students. *Különleges Bánásmód*, 5(1), 41–48. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2019.1.41>
- Mező, K., Mező, F., & Szabóné Balogh, Á. (2017) A tesztfelvétel időtartamának hatása a kreativitástesztek eredményeire. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72 (3). 311–324 DOI <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.3.1>
- Millenáris honlapja ([Link](#)) [2026.04.28.]
- Spinner, K. H. (2006). *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition*. Seelze. Erhard Friedrich Verlag, 192. Szerdahelyi, I. (szerk.) (1979). *Világirodalmi lexikon* 6. Kamc-Lane, Akadémia Kiadó, Budapest, 486, 525, 528, 684, 685.
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. In Sternberg, R. J. (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 9–124.; 118–119.
- Taylor, I. A. (1960). The nature of the creative process. In Smith, P. (ed.), *Creativity: An examination of the creative process*. New York, Hastings Hall.
- Tibori, T. T. (2002). *A szabadidő szociológiája*. Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kara, Budapest.
- Tibori, T. T. (2023). *A kultúra színváltozása*. Előadás, Martonvásárhely-Gyergyóremete, 2023. 01. 22.
- Torrance, E. P. (1964). Education and Creativity. In Taylor, C. W. (Ed.), *Creativity: Progress and Potential*. New York: McGraw-Hill.
- Vitányi, I. (1976). A szabadidő-tevékenységek megoszlása és szerkezete. In Falussy B. (szerk.), *A szabadidő szociológiája* (p.131). Gondolat Kiadó, Budapest.
- Vitányi, I. (1995). Szabadidő és társadalmi átalakulás. In Tibori, T. (szerk.), *A szabadidő új problémája a mai társadalomban*. Magyar Szabadidő Társaság, Budapest.
- Vitányi, I. (2001). *A szabadidő új paradigmája*. Kézirat, Kiadás alatt. Budapest.
- Vitányi, I. (2004). A 20. század kulturális kihívásai. *Ezredforduló*, 3–4.
- Zétényi, T. (1989). *A kreativitás-tesztek tesztkönyve I-II*. Budapest, Munkalélektani Koordináló Tanács.

ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION AND SELF-EFFICACY: REVIEW OF THEORETICAL FOUNDATION AND EMPIRICAL EVIDENCE

Toheeb Olanrewaju Sarafadeen¹

Cite: Sarafadeen, Toheeb Olanrewaju (2026). Achievement Goal Orientation and Self-Efficacy: Review of Theoretical Foundation and Empirical Evidence. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 111–126.
Idézés: DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.111>



EP / EE:

**Reviewers:
Lektorok:**

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0032

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Ferenc, Mező (PhD), Eszterházy Károly Catholic University (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

Understanding why students pursue academic tasks and how confident they feel in their ability to succeed are among the most consequential questions in educational psychology. This narrative review examines the relationship between achievement goal orientation (AGO) and academic self-efficacy by tracing the theoretical origins of both constructs and synthesizing the empirical literature over four decades and multiple educational contexts. Drawing on achievement goal theory, in particular the 2x2 framework proposed by Elliot and McGregor (2001), and Bandura's (1977) social cognitive theory, this review argues that the type of goal a learner pursues has differential, meaningful, and empirically predictable consequences for the strength and stability of that learner's confidence in their own academic capabilities. Mastery-approach goals are consistently and robustly associated with enhanced self-efficacy across educational levels and subject domains. Performance-avoidance goals are reliably linked to diminished efficacy beliefs and maladaptive motivational cycles. Performance-approach goals occupy a more contested position in the literature, with findings varying as a function of initial ability level, measurement instrument, and social comparison context. Mastery-avoidance goals, though theoretically distinct, remain understudied. Chief among these gaps is the near-absence of research from sub-Saharan African and other developing-country, where motivational dynamics may differ substantially from the Western university samples that dominate the field. A conceptual model integrating both constructs is proposed to guide future empirical and intervention research.

¹ Toheeb Olanrewaju, Sarafadeen, University of Lagos, Department of Educational Foundation (Nigeria). E-mail: sarafadeentoheeb247@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0000-8743-5215>

Keywords: achievement goal orientation, self-efficacy, mastery goals, performance goals, academic motivation, social cognitive theory

Discipline: psychology

Absztrakt

TELJESÍTMÉNYCÉL-ORIENTÁCIÓ ÉS ÉNHATÉKONYSÁG:

AZ ELMÉLETI ALAPOK ÉS AZ EMPIRIKUS BIZONYÍTÉKOK ÁTTEKINTÉSE

Annak megértése, hogy a tanulók milyen okokból vállalkoznak tanulmányi feladatok elvégzésére, valamint mennyire bíznak saját sikerességükben, az oktatápszichológia egyik legjelentősebb kérdésköre. Jelen narratív szakirodalmi áttekintés a teljesítménycél-orientáció (achievement goal orientation, AGO) és az akadémiai énhatékonyság kapcsolatát vizsgálja azáltal, hogy feltárja mindkét konstruktum elméleti gyökereit, valamint szintetizálja a négy évtizedet és számos oktatási kontextust felölelő empirikus kutatási eredményeket. A teljesítménycél-elméletre, különösen Elliot és McGregor (2001) 2×2-es modelljére, valamint Bandura (1977) szociális-kognitív elméletére támaszkodva az áttekintés amellel érvel, hogy a tanuló által követett céltípus differenciált, jelentős és empirikusan előre jelezhető következményekkel jár az egyén saját tanulmányi képességeibe vetett bizalmának erősségére és stabilitására nézve. Az elsajátításközpontú közelítő célok (mastery-approach goals) következetesen és megbízhatóan pozitív kapcsolatot mutatnak az énhatékonyság növekedésével, függetlenül az oktatási szinttől vagy a tantárgyi területtől. Ezzel szemben a teljesítményelkerülő célok (performance-avoidance goals) rendszeresen alacsonyabb énhatékonysági hiedelmekkel és maladaptív motivációs folyamatokkal társulnak. A teljesítményközpontú közelítő célok (performance-approach goals) megítélése a szakirodalomban vitatottabb: az eredmények az egyén kezdeti képességszintjétől, az alkalmazott mérőeszközöktől és a társas összehasonlítás kontextusától függően változnak. Az elsajátításközpontú elkerülő célok (mastery-avoidance goals), noha elméletileg jól elkülöníthetők, továbbra is viszonylag kevésbé kutatott területet jelentenek. A szakirodalom egyik legjelentősebb hiányossága a szubszaharai afrikai és más fejlődő országokból származó kutatások szinte teljes hiánya, jóllehet e térségekben a motivációs folyamatok jelentősen eltérhetnek azoktól a nyugati egyetemi mintáktól, amelyek a kutatási eredmények többségét szolgáltatják. Az áttekintés végül egy olyan konceptuális modellt javasol, amely integrálja a két konstruktumot, és iránymutatást nyújthat a jövőbeli empirikus vizsgálatok és intervenciók számára.

Kulcsszavak: teljesítménycél-orientáció, énhatékonyság, elsajátítási célok, teljesítménycélok, tanulmányi motiváció, szociális-kognitív elmélet

Diszciplína: pszichológia

Introduction

Two questions have long occupied motivational researchers in education: why do students engage with academic tasks, and how much do they believe they can succeed at them? These questions direct attention, respectively, to the constructs of

achievement goal orientation and academic self-efficacy. Each has generated an extensive body of theoretical and empirical scholarship over the past four decades. Yet the relationship between them, though theoretically predicted and empirically examined in numerous individual studies, has received

relatively limited integrative treatment. This narrative review seeks to fill that gap.

Achievement goal orientation refers to the cognitive purposes or reasons that guide individuals' engagement with achievement-related activities. Dweck (1986) drew the foundational distinction between learning goals, oriented toward developing competence, and performance goals, oriented toward demonstrating competence relative to others. Nicholls (1984) proposed a parallel framework distinguishing task involvement from ego involvement. Over subsequent decades, the conceptual landscape was significantly refined. Elliot and Harackiewicz (1996) bifurcated performance goals into approach and avoidance forms, and Elliot and Church (1997) formalized this distinction in an influential hierarchical model. The most widely used contemporary framework, the 2x2 model proposed by Elliot and McGregor (2001), crossed competence definition (absolute or self-referenced versus normative) with motivational valence (approach versus avoidance), yielding four goal types: mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance.

Self-efficacy, introduced by Bandura (1977) and elaborated in his landmark 1997 volume, refers to a person's judgment of their capacity to organize and execute the courses of action required to produce given attainments. It is domain-specific rather than global, task-sensitive rather than fixed, and empirically distinguishable from related constructs such as self-concept, self-esteem, and outcome expectancy (Pajares, 1996; Schunk, 1991). In academic contexts, self-efficacy has proven to be one of the most consistent predictors of motivation, choice behavior, effort, persistence, and ultimate performance (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Pintrich & DeGroot, 1990). Its predictive power is strongest when measured at a level of specificity matched to the performance outcomes being predicted (Pajares & Miller, 1995; Usher & Pajares, 2009). The connection between goal orientation and self-

efficacy is theoretically motivated. In Elliot's (1999) hierarchical model of achievement motivation, perceived competence, a construct that overlaps substantially with self-efficacy, functions as an antecedent that influences which goals students adopt. Students who feel capable tend to gravitate toward approach goals; students who feel incompetent tend to gravitate toward avoidance goals. At the same time, from the self-efficacy side, Bandura (1997) theorized that efficacy beliefs shape the goals individuals set, influencing both goal level and goal commitment. The direction of influence can, therefore, run both ways, and the relationship is likely to be reciprocal and dynamic over time (Schober et al., 2018).

Despite this theoretical framing, empirical studies examining the two constructs together have produced a literature that is rich but also scattered, methodologically heterogeneous, and geographically narrow. The present review synthesizes this literature with three primary aims: to clarify the differential relationships between each of the four goal types in the 2x2 framework and self-efficacy to identify substantive gaps, particularly the near-absence of research from sub-Saharan African and other non-Western developing country.

The Evolution of Achievement Goal Theory

Achievement goal theory emerged from a broader social-cognitive tradition that sought to explain why students with similar abilities often display radically different patterns of motivation, persistence, and response to difficulty.

The foundational insight was that the meaning students attach to success, and the standard against which they measure it, shapes their entire motivational orientation (Dweck, 1986; Nicholls, 1984).

Dweck (1986) proposed that students oriented toward learning goals sought to increase their competence, embraced challenge as an opportunity for growth, interpreted failure as informative feedback, and maintained persistence in the face of difficulty.

Students oriented toward performance goals, by contrast, sought to demonstrate their competence relative to others and displayed more fragile motivational patterns, particularly under conditions of perceived threat to their ability reputation. Subsequent theorizing by Dweck and Leggett (1988) embedded this distinction within a broader framework of implicit theories of intelligence, linking incremental theories (the belief that intelligence is malleable) to learning goals and entity theories (the belief that intelligence is fixed) to performance goals.

A significant conceptual advance came with the recognition that approach and avoidance motivational orientations needed to be applied within, not just between, goal types. Elliot and Harackiewicz (1996) demonstrated empirically that performance goals oriented toward approach outcomes and those oriented toward avoidance outcomes had distinct antecedents and consequences, a finding that motivated the formal introduction of the trichotomous achievement goal model by Elliot and Church (1997). This model comprised mastery goals, performance-approach goals (PAP), and performance-avoidance goals (PAV). Elliot and McGregor (2001) subsequently extended the approach-avoidance dimension to mastery goals as well, adding mastery-approach goals (MAP) and mastery-avoidance goals (MAV) and yielding the 2x2 framework that remains dominant in the field today.

Factor-analytic evidence supported the empirical independence of the four goal constructs (Elliot & McGregor, 2001; Muis & Edwards, 2009). A comprehensive meta-analysis by Hulleman et al. (2010), drawing on 243 correlational studies with over 91,000 participants, confirmed that the four goal types had distinct relationships with outcomes and that the magnitude of these relationships depended significantly on measurement instrument and conceptual operationalization. Meece, Anderman, and Anderman (2006) reviewed the contextual determinants of goal adoption, demonstrating that class-

room goal structures, specifically the degree to which instructional environments emphasize mastery versus normative performance, shape students' personal goal orientations. Ames (1992) had provided the foundational theoretical account of this relationship, identifying task, evaluation, recognition, authority, grouping, and timing dimensions of classroom environments (the TARGET framework) as key determinants of whether students developed mastery or performance goal orientations.

More recent extensions of achievement goal theory have proposed additional goal types and refinements. Elliot, Murayama, and Pekrun (2011) introduced a 3x2 framework distinguishing task-based, self-based, and other-based standards for both approach and avoidance goals. While this framework has attracted empirical attention, the 2x2 model remains the most widely used and best-supported structure in the empirical literature, and the present review uses it as its primary organizing framework.

Bandura's Social Cognitive Theory and the Construct of Self-Efficacy

Bandura introduced self-efficacy in 1977 as a central mechanism of the broader social cognitive theory of behavior. Self-efficacy was defined as beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments (Bandura, 1997, p. 3). This definition carries three important implications. First, self-efficacy is about perceived capability, not actual capability. Second, it is action-oriented: it concerns organizing and executing courses of action, not merely holding positive thoughts. Third, it is attainment-specific: efficacy for one domain or task does not automatically transfer to another (Pajares, 1996).

Bandura (1997) theorized that self-efficacy beliefs are formed and modified through four primary sources of information. Mastery experiences, the interpreted results of one's own prior performances in a given domain, are the most influential. When

students engage with challenging tasks and succeed, particularly when they attribute that success to their own effort and ability rather than luck or external factors, their efficacy beliefs are strengthened. Repeated failures, especially when attributed to stable low ability, erode efficacy. Vicarious experiences, or observational learning from others who are perceived as similar in relevant respects, provide comparative competence information. Watching a peer succeed at a challenging problem can raise a student's efficacy; watching a peer fail can lower it. Social persuasion, typically in the form of credible encouragement from teachers, parents, or peers, can temporarily strengthen efficacy beliefs, though Bandura noted that its constructive effect is more limited than mastery experience, and that discouraging persuasion can undermine efficacy more easily than encouraging persuasion can build it. Physiological and affective states, particularly anxiety, fatigue, and mood, provide physiological information about capability. High anxiety in an academic context, for example, is typically interpreted as evidence of low competence, even when it reflects situational stress rather than actual incompetence.

Empirically, self-efficacy has proven to be among the strongest motivational predictors of academic performance across subject domains and educational levels. Multon, Brown, and Lent (1991) conducted a pioneering meta-analysis demonstrating that self-efficacy beliefs were significantly and positively related to both academic performance and persistence, with effect sizes of approximately 0.38 for performance outcomes. Pajares (1996) synthesized subsequent research, concluding that self-efficacy beliefs typically outperform prior achievement in predicting academic performance when both are included in the same regression model. Honicke and Broadbent (2016) reviewed 59 studies and reported a consistent positive relationship between academic self-efficacy and academic performance, with moderating effects of goal orientation. In

mathematics specifically, Pajares and Miller (1995) found that mathematics self-efficacy was the strongest predictor of mathematics performance, outperforming mathematics self-concept, prior mathematics experience, and perceived usefulness of mathematics. More recently, Schober et al. (2018) documented reciprocal effects between self-efficacy and achievement in both mathematics and reading using longitudinal data, lending empirical support to Bandura's theoretical prediction that efficacy and performance mutually reinforce each other over time.

Schunk (1989, 1991) reviewed the educational implications of self-efficacy research, identifying models, goal setting, attributional feedback, and strategy instruction as task-engagement variables that influence students' efficacy development. Zimmerman (2000) integrated self-efficacy into his cyclical model of self-regulated learning, positioning efficacy beliefs as a forethought-phase variable that shapes students' goal setting, strategic planning, and motivational orientation before they engage with academic tasks.

Pintrich and DeGroot (1990) provided empirical support for this integration, finding in a study of 173 seventh graders that self-regulated learning was more closely tied to students' efficacy beliefs than to their intrinsic motivation or task value, suggesting that efficacy may be a necessary precondition for effective self-regulation.

Relationship between Goal Orientation and Self-Efficacy

The relationship between achievement goal orientation and self-efficacy is anticipated by both theoretical frameworks. From the achievement goal side, Elliot's (1999) hierarchical model positions perceived competence, conceptually adjacent to self-efficacy, as a proximal antecedent of goal adoption. The model predicts that students who believe they are capable will approach achievement situations with confidence, adopting approach-

oriented goals, while students who doubt their competence will orient toward avoidance, seeking to minimize the risk of exposing low ability. Elliot and Church (1997) tested this prediction and found that mastery goals were grounded in both achievement motivation and high competence expectancies, performance-approach goals in both achievement motivation and high competence expectancies coupled with fear of failure, and performance-avoidance goals in fear of failure and low competence expectancies. This pattern has since been replicated across numerous studies (Liem, Lau, & Nie, 2008; Chazan, Pelletier, & Daniels, 2022).

From the self-efficacy side, Bandura (1997) argued that efficacy beliefs influence the goals individuals set for themselves, their commitment to those goals, and the interpretive frameworks through which they evaluate goal-related feedback. Students with high efficacy tend to set more ambitious and proximal goals, interpret challenge as a signal to intensify effort rather than a sign of inadequacy, and respond to failure with renewed strategic effort rather than withdrawal. These are precisely the motivational patterns associated with mastery-approach goal orientations. Students with low efficacy, by contrast, tend to set more conservative goals, interpret difficulty as a confirmation of inadequacy, and respond to failure with defensiveness, all patterns more consistent with performance-avoidance goal adoption.

Walker, Greene, and Mansell (2006) tested a model in which academic identification, self-efficacy, and intrinsic and extrinsic motivation together predicted cognitive engagement. Their findings suggested that self-efficacy and goal orientation are not independent predictors of engagement but interact, with efficacy supporting the positive effects of approach goals and buffering the negative effects of avoidance contexts. The direction of the relationship, as noted, is likely bidirectional: efficacy influences goal adoption, and goal adoption

over time shapes the accumulation of mastery experiences and, through them, efficacy development. The theoretical prediction is thus of a dynamic, mutually reinforcing system, a point the present review returns to in the conceptual model section.

Empirical Synthesis

Table 1 summarizes key empirical studies examining the relationship between achievement goal types and self-efficacy. Following the table, each goal type is discussed in depth.

Empirical Review by Goal Type

Mastery-Approach Goals and Self-Efficacy

Of the four goal types in the 2x2 framework, the mastery-approach goal has the most consistently documented positive relationship with self-efficacy. Students who orient their effort toward developing genuine competence, mastering new skills, and deepening understanding reliably report higher levels of academic self-efficacy than peers with other goal orientations (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Liem et al., 2008).

The theoretical mechanisms underlying this association are well established. Mastery-approach goals direct attention toward task engagement and self-referenced progress. Because the standard of success is intrapersonal rather than normative, virtually any genuine effort that results in learning can be interpreted as success, generating the kind of mastery experience that Bandura (1997) identified as the most potent source of self-efficacy information. A student pursuing mastery-approach goals who struggles with a difficult concept and eventually understands it is likely to interpret that experience as evidence of growing competence, strengthening efficacy.

Table 1. Summary of studies examining the relationship between achievement goal types and self-efficacy.

Study	Sample	Goal Type Focus	Key Finding re: Self-Efficacy	Direction
Elliot & Church (1997)	College students, N=187	MAP, PAP, PAV	Mastery goals grounded in high competence expectancies; PAV grounded in low competence/fear of failure	MAP+, PAP+, PAV-
Elliot & McGregor (2001)	Undergraduates, N=187	All four 2x2 types	MAP and PAP positive predictors of SE; PAV negative predictor	MAP+, PAP+, PAV-
Pajares & Miller (1995)	Undergraduates, N=350	Domain-specific SE	Math SE strongest predictor of math performance; SE outperforms self-concept	SE-performance +
Pintrich & DeGroot (1990)	7th graders, N=173	Goal orientation, SE	Self-regulation closely tied to efficacy beliefs; efficacy predicts performance	SE-SRL +
Liem et al. (2008)	High school students	All four types	SE positive predictor of MAP and PAP; negative predictor of PAV adoption	MAP+, PAV-
Usher & Pajares (2009)	Middle school, N=803	SE sources	Mastery experience strongest predictor of SE; sources differ by gender	Mastery exp +
Hulleman et al. (2010)	91,087 participants; meta-analysis	All four types	Goal-outcome correlations vary by measurement instrument; MAP+, PAV- consistent	MAP+, PAV-
Schober et al. (2018)	Longitudinal, math/reading	SE and achievement	Reciprocal effects between SE and achievement; bidirectional over time	Bidirectional +
Feraco et al. (2023)	School students	MAP, PAP, SE, metacognition	MAP and PAP both positive predictors of SE; SE strongest predictor of performance	MAP+, PAP+
Chazan et al. (2022)	Review	All 2x2 types	MAP linked to growth mindset and SE; PAV linked to low SE and maladaptive outcomes	MAP+, PAV-

Note. MAP = mastery-approach; PAP = performance-approach; PAV = performance-avoidance; MAV = mastery-avoidance; SE = self-efficacy; SRL = self-regulated learning. (+) = positive association; (-) = negative association.

A student pursuing performance goals facing the same experience is more likely to interpret the difficulty itself as evidence of incompetence, since difficulty is inconsistent with the demonstration of

superior ability (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

Elliot and Church (1997) provided foundational empirical evidence in a college classroom study

with 187 participants. Mastery goals were significantly predicted by both achievement motivation and high competence expectancies, and in turn predicted intrinsic motivation and deep engagement. Elliot and McGregor (2001) confirmed in three studies that mastery-approach and performance-approach goals both predicted self-efficacy positively, while mastery-avoidance and performance-avoidance goals had negative or null relationships. The path from mastery-approach goals to self-efficacy was the most robust across samples and operationalizations.

Liem et al. (2008) examined goal orientation, self-efficacy, learning strategies, and academic outcomes in a sample of secondary school students, using structural equation modelling to test directional hypotheses. Self-efficacy was a significant positive predictor of mastery-approach goal adoption, and mastery-approach goals in turn predicted deeper cognitive engagement and better academic outcomes. The pattern was consistent with the hierarchical model: efficacy enabled approach goals, which enabled adaptive learning behaviors. A more recent integrative model by Feraco et al. (2023), which included goal orientation, learning style, metacognition, and self-efficacy in a single structural framework, found that mastery-approach goals were consistently among the positive predictors of self-efficacy, even after controlling for prior achievement and other motivational variables.

Research in mathematics provides particularly clear domain-specific evidence. Usher and Pajares (2009) conducted a multi-phase validation study of sources of self-efficacy among 803 middle school mathematics students and found that subscales assessing students' sense of mastery over specific mathematical tasks correlated positively and substantially with mathematics self-efficacy, independent of other sources. Britner and Pajares (2006) replicated a similar pattern in science, finding that mastery experience, which is the experiential correlate of mastery-approach motivation, was the

strongest single predictor of science self-efficacy across both male and female students, with effect sizes substantially larger than those obtained for vicarious experience, social persuasion, or physiological arousal. Pajares and Miller (1995) had earlier established that mathematics self-efficacy itself was the most powerful predictor of mathematics performance, outperforming mathematics self-concept, prior experience, and perceived utility in regression analyses of 350 undergraduate students.

The mastery-approach and self-efficacy link is not, however, without qualification. Hulleman et al. (2010) found in their large meta-analysis that the relationship between mastery-approach goals and performance outcomes, which are partly mediated by self-efficacy, depended on whether the goal measure used normatively or absolutely referenced language. The effect was stronger when mastery goals were assessed using language that referenced personal improvement and competence development rather than generic effort or engagement. This measurement sensitivity has practical implications: instruments that fail to capture the competence-definition component of mastery goals may underestimate the relationship with self-efficacy.

Further qualification concerns the role of prior achievement level.

Research by Usher and Pajares (2009) found that mastery experiences predicted efficacy more strongly for students who had sufficient prior knowledge to interpret task engagement as meaningful progress. For low-achieving students with very limited knowledge bases, even mastery-approach motivation may fail to generate the positive mastery experiences needed to build efficacy, because the gap between current performance and task demands is simply too wide to close through effort alone. This suggests that effective implementation of mastery-oriented classroom environments must be accompanied by adequate scaffolding, particularly for students beginning with low prior attainment.

Performance-Approach Goals and Self-Efficacy

The relationship between performance-approach goals and self-efficacy is considerably less straightforward than the mastery-approach relationship and represents one of the more contested areas in the achievement goal literature. Some studies report positive associations between performance-approach goals and self-efficacy; others find weak or null relationships; and a smaller body of evidence suggests that performance-approach goals may erode efficacy over time, particularly for students who are not consistently among the top performers in their reference group.

From a theoretical standpoint, performance-approach goals and self-efficacy can be expected to be positively related, at least initially.

Elliot and Church (1997) found that performance-approach goals were grounded in achievement motivation and high competence expectancies. Students who believe they can outperform their peers are precisely those most likely to adopt performance-approach goals, and their competitive success, when it materializes, can function as a powerful mastery experience. Elliot and McGregor (2001) reported a positive correlation between performance-approach goals and self-efficacy in their 2001 studies, and this was replicated by Feraco et al. (2023) in a structural model that positioned performance-approach goals as positive predictors of self-efficacy alongside mastery-approach goals.

However, the meta-analytic record is less consistent. Hulleman et al. (2010), in a review of 243 studies, found that the relationship between performance-approach goals and performance outcomes was moderated substantially by measurement instrument: scales using normatively referenced items (my goal is to do better than others) showed a positive correlation with outcomes ($r = 0.14$), while scales using appearance and evaluative items (it is important that others see me as smart) showed a negative correlation ($r = -0.14$). This disparity

suggests that what is being called performance-approach goals in different studies may reflect meaningfully different motivational constructs, a measurement confound that almost certainly also affects relationships with self-efficacy.

There is also a growing body of evidence suggesting that the relationship between performance-approach goals and self-efficacy is moderated by social comparison outcomes and initial ability level. For students who are consistently among the highest achievers in their comparison group, performance-approach goals may generate a stream of favorable social comparisons that sustain efficacy over time. For students in the middle of the distribution, or in highly competitive environments where favorable comparisons are rare, the same performance-approach goal orientation may generate unfavorable comparisons that steadily undermine efficacy. Walker et al. (2006) found that the interaction between self-efficacy and goal orientation predicted cognitive engagement, suggesting that goal orientation and efficacy do not simply add independently but interact in complex ways.

The ambiguity of the performance-approach and self-efficacy relationship has practical implications that are often underappreciated. In educational systems that are heavily exam-focused and normatively evaluated, such as the examination systems common in many African and South Asian countries, performance-approach goals may be particularly prevalent and culturally encouraged. Whether such systems sustain or undermine self-efficacy, and whether this effect differs by gender, socioeconomic background, or prior attainment, is a question that has received almost no empirical attention in non-Western contexts. This is a significant gap in the literature.

Performance-Avoidance Goals and Self-Efficacy

The relationship between performance-avoidance goals and self-efficacy is the most consistent

finding in this literature: performance-avoidance goals are negatively associated with self-efficacy, and this relationship has been replicated across educational levels, subject domains, and cultural contexts with a reliability that approaches consensus (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Liem et al., 2008; Hulleman et al., 2010).

The theoretical logic is compelling. Performance-avoidance goals orient the student toward the prevention of failure, specifically the public demonstration of incompetence relative to others. Such an orientation presupposes, and continuously reinforces, the belief that one is in genuine danger of appearing incompetent, which is itself a low-efficacy appraisal. Elliot and Church (1997) established empirically that performance-avoidance goals were grounded in fear of failure and low competence expectancies, the precise antithesis of the conditions that Bandura (1997) identified as conducive to strong self-efficacy. The goal itself encodes a self-evaluation of being at risk, and the motivational system organized around it is designed to minimize exposure to negative evaluation rather than to generate the mastery experiences that build genuine confidence.

Elliot and McGregor (2001) found that performance-avoidance goals were associated with surface processing strategies, test anxiety, maladaptive coping with academic difficulty, and diminished intrinsic motivation. Each of these consequences can in turn further erode self-efficacy. Surface processing strategies result in shallower learning and poorer performance over time, generating the mastery-experience failures that weaken efficacy. Test anxiety, which Bandura (1997) identified as a significant physiological source of efficacy-degrading information, is directly amplified by performance-avoidance goal orientations. Pekrun, Elliot, and Maier (2006) demonstrated in a prospective study that performance-avoidance goals predicted higher levels of test anxiety, hopelessness, and shame, and lower levels of enjoyment, all of which contribute

to undermining the affective conditions needed for strong self-efficacy development.

Liem et al. (2008) confirmed the negative path from performance-avoidance goals to academic outcomes using structural equation modelling in a secondary school sample, with self-efficacy functioning as a mediator: high self-efficacy reduced the likelihood of adopting performance-avoidance goals, and performance-avoidance goal adoption in turn reduced academic engagement and achievement. Alhadabi and Karpinski (2020) found that achievement goal orientation partially mediated the relationship between academic self-efficacy and academic achievement in university students, with the mediation through performance-avoidance goals operating in the expected negative direction. Students with higher self-efficacy were less likely to adopt performance-avoidance goals; students who nonetheless adopted such goals showed lower achievement.

What makes the performance-avoidance and low-self-efficacy combination particularly concerning is its tendency toward self-reinforcement. Students in this motivational profile tend to withdraw from challenge, seek easier tasks to avoid public failure, engage in self-handicapping behaviors to provide explanations for anticipated failure, and reduce help-seeking in order not to be seen as incompetent (Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996; Elliot & McGregor, 2001). Each of these behaviors further forecloses the conditions under which self-efficacy might be rebuilt through new mastery experiences. The result is a cycle that is difficult to interrupt through standard instructional means and that likely requires targeted motivational or attributional intervention.

Mastery-Avoidance Goals and Self-Efficacy

The mastery-avoidance goal, which was introduced in the 2x2 framework by Elliot and McGregor (2001), orients student effort toward avoiding deterioration relative to one's own previous standards

or toward avoiding failure to achieve task mastery. It was theorized primarily to describe perfectionistic students who are driven less by a desire to improve than by anxiety about declining performance, and who hold themselves to standards they fear cannot sustainably meet.

The mastery-avoidance construct has received substantially less empirical attention than the other three goal types. The meta-analysis by Hulleman et al. (2010) included only a limited number of studies specifically examining mastery-avoidance goals, and the results were inconsistent. What evidence exists suggests that mastery-avoidance goals share some properties with performance-avoidance goals in terms of their anxiety-related antecedents and their associations with negative affect, but they also appear to sustain effort and engagement in ways that performance-avoidance goals do not, because the standard of comparison remains intrapersonal rather than normative.

With respect to self-efficacy specifically, the available evidence is limited. Elliot and McGregor (2001) found that mastery-avoidance goals were associated with more negative outcomes than mastery-approach goals, including higher disorganization and lower positive affect. Whether these associations translate into reduced self-efficacy or into a qualitatively different efficacy profile, such as high efficacy coupled with high anxiety, is an open question. Chazan et al. (2022) noted in their applied review that mastery-avoidance goals tend to be adopted by students who are already performing at high levels but fear decline, which suggests a possible pattern of moderate to high efficacy coupled with high performance anxiety. This motivational profile would be theoretically distinct from both the high-efficacy mastery-approach profile and the low-efficacy performance-avoidance profile, but it requires direct empirical investigation to confirm.

The practical importance of the mastery-avoidance construct is likely to grow as educational researchers pay more attention to perfectionism,

burnout, and the motivational costs of high-achieving environments. For the purposes of the present review, the mastery-avoidance and self-efficacy relationship must be flagged as a significant gap in the empirical literature.

Conceptual Model Integrating Achievement Goal Orientation and Self-Efficacy

The theoretical and empirical evidence reviewed above supports a conceptual model in which achievement goal orientation and self-efficacy are mutually influencing constructs operating within a broader motivational system shaped by individual differences, developmental factors, and contextual variables.

At the foundational level, students enter achievement contexts with pre-existing self-efficacy beliefs shaped by prior mastery experiences, vicarious observations, social persuasion, and affective states (Bandura, 1997). These efficacy beliefs influence goal adoption: high efficacy supports mastery-approach and, under some conditions, performance-approach goals; low efficacy predisposes students toward performance-avoidance goals (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997). Implicit theories of Intelligence, as Dweck and Leggett (1988) proposed, also shape this process: students who believe intelligence is malleable tend toward mastery goals; students who believe intelligence is fixed and who doubt their current ability tend toward performance-avoidance goals.

The adopted goal type then shapes the motivational quality of students' engagement with academic tasks, which feeds back into efficacy beliefs through the efficacy sources identified by Bandura (1997). Students pursuing mastery-approach goals interpret effort and gradual progress as mastery experiences, generating upward spirals of efficacy and engagement. Students pursuing performance-approach goals may sustain efficacy through competitive success, though this pathway is contingent on social comparison outcomes that are uncertain.

Students pursuing performance-avoidance goals typically interpret academic experiences through a threat-oriented lens, generating physiological arousal, anxiety, and surface processing, all of which undermine the efficacy-building function of academic engagement.

Classroom goal structures, as described by Ames (1992) and reviewed by Meece et al. (2006), function as contextual moderators of this system. Mastery-structured classrooms, which emphasize personal progress, effort, and collaborative learning rather than normative ranking, support mastery-approach goal adoption across students with varying initial efficacy levels. Performance-structured classrooms amplify the self-efficacy consequences of performance-avoidance goals, making the negative cycle more pronounced. Gender, developmental stage, and subject domain further moderate the strength of these relationships, with the effects of performance-avoidance goals on self-efficacy being particularly pronounced for female students in mathematics contexts during secondary school transitions.

The model recognizes that the goal orientation and self-efficacy relationship is dynamic over time. A student who begins with low self-efficacy may, in a well-structured mastery-focused environment with adequate scaffolding, begin to accumulate task-specific success experiences that gradually shift their goal orientation from avoidance to approach, producing efficacy gains that further facilitate approach goal adoption. This upward spiral, described theoretically by Bandura (1997) and supported empirically by Schober et al. (2018), is precisely the motivational dynamic that well-designed educational interventions should seek to initiate and sustain.

Future Directions

The literature reviewed above, while substantial, is characterized by several limitations that constrain

both theoretical development and practical application.

The most consequential gap is geographical. The overwhelming majority of studies on achievement goal orientation and self-efficacy have been conducted in North American, European, and East Asian educational contexts. Sub-Saharan Africa, South Asia, and Latin America are almost entirely absent from this literature. This is not a minor representation issue. Educational systems in these regions differ from Western and East Asian systems in ways that are directly relevant to the motivational dynamics reviewed here. Class sizes are typically larger, reducing the likelihood of individualized feedback that builds mastery experience. Instructional resources are more limited. High-stakes examinations with significant consequences for educational trajectories are prevalent from early in schooling.

Cultural values around collectivism, respect for authority, and the social meanings of academic performance may shape both goal adoption and efficacy development in ways that Western models do not fully anticipate. Research from Nigerian secondary schools, for example, could reveal whether the mastery-approach goal and self-efficacy relationship is as robust in a context where performance-oriented examination structures are pervasive and where the social consequences of academic failure may be particularly salient.

The second major gap is longitudinal. The substantial majority of studies reviewed here are cross-sectional, capturing goal orientation and self-efficacy at a single time point and inferring relationships without examining temporal dynamics. The conceptual model proposed above treats the goal orientation and self-efficacy relationship as fundamentally dynamic and reciprocal, but this dynamic cannot be rigorously tested with cross-sectional data. The few longitudinal studies that exist, notably Schober et al. (2018), have documented significant within-person variation over time, suggesting

that goal orientations and efficacy beliefs are considerably more fluid than cross-sectional snapshots imply. Experience-sampling methods, which capture daily or weekly fluctuations in both constructs in relation to specific academic events, could reveal the microprocesses through which goal orientations shape efficacy development and vice versa.

Furthermore, the mastery-avoidance goal type remains substantially under researched relative to the other three goal types, particularly with respect to its relationship with self-efficacy. This is partly a measurement issue: mastery-avoidance items are more difficult to write validly and have lower internal consistency than items for other goal types (Elliot & McGregor, 2001; Hulleman et al., 2010). The relationship between mastery-avoidance goals, perfectionism, self-efficacy, and burnout in high-achieving students deserves dedicated empirical attention.

Also, intervention research that directly targets the goal orientation and self-efficacy nexus is sparse. Studies examining whether mastery-oriented classroom redesign produces shifts in both students' goal orientations and their self-efficacy beliefs, or whether self-efficacy interventions (including mastery experience scaffolding, attributional retraining, and vicarious modeling) shift students' goal orientations, would provide direct evidence for the causal structure of the conceptual model proposed here and actionable guidance for educational practice.

Lastly, the question of domain specificity has not been adequately addressed. While mathematics has been extensively studied, other subjects, including languages, sciences, vocational domains, and arts, have received less systematic attention. Whether the goal orientation and self-efficacy relationships are stable across domains or whether they are shaped by subject-specific characteristics, such as the clarity of evaluation standards, the cultural meanings attached to the subject, or the typical instruct-

tional practices used, remains an open empirical question.

Conclusion

This narrative review has examined the relationship between achievement goal orientation and academic self-efficacy across four decades of theoretical and empirical scholarship. The evidence supports a differentiated and nuanced account. Mastery-approach goals are consistently and robustly associated with stronger self-efficacy, across educational levels, subject domains, and cultural contexts, through mechanisms that are well understood theoretically and empirically documented. Performance-avoidance goals are consistently associated with weaker self-efficacy and with the maladaptive motivational cycles that perpetuate low efficacy over time. Performance-approach goals occupy a contested middle ground whose interpretation depends on measurement choices, social comparison context, and initial ability level. Mastery-avoidance goals remain an understudied construct whose relationship with self-efficacy requires dedicated empirical attention.

The moderating role of gender, academic level, and subject domain adds important texture to these relationships. Female students in mathematics contexts during secondary school transitions may be particularly vulnerable to the negative consequences of performance-oriented environments for self-efficacy development, a finding with direct implications for both instructional design and educational policy.

The conceptual model proposed here integrates achievement goal orientation and self-efficacy within a dynamic system shaped by individual differences, developmental factors, and contextual variables. The model positions mastery-focused classroom environments as a key leverage point for supporting adaptive motivational development, and

intervention research implementing and testing this model is a priority for the field.

Perhaps most urgently, the field needs to extend its geographical scope. The near-absence of research from sub-Saharan Africa and other developing-country contexts is not merely a representational concern; it is a substantive theoretical limitation. Whether the motivational dynamics documented in Western and East Asian educational research generalize to educationally and culturally distinct contexts, and what adaptations to both theory and practice may be required, are questions that deserve sustained research attention. The stakes for educational practice are high. Understanding the conditions under which students develop strong self-efficacy beliefs and adopt adaptive goal orientations is foundational to designing learning environments that work for all students, not merely those in the world's wealthiest and most extensively studied educational systems.

References

- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. DOI <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. DOI https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. ([Link](#))
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. DOI <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 39-56. DOI <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. DOI <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847. DOI <https://doi.org/10.2307/1131221>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. DOI https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. DOI <https://doi.org/10.1037/a0023952>

- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109-130. DOI <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. DOI <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. DOI <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement, and achievement are related to students' perceptions of peer, but not of parent or teacher, attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60-71. DOI <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006>
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.582>
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113. DOI <https://doi.org/10.1177/0272431695015001006>
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131. DOI <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Muis, K. R., & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 265-277. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.003>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287. DOI https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_2
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. DOI <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190-198. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.190>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-265). Ablex Publishing.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Schober, C., Schutte, K., Koller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and

- reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1-11. DOI <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208. DOI <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. DOI <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002>
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12. DOI <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Elsevier. DOI <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

MŰHELY/WORKSHOP

LÉLEKMOZGATÓ ÉRZÉKENYÍTÉS – A SPORT EREJE AZ INKLÚZIÓ SZOLGÁLATÁBAN

Müller Anetta¹

Cite: Müller Anetta (2026). Lélekmozgató érzékenyítés – A sport ereje az inklúzió szolgálatában.
Idézés: *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 129–137. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.129>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0033

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Bácsné Bába Éva (Prof., PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
 2. Židek Péter (PhD), Selye János Egyetem (Szlovákia)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A társadalmi felelősségvállalás és az inkluzív szemlélet a felsőoktatásban ma már nem csupán értékalapú törekvés, hanem szakmai minőségi kritérium is. A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kara a Magyar Parasport Napja alkalmából csatlakozott a FODISZ „Lélekmozgató” programjához, amelynek keretében elméleti és gyakorlati érzékenyítő foglalkozásokat szervezett rekreáció- és sportszervező szakos hallgatók számára. A program célja az volt, hogy a résztvevők élményalapú tanuláson keresztül mélyebb megértést szerezzenek a fogyatékossgal élő személyek sportolási lehetőségeiről, valamint az inkluzív szemlélet szakmai jelentőségéről. Az esemény elméleti blokkja a parasport társadalmi szerepére, a kitartás és az emberi teljesítmény értékeire, valamint inspiráló sportolói életutak bemutatására fókuszált. A gyakorlati program során a hallgatók adaptált sportágakat próbálhattak ki – többek között ülő-röplabdát, vakon vívást és finommotorikát fejlesztő feladatokat –, amelyek saját élményen keresztül segítették az empátia, az együttműködés és a tudatos tervezés kompetenciáinak fejlődését. A visszajelzések alapján a rendezvény nemcsak szemléletformáló hatással bírt, hanem hozzájárult a hallgatók szakmai identitásának erősítéséhez is. A résztvevők tudatosabban reflektáltak az inkluzív programtervezés jelentőségére, a hozzáférhetőség szempontjaira és a felelős szervezői attitűd fontosságára. A program rámutatott arra, hogy az inkluzivitás nem különálló feladat, hanem a sport- és rekreációs szakemberek munkájának alapelve. Az ilyen típusú élményalapú érzékenyítő kezdeményezések hosszú távon hozzájárulhatnak a befogadó sportközösségek kialakításához és a társadalmi esélyegyenlőség erősítéséhez.

¹ Müller Anetta (Prof., Habil., PhD). Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Intézet (Magyarország). E-mail: muller.anetta@econ.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9164-8050>

Kulcsszavak: inkluzív szemlélet, parasport, érzékenyítés, élményalapú tanulás, felsőoktatás, esélyegyenlőség, adaptált sportágak

Discipline: Sport Science

Abstract

MOVING THE SOUL–THE POWER OF SPORT IN PROMOTING INCLUSION

Social responsibility and an inclusive approach in higher education are no longer merely value-based aspirations but professional quality criteria. On the occasion of the Hungarian Parasport Day, the Faculty of Economics and Business at the University of Debrecen joined the FODISZ “Lélekmozgató” program and organized theoretical and practical awareness-raising sessions for students majoring in recreation and sport management. The aim of the program was to provide participants with a deeper understanding of sport opportunities for persons with disabilities and the professional relevance of inclusive thinking through experiential learning. The theoretical component of the event focused on the social role of parasport, the values of perseverance and human performance, and the presentation of inspiring athlete life stories. During the practical sessions, students had the opportunity to try adapted sports activities – including sitting volleyball, blindfold fencing, and fine motor skill development tasks – which fostered empathy, cooperation, and conscious program planning through personal experience. Based on participants’ feedback, the event not only shaped attitudes but also contributed to strengthening students’ professional identity. Participants reflected more consciously on the importance of inclusive program design, accessibility considerations, and responsible organizational attitudes. The program highlighted that inclusivity is not a separate task but a fundamental principle in the work of sport and recreation professionals. Such experiential awareness-raising initiatives can contribute in the long term to the development of inclusive sport communities and to the promotion of social equity.

Keywords: inclusive approach, parasport, awareness-raising, experiential learning, higher education, equal opportunities, adapted sports

Diszciplína: sporttudomány

Bevezetés

A társadalmi felelősségvállalás (Miksó és Keller, 2026, Biró és Korpics, 2024a,b) és az inkluzív szemlélet (Antal-Fekete és Varga, 2026; Suskovics & Tórh, 2017) ma már nem csupán értékválasztás, hanem alapvető elvárás az oktatási intézményekkel szemben is. A fogyatékossgal élő emberek társadalmi részvétele, esélyegyenlősége és láthatósága olyan kérdések, amelyek folyamatos figyelmet és érzékenyítést igényelnek (Mező és Mező, 2015).

A sport különösen erős eszköz ebben a folyamatban: képes hidakat építeni, lebontani a sztereo-

típiákat, és megmutatni az emberi teljesítmény, kitartás és akaraterő valódi jelentését (Kovács 2016). A parasport nem csupán verseny és eredmény, hanem szemléletformáló erő is, amely rávilágít arra, hogy a fizikai korlátok nem jelentik a lehetőségek végét (Mayer et al., 2024; Anti, 2018).

Napjainkban, amikor a befogadás és a diverzitás kérdései egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon egyaránt, különösen fontos, hogy a hallgatók már egyetemi éveik alatt találkozzanak ezekkel a témákkal (Ladányi, 2025). Az érzékenyítő programok lehetőséget

teremtene arra, hogy személyes tapasztalaton keresztül alakuljon ki bennük az empátia, a nyitottság és a társadalmi felelősségvállalás igénye (Mező és Mező, 2015).

Lélekmozgató érzékenyítés a Magyar Parasport Napja alkalmából a Debreceni Egyetemen, programismertető

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar idén is csatlakozott a FODISZ „Lélekmozgató” programjához, hogy a Magyar Parasport Napja alkalmából elméleti és gyakorlati érzékenyítő foglalkozást szervezzen hallgatói számára. A Sportgazdasági és -Menedzsment Intézet szervezte eseményen, mely 2024. február 16-án és 18-án került megrendezésre a Rekreáció és életmód valamint Sportszervező szakos hallgatók vettek részt (1. kép).

1. kép. Életképek a DE GTK-n megrendezésre került „Lélekmozgató” programról. Forrás: Szerző.



A rendezvény elméleti szakaszába 95 hallgató kapcsolódott be, míg a gyakorlati programokon 30 fő vett részt. A közös, zenés bemelegítést követően a résztvevők interaktív módon mélyedhettek el a parasport világában.

Az elméleti blokk során a hallgatók játékos formában keresték a választ arra, milyen belső erő és

kitartás jellemzi a fogyatékossgal élő sportolókat. Megismerhették Szekeres Pál inspiráló történetét, tudásukat pedig egy izgalmas Kahoot-kvíz keretében mérhették össze.

A program gyakorlati részében a résztvevők saját tapasztalat útján ismerkedhettek meg a sportágak speciális formáival (2-3. kép). Kipróbálhatták az ülő-röplabdát, az ülő-kiütőt, a vakon vívást, valamint a finommotorikát és türelmet igénylő tárgypakolást és ka-vicsválogatást.

2-3. kép. Életképek a DE GTK-n megrendezésre került „Lélekmozgató” programról. Forrás: Szerző.



A rendezvény sikeresen hozzájárult a hallgatók szemléletformálásához, rávilágítva az akaraterő, az empátia és az inkluzív sportközösség fontosságára.

A sport- és rekreációs szervező szakos hallgatók jövőbeli szakmai szerepe túlmutat az eseményszervezés technikai lebonyolításán. Munkájuk során közösségeket formálnak, szemléletet közvetítenek, és olyan programokat hoznak létre, amelyek minden résztvevő számára élményt, fejlődési lehetőséget és

közösségi élményt biztosítanak (Kós, 2021). Éppen ezért kiemelten fontos, hogy már egyetemi éveik alatt találkozzanak az inkluzív szemlélet gyakorlati és elméleti alapjaival.

A rekreáció és a szabadidősport területén dolgozó szakemberek munkájuk során természetes módon találkozhatnak fogyatékossgal élő gyermekekkel, fiatalokkal vagy felnőttekkel – akár integrált, akár speciálisan szervezett programok keretében (Hídvégi et al., 2015a). Egy jól felkészült szakember számára az inkluzivitás nem külön feladat, hanem alapelv. Ehhez azonban elengedhetetlen a megfelelő érzékenység, kommunikációs kompetencia, empátia, valamint a speciális igényekhez igazított programtervezési és szervezési készségek fejlesztése (Hídvégi et al., 2015b)

Az ilyen típusú rendezvények lehetőséget teremtenek arra, hogy a hallgatók ne csupán elméleti szinten találkozzanak a témával, hanem saját élményen keresztül tapasztalják meg az adaptált sportágak sajátosságait, a résztvevők perspektíváját, valamint az akadálymentesítés gyakorlati jelentőségét. A személyes tapasztalat segít lebontani a bizonytalanságot és a rejtett sztereotípiákat, miközben erősíti a szakmai önbizalmat és a felelősségteljes döntéshozatalt (Hőgyi et al., 2021).

A kompetenciafejlesztés ezen a területen különösen aktuális, hiszen a társadalmi befogadás és az esélyegyenlőség kérdései egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak a sport- és szabadidős szektorban is. A jövő rekreációs szakembereinek képesnek kell lenniük olyan programokat tervezni és megvalósítani, amelyek mindenki számára hozzáférhetőek, biztonságosak és élményszerűek. Az inkluzív szemlélet nem csupán társadalmi felelősség, hanem szakmai minőségi kritérium is.

Egy ilyen rendezvény tehát nemcsak érzékenyít, hanem tudatosan építi a hallgatók szakmai identitását: megerősíti bennük, hogy munkájuk során az értékteremtés egyik legfontosabb eleme az elfogadás, az alkalmazkodóképesség és a közösségépítés.

A szabadidősport a fogyatékossgal élő emberek számára nem csupán kikapcsolódási lehetőség, hanem komplex fejlesztő és életminőség-javító eszköz (Laues et al., 2020; Laues, Szerdahelyi & Müller, 2021). Rendszeres gyakorlása hozzájárul a fizikai állapot fenntartásához és javításához, támogatja az izomerő, az állóképesség, a koordináció és az egyensúly fejlesztését, valamint segíthet a másodlagos egészségügyi problémák megelőzésében. A mozgás pozitív hatással van a keringési és légzőrendszer működésére, valamint a mozgásszervi állapot stabilizálására is (Müller et al., 2025).

A fizikai előnyök mellett a szabadidősport kiemelt szerepet játszik a pszichés jóllét erősítésében. A sikerélmény, az önálló teljesítés és a fejlődés megtapasztalása növeli az önbizalmat és az önhatékonyság érzését (Mező, 2024). A rendszeres mozgás csökkentheti a szorongást és a depresszív tüneteket, miközben strukturált keretet ad a mindennapoknak, ami különösen fontos lehet azok számára, akik életük során gyakrabban tapasztalnak társadalmi akadályokat (Müller et al., 2025).

A szociális dimenzió szintén meghatározó. A közösségi sporttevékenységek elősegítik a társas kapcsolatok kialakulását és fenntartását, fejlesztik a kommunikációs készségeket és az együttműködési kompetenciákat. A közös élmények erősítik a valahová tartozás érzését, csökkentik az izolációt, és támogatják a társadalmi integrációt. Az inkluzív sportkörnyezetben megvalósuló programok pedig lehetőséget teremtenek arra, hogy a fogyatékossgal élő és nem fogyatékossgal élő résztvevők természetes módon, partneri viszonyban kapcsolódjanak egymáshoz.

A szabadidősport mellett az önrendelkezés és az aktív életvitel egyik fontos eszköze. A választási lehetőség – milyen mozgásformát, milyen intenzitással és milyen közösségben végez valaki – erősíti az autonómiát és a kompetenciáérzést. Ez hosszú távon hozzájárul az önállóbb, aktívabb életvezetéshez és az életminőség javulásához.

A fogyatékossgal élő célcsoport számára testi, lelki és szociális szinten egyaránt fejlesztő hatású. Nem csupán egészségmegőrző tevékenység, hanem a társadalmi részvétel, az önmegvalósítás és a közösségi élmény egyik legfontosabb színtere is.

A hallgatók visszajelzései alapján a program nemcsak élményt nyújtott, hanem szakmai szempontból is értékes tapasztalatot jelentett számukra. Többen kiemelték, hogy jövőbeli sport- és rekreációs szervezőként fontosnak tartják az inkluzív szemléletet, hiszen a munkaerőpiacon fogyatékossgal élő személyek számára is szervezhetnek majd szabadidős és életmódprogramokat. A rendezvény hozzájárult ahhoz, hogy magabiztosabban és érzékenyebben tudjanak ilyen helyzetekhez közelíteni.

Az idei program gyakorlati részében a hallgatók saját élményen keresztül tapasztalhatták meg az adaptált sporttevékenységek sajátosságait. A résztvevők több olyan feladatban is kipróbálhatták magukat, amelyek új nézőpontból világították meg a mozgás, az együttműködés és az érzékelés szerepét.

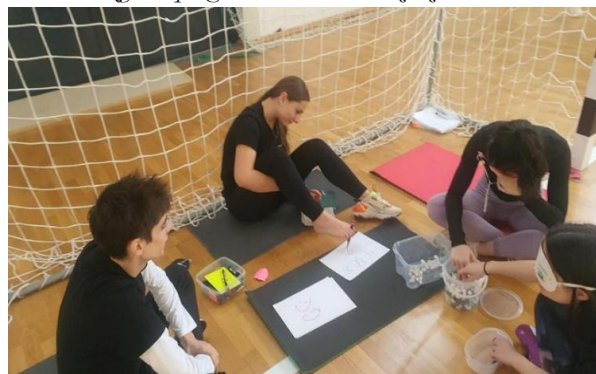
Az ülő-röplabda és az ülő-kiütő során a hallgatók megtapasztalhatták, milyen kihívást jelent a mozgás alsó végtagok aktív használata nélkül. A játék rámutatott arra, hogy a felsőtest ereje, a gyors reakcióidő és a csapaton belüli kommunikáció mennyire felértékelődik. Többen kiemelték, hogy a megszokott sportélmény teljesen új dimenzióba került, miközben a közösségi élmény és az együttműködés még hangsúlyosabbá vált.

A vakon vívás különösen intenzív koncentrációt és bizalmat igényelt. A látás kizárásával a hallgatók megtapasztalhatták, hogyan erősödik fel a hallás és a térérzékelés szerepe, valamint mennyire tudatos mozgásra és fegyelmezett figyelemre van szükség. A feladat sokak számára rávilágított arra, milyen mértékben támaszkodunk a vizuális információkra a mindennapokban.

A finommotorikát és türelmet fejlesztő tárgypakolás és kavicsválogatás során a résztvevők a precizitás, az összpontosítás és a kitartás fontosságát

élhették át. Ezek a gyakorlatok jól szemléltették, hogy a mozgáskoordináció és az apró, pontos mozdulatok milyen jelentős szerepet játszanak bizonyos állapotok mellett, és milyen mentális fókuszra igényelnek (4.kép).

4. kép. Életképek a DE GTK-n megrendezésre került "Lélekmozgató" programról. Forrás: Szerző.



A hallgatói visszajelzések alapján az idei feladatok nemcsak fizikailag jelentettek kihívást, hanem szemléletformáló erővel is bírtak. Többen hangsúlyozták, hogy a saját élmény segített jobban megérteni a különböző képességstruktúrákat, és szakmai szempontból is hasznos tapasztalatot jelentett számukra a jövőbeli inkluzív programok tervezéséhez.

Az idei gyakorlati feladatok különösen erőteljes élményt jelentettek a hallgatók számára, mivel saját tapasztalaton keresztül ismerhették meg az adaptált sporttevékenységek sajátosságait. Az ülő-röplabda és az ülő-kiütő során sokan szembesültek azzal, hogy a megszokott mozgásminták hiánya mennyire új stratégiákat igényel.

Hallgatói vélemények

Egy hallgató így fogalmazott: „Teljesen más volt ülni játszani, mint ahogy azt korábban elképzelttem. Sokkal tudatosabban kellett figyelni a testtartásra és a csapattársak jelzéseire. Rájöttem, hogy mennyire természetesnek vesszük, hogy bármikor felpattan-

hatunk vagy odaléphetünk a labdához.” Ez a visszajelzés jól mutatja, hogy a gyakorlat nemcsak fizikai kihívást jelentett, hanem a mozgásról alkotott attitűdöket is formálta.

A vakon vívás különösen mély benyomást tett a résztvevőkre. A látás kizárásával végzett feladat során a koncentráció, a bizalom és a hallás szerepe került előtérbe. Egy másik hallgató így reflektált: „Amikor nem láttam semmit, sokkal kiszolgáltatottabbnak éreztem magam. Ugyanakkor megtapasztaltam, hogy mennyire fel tud erősödni a többi érzékszerv. Ez az élmény segített megérteni, milyen mentális fókusz szükséges egy ilyen helyzetben.”

Ez a tapasztalat különösen fontos szakmai szempontból, hiszen rámutat arra, hogy a jövő rekreációs szervezőinek empátiákkal és tudatosan kell kezelniük az eltérő érzékelési és mozgásos helyzeteket.

A finommotorikát igénylő tárgypakolás és kavicsválogatás során a hallgatók a türelem és precizitás jelentőségét hangsúlyozták (5.kép). „Elsőre egyszerű feladatnak tűnt, de hamar rájöttem, hogy komoly koncentrációt és kitartást igényel. Egészen más tempóban kellett dolgozni, ami lelassított és elgondolkodtatott.”

5. kép. Életképek a DE GTK-n megrendezésre került „Lélekmozgató” programról. Forrás: Szerző.



Egy másik résztvevő szakmai oldalról közelítette meg az élményt: „Ez a nap abban segített, hogy ne

bizonytalansággal gondoljak egy inkluzív program megszervezésére, hanem konkrét tapasztalatokra tudjak építeni. Most már jobban értem, mire kell figyelni a tervezés során.”

A visszajelzések azt mutatják, hogy a hallgatók nemcsak élményként, hanem kompetenciafejlesztési lehetőségként is tekintettek a programra. A saját élményen alapuló tanulás erősítette empátiájukat, tudatosította bennük a hozzáférhetőség és az alkalmazkodóképesség fontosságát, valamint hozzájárult szakmai identitásuk formálódásához. Az idézetekből kirajzolódik, hogy a program túlmutatott egy egyszeri sportélményen: szemléletet formált, felelősségtudatot erősített, és megalapozta az inkluzív rekreációs szemlélet gyakorlati alkalmazását (6. kép).

„Örömmel vettünk részt a programon, mert olyan sportágakat próbálhattunk ki, amelyekkel korábban még nem találkoztunk. Különösen meghatározó élmény volt a bekötött szemmel végzett futás, ahol teljes mértékben a társunk iránymutatására kellett hagyatkoznunk. Ez újfajta bizalmat és együttműködést kívánt” nyilatkozta az egyik hallgató.

6. kép. Életképek a DE GTK-n megrendezésre került „Lélekmozgató” programról. Forrás: Szerző.



Egy másik visszajelzés mélyebb társadalmi gondolatokat is megfogalmazott: „Elgondolkodtató, hogy egy modern világban is szükség van érzékenyítő programokra – ugyanakkor pontosan ezek

mutatják meg, mennyire fontos az elfogadás és a támogatás. A parasportolók története számomra azt bizonyították, hogy a kitartás és az akaraterő valódi értékek. Példaképpént tekintek rájuk.”

Többen hangsúlyozták a személyes tapasztalás erejét: „A különböző játékhelyzetekben való részvétel segített megérteni, milyen kihívásokkal szembesülhetnek a fogyatékkal élő emberek a mindennapokban. A csörgőlabdázás során megtapasztaltuk, mennyire felértékelődik a hallás szerepe, az ülőröplabda pedig igazi csapatépítő élmény volt.”

Az élmények nemcsak érzelmi, hanem szakmai szinten is hatással voltak a résztvevőkre: „Rekreációs szervezőként fontos, hogy ne bizonytalanság vagy félelem legyen bennünk, ha fogyatékkal élő résztvevő érkezik egy programra, hanem szakmai felkészültség és nyitottság. Ez a nap ebben sokat adott.” Vagy egy másik megközelítésben: „Rájöttem, hogy az inkluzív programtervezés nem külön kategória, hanem alapelv kell, hogy legyen a munkánkban.”

„A program után tudatosabban gondolkodom arra, hogyan lehet egy eseményt mindenki számára hozzáférhetővé tenni. Apró szervezési döntések is sokat számítanak” mondta egy sportszervező.

A hallgatói vélemények azt tükrözik, hogy a rendezvény túlmutatott egy egyszerű tematikus napon: szemléletformáló, közösségépítő és szakmai kompetenciát erősítő élményt jelentett számukra. A résztvevők nemcsak új sportágakat ismertek meg, hanem saját attitűdjüket is újragondolták – megerősítve azt az üzenetet, hogy a sport valóban összeköt, és mindenki számára értéket teremthet.

Összegzés

A Magyar Parasport Napjához kapcsolódó „Lélekmozgató” program komplex módon járult hozzá a hallgatók szemléletformálásához és szakmai fejlődéséhez. Az elméleti és gyakorlati elemek tudatos egymásra építése lehetővé tette, hogy a résztvevők ne csupán információkat szerezzenek a parasport

és az inklúzió jelentőségéről, hanem saját élményen keresztül tapasztalják meg az adaptált sporttevékenységek sajátosságait, mely igen fontos a szakemberképzésben (Orbán-Sebestyén et. al. 2018). A személyes megtapasztalás erősítette az empátiát, csökkentette a bizonytalanságot, és segített lebontani a rejtett sztereotípiákat.

A „Lélekmozgató” program keretében megvalósított élményalapú érzékenyítés ezt a megközelítést erősíti: a hallgatók saját tapasztalaton keresztül ismerhették meg az adaptáció, a differenciálás és a hozzáférhetőség gyakorlati jelentőségét.

A program rávilágított arra, hogy az inkluzív szemlélet nem különálló, opcionális elem a sport- és rekreációs szervezésben, hanem a minőségi szakmai munka alapfeltétele. A hallgatók visszajelzései alapján a rendezvény hozzájárult szakmai identitásuk formálódásához, tudatosította bennük a hozzáférhetőség, az alkalmazkodóképesség és a felelősségteljes programtervezés fontosságát. A sport ebben a kontextusban nem csupán fizikai aktivitásként, hanem társadalmi integrációt támogató eszközként jelent meg.

A program gyakorlati haszna több szinten is megmutatkozott a résztvevő hallgatók számára. A saját élményen alapuló feladatok révén kézzelfogható tapasztalatokat szereztek az adaptált sportágak működéséről, szervezési sajátosságairól és a résztvevők eltérő szükségleteiről. Ez a tapasztalati tanulás jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a jövőben tudatosabban és magabiztosabban tudjanak inkluzív programokat tervezni és lebonyolítani. A gyakorlati kipróbálás csökkentette az esetleges bizonytalanságot vagy félelmet azzal kapcsolatban, hogyan kezeljenek különböző képességstruktúrájú résztvevőket egy sport- vagy rekreációs eseményen.

A program emellett fejlesztette a hallgatók empátiáját, kommunikációs készségeit és együttműködési kompetenciáit is. Az olyan helyzetek, mint a bekötött szemmel végzett feladatok vagy az ülő sportjátékok, rámutattak arra, milyen mértékben szükséges a pontos instrukcióadás, a bizalom és a

csapatmunka. A résztvevők megtapasztalták, hogy az inkluzivitás gyakran apró, de tudatos szervezési döntéseken múlik – például a tér elrendezésén, az eszközhasználaton vagy a kommunikáció módján. Gyakorlati szempontból a program hozzájárult a hallgatók szakmai önbizalmának erősítéséhez is. Konkrét élményekre és tapasztalatokra építhetnek majd akkor, amikor a munkaerőpiacon fogyatékkal élő személyek számára szerveznek szabadidős vagy sportprogramokat. Az inkluzív szemlélet így nem elméleti tudásként, hanem alkalmazható kompetenciaként épült be szakmai eszköztárunkba, amely hosszú távon növeli munkájuk minőségét és társadalmi értékét.

A program szervezői voltak: Prof. Dr. Müller Anetta, Eke Beáta, Molnár Anikó, Kinczel Antonia.

Irodalom

- Antal-Fekete, E., & Varga, A. (2026). A pszichológiai tőke szerepe az inkluzív nevelés diskurzusában. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 12(1), 7-20. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.7>
- Anti, Zs. (2018). Paraszport-attitűdök Magyarországon. *Magyar Sporttudományi Szemle* 19 : 75 p. 30
- Biró, É., & Korpics, M. K. (2024). Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen II: a pilot kutatás eredményei. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 21-33. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.21>
- Biro, É., & Korpics, M. K. (2024). Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen I. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 101-114. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.101>
- Hidvégi, P., Biró, M.; Müller, A. (szerk.) (2015a). *A rekreáció elmélete és módszertana 2.: Egészségfejlesztés*. Eger, Magyarország : Líceum Kiadó.
- Hidvégi, P.; Müller, A.; Hidvégi, P. (szerk.) (2015b). *A rekreáció elmélete és módszertana 2.: prevenció*. Eger, Magyarország : Líceum Kiadó
- Hőnyi, D., Kinczel, A., Váczi, P. ., & Müller, A. (2021). F fiatalok rekreációs tevékenységeinek vizsgálata . *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 105-110. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.105>
- Kós, K. (2021). Szabadidőfelhasználási és egészségmagatartási szokások sport- és rekreációs szervező szakos hallgatók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle* 22:91. 76
- Kovács, K. (2016). Sport és inklúzió. In: Semsei, I.; Kovács, K. (szerk.). *Inkluzív nevelés - inkluzív társadalom*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó. 294-316. ,
- Ladányi, L. (2025). Neurodiverzitás a felsőoktatásban: Útmutató autizmus spektrum állapotban érintett egyetemi hallgatók támogatásához. *Módszertani Közlemények*, 65(1-2), 90–116. DOI <https://doi.org/10.14232/modszertani.2025.1-2.90-116>
- Laoues-Czibalmos, N., Bácsné Bába, É., Mező, K., Kónigh-Görögh, D., & Müller, A. É. (2020). An Analysis of the Leisure Preference System of Students with Disabilities in the Light of a Study. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 5(1), 98-115. DOI <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2020.1.9>
- Laoues-Czibalmos, N., Szerdahelyi, Z., & Müller, A. . (2021). Development of leisure and sports consumption and sports motivation among children with disabilities. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 15(1-2). DOI <https://doi.org/10.19041/APSTRACT/2021/1-2/9>
- Mayer, Á., Dechertné, Bartos A., Luterán, F. (2024). A paraszport és a fogyatékkal élők fizikai aktivitásának jelentősége a rehabilitáció folyamán *Rehabilitáció: A Magyar Rehabilitációs Társaság Folyóirata* 34(4). 212-215
- Mező, F.; Mező, K. (2015). Gyógypedagógiai problémákra érzékenyítő játékok (nemcsak óvodapedagógusoknak). In: Mező, K. (szerk.). *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért* (pp. 55-74). Miskolc, Magyarország : Bíbor Kiadó.
- Mező, K. (2024). Special Ways of Talent Management. In: Földesi, R., Kollega Tarsoly, I., Túri, I., Vissi, T. (szerk.), *Presentations of the XI-XII World Congresses on Conductive Education* (pp. 55-64). Budapest, Magyarország : Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- Mikló, Z., & Keller, V. (2026). A fogyatékkal élő személyek foglalkoztatása, mint társadalmi felelősségvállalási CSR stratégia a vállalatok körében. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 12(1), 21-37. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.21>

- Müller, A., Mező, K., Mező, F., Bácsné Bába, É., Laoues-Czimbalmos, N., & Lengyel, A. (2025). The Role of Personal Values in Sports Participation Among Young People with Disabilities: A Cluster and Profile Analysis. *Disabilities*, 5(2), 40. DOI <https://doi.org/10.3390/disabilities5020040>
- Orbán-Sebestyén, K., Sáringerné Szilárd, Z., & Hunyadi, K. (2018). Inkluzív sportoktatás az integrált szemléletű nevelésben - A Testnevelési Egyetem Inkluzív sportoktatói szakirányú továbbképzésének előzményei. *Testnevelés Sport Tudomány/Physical Education, Sport, Science*, 3(1-2), 73-78.
- Suskovics, Cs.; Tóth, G. (2017). Inklúzió, sport, felsőoktatás. In Nagy, M.; Strédl, T. (szerk.) *Inkluzív iskola, inkluzív társadalom: tanulmánykötet* (pp. 91-98) Komárom, Magyarország: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.