

Tanulmányok

Körkép

**Quantitative Study of Health-Conscious
Behaviour Among Hungarian University
Students***Körkép*

Széplaki Ildikó és Révész László

**Multikulturális megközelítések a
magyarországi tanodákban**

Makszim Edina Beáta és Csereklye Erzsébet

**A többségi társadalom véleményének feltárása
a tanulásban akadályozott gyermekekről**

*Gelencsérné Bakó Márta, Nyergesné Hajdu Ildikó és
Zentai Gabriella*

**Az olvasás-írástanítás egy lehetséges módja, a
fonomimika: a módszer hatásvizsgálata az
olvasás-írástanítás első évének végén**

*Fazekasné Fenyvesi Margit, Mokri Dóra és Kiss
Renáta*

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Nők a magyar tudományos életben (1949–2021)

Kéri Katalin

Két új könyv a nők és nőnevelés történetéről

Tar Sztella

Szerzőink

Authors

2025 1.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
A lapszám szerkesztője:	Seresné Busi Etelka
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Bajzáth Angéla Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Nagy Krisztina Schiffer Csilla Seresné Busi Etelka Tókos Katalin Vincze Beatrix
Szemle:	Pénzes Dávid Szente Dorina
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina Ruzsa Bence
Szerkesztőségi titkár:	Kovács Katinka
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Czabaji Horváth Attila (ELTE) Benedek András (BME) Golnhofer Erzsébet (ELTE) Kéri Katalin (PTE) Kopp Erika (ELTE) Mátrai Zsuzsa (NymE) Pusztai Gabriella (DE) Rónay Zoltán (ELTE) Sántha Kálmán (KJE) Szabolcs Éva (ELTE) Szivák Judit (ELTE) Tóth Péter (BME) Tészabó Júlia (ELTE) Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	https://ojs.elte.hu/nevelestudomany
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Quantitative Study of Health-Conscious Behaviour Among Hungarian University Students	5
<i>Széplaki Ildikó és Révész László</i>	
Multikulturális megközelítések a magyarországi tanodákban	18
<i>Makszim Edina Beáta és Cserekllye Erzsébet</i>	
A többségi társadalom véleményének feltárása a tanulásban akadályozott gyermekekről	31
<i>Gelencsérné Bakó Márta, Nyergesné Hajdu Ildikó és Zentai Gabriella</i>	
Az olvasás-írástanítás egy lehetséges módja, a fonomimika: a módszer hatásvizsgálata az olvasás- írástanítás első évének végén	50
<i>Fazekasné Fenyvesi Margit, Mokri Dóra és Kiss Renáta</i>	
Szemle	64
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	64
Nők a magyar tudományos életben (1949–2021)	65
<i>Kéri Katalin</i>	
Két új könyv a nők és nőnevelés történetéről	70
<i>Tar Sztella</i>	
Szerzőink	74
Authors	77

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Tanulmányok

Körkép

Quantitative Study of Health-Conscious Behaviour Among Hungarian University Students

Széplaki Ildikó és Révész László***

DOI: 10.21549/NTNY.48.2025.1.1

In recent years, the well-being of students in higher education has received increasing attention in international research, as it plays a key role in shaping future generations. The use of health-conscious practices contributes to both physical and mental well-being. This study explores different dimensions of health-conscious behaviour – well-being, life purpose, life satisfaction, stress, harmful addictions, physical activity and nutrition – among non-athletic university students. The cross-sectional study (n = 435) used validated measurement instruments such as the WHO Well-being Index, the Life Purpose Questionnaire, the Life Satisfaction Scale and the Perceived Stress Scale. In addition, a questionnaire designed by the research team was used to assess physical activity, harmful addictions and nutrition. The results of the survey showed that the majority of participants were generally satisfied with their quality of life, goal-oriented and perceived their daily life as generally happy and active. A positive correlation was found between physical activity and life satisfaction, with more physically active students reporting higher levels of satisfaction. Respondents tended to express their satisfaction with their body image, posture, and fitness level, although this did not show a proportional relationship with their level of physical activity. The students' perceptions of their physical and mental health are crucial for higher education institutions in promoting student well-being. Future research should involve multiple universities and adopt a broader methodological approach to more thoroughly examine the dimensions of health-conscious behavior.

Keywords: university students, WBI-5, PSS4, SWLS, PIL

Introduction

A significant proportion of the population leads sedentary lifestyles, influenced by modern tools such as computers and advanced communication technologies. These technological advancements have contributed to a decline in physical activity levels (Edwards & Loprinzi, 2016; Wu, Tao, Zhang, Zhang, Chen, Yang, Hao & Tao, 2016). Physical inactivity and mental health-related problems represent serious global public health challenges (Grasdalsmoen, Eriksen, Lønning & Sivertsen, 2020).

There is growing evidence that a significant proportion of university students have poor physical health, and the prevalence of psychological disorders is higher among them compared to their non-university-attending peers (Ströhle, 2009; Hussain, Guppy, Robertson & Temple, 2013; Martinez, Valencia & Trofimoff, 2020; Chaturvedi, Vishwakarma & Singh, 2021; Szlamka, Kiss, Bernáth, Kámán, Lubani, Kamer & Demetrovics, 2021). Based on a 2018 study conducted by the WHO on the mental health of university students in eight countries,

* Tanársegéd, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, szeplaki.ildiko@uni-eszterhazy.hu

** Habilitált egyetemi docens, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, revesz.laszlo@uni-eszterhazy.hu

it was found that one-third of the examined population had experienced some form of mental disorder (Auerbach, Mortier, Bruffaerts, Alonso, Benjet, Cuijpers, Demyttenaere, Ebert, Green, Hasking, Murray, Nock, Pinder-Amaker, Sampson, Stein, Vilagut, Zaslavsky, Kessler & WHO WMH-ICS, 2018). When discussing mental health, it is important to highlight stress as the most significant risk factor. Hans Selye, as early as the 1950s, distinguished between "good" and "bad" stress. The so-called "good" stress, known as eustress, fosters challenge, alertness, and creativity, while negative stress inhibits, drains energy, and leads to burnout (Bienertova-Vasku, Lenart & Scheringer, 2020).

In Norway, the SHoT (Students' Health and Well-being Study), a large-scale health survey conducted in 2010, 2014, and 2018, included 50,054 participants in its latest wave. Results showed that 66.6% of young people engaged in no physical activity (Grasdalsmoen et al., 2020). Similarly, data from the 2016 Hungarian Youth Survey revealed that 64% of Hungarian youth reported a lack of exercise despite strong evidence linking physical activity to mental health benefits, particularly in mitigating depression (Tsatsoulis & Fountoulakis, 2006; Kwan, Kleppe, Nordhus & Hovland, 2016; Gerber, Ludyga, Mucke, Colledge, Brand & Puhse, 2017; Gordon, McDowell, Hallgren, Meyer, Lyons & Herring, 2018). As noted, improving physical well-being may also enhance psychological well-being, with physical activity positively influencing mood and anxiety. Additionally, exercise supports cognitive, affective, and psychomotor development (Biddle & Asare, 2011). Studies suggest that physical activity can have therapeutic effects comparable to psychotherapy regarding mental well-being (Anderson & Shivakumar, 2013; Kwan et al., 2016).

Sedentary lifestyles are increasingly common in developed countries, with university students exhibiting higher inactivity rates compared to their peers (Castro, Bennie, Vergeer, Bosselut & Biddle, 2020). First-year university students represent a distinct group entering "emerging adulthood," a developmental phase characterized by heightened autonomy and independence (Arnett, 2015). This stage involves separation from parental control, new responsibilities, and lifestyle changes, including choices with long-term health implications (Stone, Becker, Huber & Catalano, 2012; Arnett, Žukauskienė & Sugimura, 2014). These changes impact mental, emotional, and physical health, requiring attention to factors such as healthy eating, regular exercise, quality rest, avoiding harmful addictions, and managing stress—the latter being a leading cause of disease (Alzheimer, van der Molen, Alaujan, Schmidt & Zamakhshary, 2011).

Mansoubi et al. conducted a literature review to examine the relationship between sedentary behaviour and physical activity. Based on the analysis of 26 scholarly articles, it can be concluded that sedentary behaviour displaces light-intensity physical activities (Mansoubi, Pearson, Biddle & Cledes, 2014).

Physical inactivity significantly contributes to "diseases of civilization" (Blair, 1999; Gaetano, 2016). Conversely, an active lifestyle reduces anxiety, depressive symptoms, and stress while enhancing psychosocial well-being (Ströhle, Höfler, Pfister, Müller, Hoyer & Wittchen, 2007; Ghorbani Heidarimoghadam, Karami, Fathi, Minasian & Bahram, 2014; Li, Fang, Li, Zheng, Tao & Yan, 2015; Luthar, Ebbert & Kumar, 2020). During emerging adulthood, decreased parental control and increased temptations, such as alternative recreational activities, can exacerbate inactivity. This period is also sensitive to the emergence of mental health problems (Martinez & Aguilo-Pons, 2020; Chaturvedi et al., 2021; Szlamka et al., 2021). A 2018 WHO study across eight countries found that approximately one-third of university students experienced a mental disorder (Auerbach et al., 2018). Epidemiological data suggest a high prevalence of depression and anxiety within this population, with 12-50% meeting the criteria for common psychological disorders (Uddin, Burton & Khan, 2019). Regular physical activity has demonstrated positive effects on both physical and mental health (Keresztes, Pikó, Gib-

bons & Spielberger, 2009; Theodoratou, Dritsas, Saltou, Dimas, Spyropoulos, Nikolopoulou, Bekos, Klioni, Psychogioy & Valsami, 2012).

The Purpose in Life Test, in conjunction with the Rosenberg Self-Esteem Scale, was used by two private universities in the United States to assess the life purpose and self-esteem of 497 students. A strong correlation between life purpose and self-esteem has been established and proved that having a purpose in life is an important factor for university students to fight against depression (Hodges & Denig, 2023). Xi et al. researched gender differences regarding the mediation effect of altruism (Xi, Lee, Carter & Delgado, 2022). There is an increasing number of international studies measuring student satisfaction (Rensburg & Mostert, 2023), and a survey by Tamannaifar and colleagues found a significant relationship between life satisfaction and academic performance among undergraduate students (Tamannaifar & Mansourinik, 2023). Miquel et al. examined the relationship between the PSS-4 and the depression scales of the Symptom Checklist-90-Revised (SCL 90-R), and the results showed that the PSS-4 scores exhibited a positive correlation with both the SCL 90-R anxiety and depression scales. With regard to having harmful addictions, 80% of university students who participated in an international study reported sporadic or regular alcohol consumption and 35.9% smoked (Moreno-Gómez, Romaguera-Bosch, Tauler-Riera, Bennasar-Veny, Pericas-Beltran, Martinez-Andreu & Aguilo-Pons, 2012). Vallejo and colleagues utilized the Perceived Stress Scale (PSS-4) to identify the factors influencing mental health in a Spanish sample, comparing the results with findings from English and French populations (Vallejo, Vallejo-Slocker, Fernández-Abascal & Mañanes, 2018).

This study examines the mental health, physical activity levels, sense of responsibility for personal health, and prevalence of harmful addictions among first-year university students.

Hypotheses:

1. Null Hypothesis: There is no correlation between life satisfaction and physical activity.
2. Alternative Hypothesis: Higher physical activity levels are associated with greater life satisfaction.

Method

Sample

The research involved first-year non-athletic students from Eszterházy Károly Catholic University. Of the 712 students, 435 participants completed the entire questionnaire as part of the cross-sectional survey, representing 61.1% of the population. Respondents ranged in age from 18 to 22 years, with 86% (313 participants) between the ages of 18 and 21 and an average age of 20.07 years (± 1.64). Regarding gender, 55.4% (241 respondents) were female, and 44.6% (194 respondents) were male. Most participants, 67.4% (293 respondents), lived with their parents. Among those separated from their parents, 12% had been living apart for less than a year, residing with flatmates, colleagues, or partners, while only 1.1% lived entirely alone. Another 13.4% had been living separately for more than a year, typically with a flatmate or partner.

Instruments

The survey utilized validated questionnaires and self-administered questions, which were completed in person, anonymously, and voluntarily. The 5-item World Health Organization Well-Being Index (WHO-5), employed in this study, is a brief, generic global rating scale designed to measure subjective well-being (Susán-szky, Konkoly Thege, Stauder & Kopp, 2006; Downs, Boucher, Campbell & Polyakov 2017; Brittain, Shirley, DeClue, Shelby & Kolo, 2023). The WHO-5 consists exclusively of positively phrased items, including the fol-

lowing: (1) "I have felt cheerful and in good spirits," (2) "I have felt calm and relaxed," (3) "I have felt active and vigorous," (4) "I woke up feeling fresh and rested," and (5) "My daily life has been filled with things that interest me." Respondents were asked to reflect on their experiences over the past 14 days and rate them accordingly (Winther, Østergaard, Søndergaard & Bech, 2015).

Next, participants completed the Hungarian adaptation of the Crumbaugh and Maholick Purpose in Life Test (PIL) (Konkolý Thege & Martos, 2006). This test is based on the premise that having a purpose in life is essential for achieving meaningful goals and living a fulfilling and worthwhile life. Developed by Frankl, it aligns with his theory that "the primary aspiration of people is to develop a purpose in life" (Hodges & Denig, 2014).

The Satisfaction With Life Scale (SWLS) was also employed to assess well-being (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). This scale consists of five positively phrased items, and respondents indicate their level of agreement with the statements on a seven-point scale. It measures cognitive judgments of life satisfaction through summative scoring, where higher scores indicate greater life satisfaction (Chakrabartty, 2023). In this survey, the Hungarian adaptation of the SWLS was used (Martos, Sallay, Désfalvi, Szabó & Itzés, 2014).

Additionally, participants completed the Hungarian version of the Perceived Stress Scale (PSS-4), which consists of four items. Responses were scored using Cohen's original 5-point scale, where 0 indicated "never," 1 indicated "almost never," 2 indicated "sometimes," 3 indicated "fairly often," and 4 indicated "very often" (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). This scale assesses the individual's perception of stress, focusing on feelings, thoughts, and experiences related to stress over the past month. The measurement tool includes two reverse-scored items, necessitating the recoding of these items, thereby allowing the total score to be considered a global indicator of the scale (Stauder & Konkolý Thege, 2006).

In addition to these standardized measures, the survey also included a set of questions addressing participants' perceptions of their posture, body shape satisfaction, fitness and health status, and their sense of responsibility for maintaining them. Respondents were also asked about their engagement in physical activity, their daily sitting time (both in and outside of school), harmful addictions, dietary habits, adherence to specific diets or use of supplements, and their daily water intake, distinguishing between weekdays and weekends.

Procedure

The survey questionnaires were administered in-person during scheduled class times, allowing for consistent conditions. Participants completed the survey on paper, ensuring anonymity and minimizing distractions. Each session lasted approximately 20 minutes, with clear instructions provided by trained research assistants.

Statistical Analysis

The responses from the questionnaire were imported into Microsoft Excel. The coding and the descriptive and mathematical statistical analyses of the data were performed using IBM SPSS Statistics 21.0 software. Depending on data distribution, one-sample t-tests, two-sample t-tests, and correlation analyses were performed to examine differences and relationships between variables. Ethical considerations included obtaining informed consent from all participants, ensuring anonymity in data collection, and adhering to data protection guidelines throughout the research process.

Results

In the Well-Being Index, respondents achieved an average score of 16.99 points (standard deviation = 3.352) out of a maximum of 25 points. The findings indicate that 79% of students reported feeling happy and cheerful very often or always, while only 47% felt calm and relaxed. Furthermore, 53% of respondents reported feeling active, with "feeling lively" receiving the highest scores. However, 76% of students stated that they experienced feeling fresh and rested upon waking up less than half of the time, sometimes, or almost never. Additionally, 60% of respondents felt that their days were filled with enjoyable activities.

We identified (see. Table 1.) a clear, moderately strong positive correlation between well-being and physical activity ($p = 0.001$, $r = 0.242$). When analyzed by gender, women scored an average of 16.85, while men scored 17.17. However, the results of the independent samples t-test ($F = 0.017$, $p = 0.297$) indicate that the feeling of well-being is not significantly associated with gender.

Statistical Analysis	Measure	Value
Correlation between Well-Being and Physical Activity	Pearson's r	0.242
	p-value	0.001
Gender Comparison (Well-Being Scores)	Women (mean \pm SD)	16.85 \pm N/A
	Men (mean \pm SD)	17.17 \pm N/A
Independent Samples t-test (Gender)	F-statistic	0.017
	p-value	0.297

Table 1. Statistical Summary of the Relationship Between Well-Being, Physical Activity, and Gender

In the PIL Test, scores are categorized into three levels: scores above 113 indicate a high purpose in life, scores between 92 and 112 indicate a medium purpose in life, and scores below 91 indicate a low purpose in life. The results reveal that 90.8% of students (395 students: 221 women and 174 men) achieved a high score, reflecting strong life goals and a clear perception of the meaning of their existence. Additionally, 8.5% of students (37 students: 18 women and 19 men) scored in the medium range, while 0.7% of students (3 students: 2 women and 1 man) scored in the low range. The two-sample t-test revealed significant gender differences on several aspects of the PIL Test. For instance, women scored higher ($M = 85.3$, $SD = 12.4$) than men ($M = 79.6$, $SD = 13.7$) in their relationship with the world, with the difference being statistically significant ($t(433) = 3.42$, $p = 0.001$). Similarly, women demonstrated a stronger ability to find meaning and purpose in life ($M = 87.8$, $SD = 11.9$) compared to men ($M = 82.1$, $SD = 12.8$), with this difference also being significant ($t(433) = 2.97$, $p = 0.003$). These results underscore that women generally exhibit a stronger sense of purpose and a clearer perception of life's meaning, while men are more likely to perceive life as routine.

Regarding SWLS, 16.1% of the students felt that their life was not close to ideal, and 58.4% felt the opposite. The findings also show that 73.6% of respondents rated their living conditions as excellent, while 11.1% felt that they were poor. A majority—69.8% of students—expressed satisfaction with their lives, whereas 15.4% were not satisfied. 67% felt that they preferred to have everything in life, in contrast to 13.8% of their peers. 34.9% of the students thought that if they could start their life again, they would rather change things, while 49.6% agreed with the statement that they would change almost nothing.

The mean score on the PSS-4 was 5.93 ($SD: 4.87$). The percentage distribution of responses for each item is presented in Table 2.

	Never	Almost never	Sometimes	Fairly often	Very often
How often have you felt that you were unable to control the important things in your life?	8%	29%	38%	18%	7%
How often have you felt confident about your ability to handle your personal problems?	2%	4%	24%	42%	28%
How often have you felt that things were going your way?	3%	10%	32%	41%	14%
How often have you felt difficulties were piling up so high that you could not overcome them?	11%	31%	35%	16%	7%

Table 2. The result of PSS4

Regarding their physical activity, 47.1% of students did not do physical activity at all or preferred not doing any physical activity, while 23.5% preferred to do physical activity, even daily. The distribution of physical activity by gender is illustrated in Diagram 1.

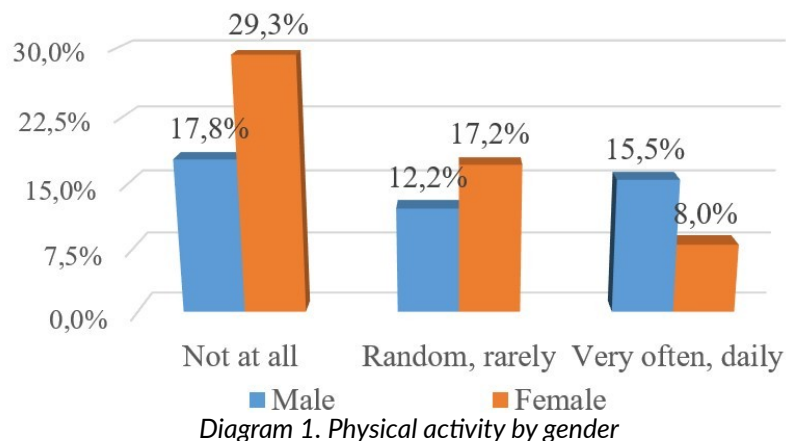


Diagram 1. Physical activity by gender

The statistical analysis indicates that the null hypothesis ($p > 0.05$) can be rejected, thereby supporting the alternative hypothesis that there is a significant relationship between life satisfaction and physical activity. Specifically, students who engage in regular physical activity report higher levels of life satisfaction ($F = 0.655$, $t = 0.974$, $p = 0.051$). Findings related to inactivity further reveal that 71% of students spent less than 5 hours sitting per day outside school days, while 33% sat for extended periods during school days. Moreover, 67% reported spending more than 6 hours sitting during school hours. As part of the study, participants were asked to evaluate themselves on a 7-point intensity scale to assess their posture, physical fitness, and overall body condition, with responses ranging from "1 = Not ideal at all" to "7 = Totally ideal/optimal." Results indicate that 73.8% of respondents perceived their body shape as not ideal or rather not ideal (1-3 on the scale), with only 23.4% rating it as rather ideal. No significant relationship was observed between physical fitness and posture. However, Pearson's correlation coefficient ($r = 0.576$, $p = 0.000$) demonstrated a moderately strong relationship between posture and fitness status (see Diagram 2.).

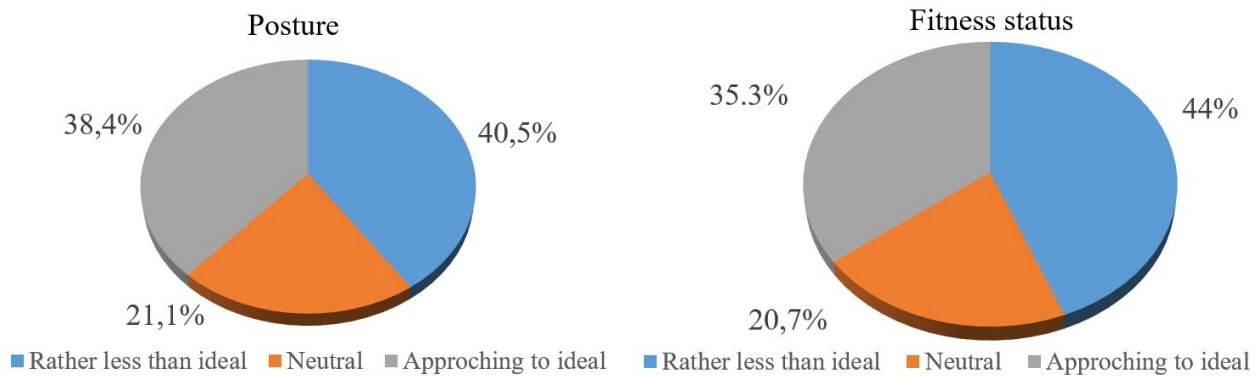


Diagram 2. Participants' own views on their posture and fitness status

When asked about their perceived ability to influence their own health, less than 1% of respondents reported feeling that they were unable to do anything to improve it. In contrast, the vast majority—87.3% ($n = 380$)—acknowledged taking personal responsibility for their health. Notably, only a negligible proportion of respondents (0.5%, $n = 2$) believed that they had no control over their health. Statistical analysis revealed a very weak positive correlation between physical activity and perceived self-efficacy regarding health management ($p = 0.01$, $r = 0.153$).

Subjective perceptions of posture, body awareness, and fitness did not show a significant correlation with the presence of life goals. However, a weak positive relationship was observed between these factors and life satisfaction ($r = 0.46$, $p = 0.003$). Regarding harmful addictions, nearly half of the respondents reported abstaining from alcohol, 61.8% indicated they did not smoke, 20.3% smoked occasionally, and 17.9% smoked daily. The examined harmful addictions showed a very weak correlation ($r \approx 0.1$ in all cases) with the extent to which students perceived themselves as responsible for shaping their own health.

Two-thirds of the students rated their health as "good," which shows a weak significant positive correlation with the extent to which they perceived themselves as responsible for their own health development ($r = 0.116$, $p = 0.002$). On weekdays, 20% of respondents reported not paying attention to healthy eating habits, a figure that nearly doubled on weekends, potentially due to the influence of parental care (this assumption requires further investigation). Additionally, 86.4% of the participants reported not following any specific diet, and 57.7% did not use dietary supplements.

No significant difference was observed in water consumption between weekends and weekdays, with an average of 2.34 litres of water consumed per person per day. Energy drinks were reported to be consumed by 54.5% of students, although not necessarily on a daily basis, while sugary drinks were consumed by nearly all students (94%), albeit occasionally.

Conclusion

The survey showed that the majority of the students examined are satisfied with their quality of life overall, have goals, and tend to consider their everyday lives to be happy and active. The results align with other research findings, highlighting gender differences, where female students demonstrated significantly higher well-being ratings compared to male students. No significant difference was found in life satisfaction and gender in this present study, in contrast to some findings from abroad (Zhang, Ewalds-Kvist & Li, 2019). Regarding the PSS-4, the obtained mean score of 5.93 is slightly higher compared to the findings of the Spanish survey,

where the mean was 5.6 for women and 5.2 for men (Vallejo et al., 2018). Time spent sedentary among students revealed distinct patterns: their time spent sedentary was 6.86 hours on school days and 6.15 hours on weekends, slightly different from the 7.29 hours published by Castro and his colleagues. A survey in the USA found that 16-19-year-olds spend more than 8 hours a day sedentary (Matthews, Chen, Freedson, Buchowski, Beech, Pate & Troiano, 2004). Eurobarometer 64.3 examined the amount of time spent with sedentary work in several countries using self-reported data and reported that adults aged 18-25 spent an average of 5.86 hours a day sitting (European Commission, 2012). In six further studies, Castro and colleagues found that many university students spent 9.82 hours per day sitting (Castro, Bennie, Vergeer, Bosselut & Biddle, 2018).

According to a Hungarian study, 71.1% of young adults do some regular leisure sport outside of PE lessons every week for at least half an hour. The results of the current survey indicate that 47.1% of young people do not engage in any form of physical activity, a finding that aligns closely with the European average (Eurobarometer, 2018). This is consistent with other research, which suggests an inverse relationship between sedentary behaviour and physical activity (Mansoubi et al., 2014; Castro et al., 2018).

Responders tended to express satisfaction with their body shape, posture, and fitness status, although this was not proportionally related to their physical activity levels. The majority of the sample take responsibility for their overall health.

Regarding harmful addictions, both smoking and regular alcohol consumption are lower among non-sports-related university students in Eger, according to their self-reports, compared to the Spanish survey (Moreno et al., 2012).

Conclusion, limitations and future implications

One limitation of the study is its cross-sectional design, which restricts the ability to establish causal relationships. Secondly, the reliance on self-reported data may introduce bias due to the subjective perceptions of the participants. Future research should involve multiple universities, examine academic disciplines separately, and incorporate additional research instruments and triangulated methods to gain deeper insights into first-year university students. It would also be beneficial to assess all dimensions of health-conscious behaviour. Based on the results, the development of a comprehensive health promotion program, which students could adopt during their university years, would be valuable.

Literature

1. Anderson, E. & Shivakumar, G., (2013). Effects of exercise and physical activity on anxiety. *Frontiers in Psychiatry*, 27(4). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2013.00027>
2. Alzahem, A. M., van der Molen, H. T., Alaujan, A. H., Schmidt, H. G., Zamakhshary, M. H. (2011). Stress amongst dental students: a systematic review. *European Journal of Dental Education*. 1, 8–18. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2010.00640.x>
3. Arnett, J. J., Žukauskienė, R. & Sugimura, K., (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: implications for mental health. *The Lancet Psychiatry* 1(7), 569–576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
4. Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197695937.001.0001>
5. Auerbach, P. R., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D.D., Green, J.G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C. & WHO WMH-ICS Collaborators (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and Distribution of Mental Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
6. Biddle S. J. H. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine* 45, 886–895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
7. Bienertova-Vasku, J., Lenart, P. & Scheringer, M. (2020). Eustress and distress: neither good nor bad, but rather the same? *BioEssays*, 42(7), 1900238. <https://doi.org/10.1002/bies.201900238>
8. Blair, S. N. & Brodney, S. (1999). Effects of physical inactivity and obesity on morbidity and mortality: current evidence and research issues. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31(11) Suppl., pp. S646–S662. <https://doi.org/10.1097/00005768-199911001-00025>
9. Brittain, K., Shirley, D.W., DeClue, A., Shelby, J. & Kolo, C. W. (2023). Longitudinal assessment of pharmacy student well-being using the well-being index and 5 gears assessment, *American Journal of Pharmaceutical Education* 87(7), <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2023.100086>
10. Castro, O., Bennie, J., Vergeer, I., Bosselut, G. & Biddle, S.J.H. (2018). Correlates of sedentary behaviour in university students: A systematic review. *Preventive Medicine* 116, 194–202. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.09.016>
11. Castro, O., Bennie, J., Vergeer, I., Bosselut, G. & Biddle, S.J.H. (2020). How Sedentary Are University Students? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Preventive Science*, 21, 332–343. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01093-8>
12. Chakrabartty, S. (2023). Improved Life Scale Satisfaction Score: Scoring of SWLS. *Revistamultidisciplinar.com*. 5(2), 105–126. <https://doi.org/10.23882/rmd.23142>

13. Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K. & Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review*, 121, <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.105866>
14. Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
15. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
16. Dietary Guidelines For Americans 2015–2020, <https://health.gov/dietaryguidelines/2015/guidelines/>
17. Downs, A., Boucher, L. A., Campbell, D. G. & Polyakov, A. (2017). Using the WHO–5 well-being index to identify college students at risk for mental health problems. *Journal of College Student Development*, 58(1), 113–117. <https://muse.jhu.edu/article/646667>
18. Edwards, M. K. & Loprinzi, P.D. (2016). Effects of sedentary behavior–inducing randomized controlled intervention on depression and mood profile in active young adults. *Mayo Clinic Proceedings*. 91(8), 984–998. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2016.03.021>
19. European Commission (2012). Eurobarometer 64.3. TNS OPINION & SOCIAL, Brussels [Producer]. GESIS Data Archive, Cologne. ZA4415 Data file Version 1.0.1. <https://doi.org/10.4232/1.10971>
20. Gaetano, A. (2016). Relationship between physical inactivity and effects on individual health status. *Journal of Physical Education and Sport*. 16(2), 1069–1074 <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.s2170>
21. Gerber, M., Ludyga, S., Mucke, M., Colledge, F., Brand, S. & Puhse, U. (2017). Low vigorous physical activity is associated with increased adrenocortical reactivity to psychosocial stress in students with high-stress perceptions. *Psychoneuroendocrinology*, 80, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.03.004>
22. Ghorbani, F., Heidarimoghadam, R., Karami, M., Fathi, K., Minasian, V. & Bahram, M. E. (2014). The effect of six-week aerobic training program on cardiovascular fitness, body composition and mental health among female students. *Journal of Research in Health Sciences*, 14(4), 264–267. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25503280/>
23. Gordon, B. R., McDowell, C. P., Hallgren, M., Meyer, J. D., Lyons, M. & Herring, M. P. (2018). Association of Efficacy of resistance exercise training with depressive symptoms meta-analysis and meta-regression analysis of randomized clinical trials. *Jama Psychiatry*, 75(6), 566–576. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.0572>
24. Grasdalsmoen, M., Eriksen, H. R., Lønning, K. J. & Sivertsen, B. (2020). Physical exercise, mental health problems, and suicide attempts in university students, *BMC Psychiatry*, 20, 175. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02583-3>
25. Human Development Report: Statistical Update 2018, <https://hdr.undp.org/content/statistical-update-2018>
26. Hodges, S. & Denig, S. (2014). Attitudes of College Students Towards Purpose in Life and Self-Esteem. *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*. 5(1) <https://www.semanticscholar.org/paper/Attitudes-of-College-Students-Towards-Purpose-in-Hodges-Crowe/db4a5de1db9b0116b979c2a660a7b84b2868e939>

27. Hussain, R., Guppy, M., Robertson, S. & Temple, E. (2013). Physical and mental health perspectives of first-year undergraduate rural university students, *BMC Public Health*, 13.
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-848>
28. Keresztes, N., Pikó, B., Gibbons, X. F. & Spielberger, D. S. (2009). Do High- and Low-Active Adolescents Have Different Prototypes of Physically Active Peers? *Psychological Record* 59, 39–52.
<https://doi.org/10.1007/BF03395648>
29. Konkoly Thege, B. & Martos, T. (2006). Purpose in Life Test – Characteristics of the Hungarian Adaptation. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 153–169.
<https://doi.org/10.1556/mental.7.2006.3.1>
30. Kwan, S., Kleppe, C.L., Nordhus, I. H. & Hovland, A. (2016). Exercise as a treatment for depression: a meta-analysis. *J Affect Disorders*, 202, 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.03.063>
31. Li, M., Fang, Q., Li, J., Zheng, X., Tao, J. & Yan, X. (2015). The effect of Chinese traditional exercise-Baduanjin on the physical and psychological well-being of college students: a randomized controlled trial. *PLoS One*. 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130544>
32. Luthar, S. S., Ebbert, A. M. & Kumar, N. L. (2020). The Well-Being Index (WBI) for schools: A brief measure of adolescents' mental health. *Psychological Assessment*, 32(10), 903–914.
<https://doi.org/10.1037/pas0000913>
33. Mansoubi, M., Pearson, N., Biddle, S. J. & Clemes, S. (2014). The relationship between sedentary behaviour and physical activity in adults: a systematic review. *Preventive Medicine*, 69, 28–35.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.08.028>
34. Martos, T., Sallay, V., Désfalvi, J., Szabó, T. & Ittész, A. (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289–303.
<https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.9>
35. Martínez-Andreu, S. & Aguilo-Pons, A. (2012). Clustering of lifestyle factors in Spanish university students: The relationship between smoking, alcohol consumption, physical activity and diet quality. *Public Health Nutrition*. 15(11), 2131–2139. <https://doi.org/10.1017/S1368980012000080>
36. Martínez, L., Valencia, I. & Trofimoff, V. (2020). Subjective well-being and mental health during the COVID-19 pandemic: Data from three population groups in Colombia. *Data in brief*, 32, 10628.
<https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106287>
37. Matthews, C. E., Chen, K. Y., Freedson, P. S., Buchowski, M. S., Beech, B. M., Pate, R.R. & Troiano, R. P. (2008). Amount of Time Spent in Sedentary Behaviors in the United States, 2003–2004, *American Journal of Epidemiology*, Volume 167(7), 875–881. <https://doi.org/10.1093/aje/kwm390>
38. Moreno-Gómez, C., Romaguera-Bosch, D., Tauler-Riera, P., Bannasar-Veny, M., Pericas-Beltran, J., Martínez-Andreu, S. & Aguilo-Pons, A. (2012). Clustering of lifestyle factors in Spanish university students: the relationship between smoking, alcohol consumption, physical activity and diet quality. *Public Health Nutrition*, 15(11), 2131–2139. <https://doi.org/10.1017/S1368980012000080>
39. National Union of Students Scotland (2010). Silently Stressed. A survey into student mental wellbeing. *Edinburgh, UK: National Union of Students Scotland*.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=866877>

40. Preoteasa, C.T., Mircescu, G., Buzea, M.C. & Preoteasa, E. (2015). Sources of stress and well-being in dental students. *Romanian Journal of Oral Rehabilitation*. Vol. 7, No. 1, January - March 2015. <https://rjor.ro/wp-content/uploads/2015/05/SOURCES-OF-STRESS-AND-WELL-BEING-IN-DENTAL-STUDENTS.pdf>
41. Rensburg, van C. & Mostert, K. (2023). Can life satisfaction be measured fairly for different groups of South African first-year students? Testing the Satisfaction with Life Scale, *Journal of Student Affairs in Africa*, 11(1), 109–128. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v11i1.4327>
<https://upjournals.up.ac.za/index.php/jsaa/article/view/4327>
42. Stauder, A. & Konkoly Thege, B. (2006). Az észlelt stressz kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 203–216. <https://doi.org/10.1556/mental.7.2006.3.4>
43. Stone, A. L., Becker, L. G., Huber, A. M. & Catalano, R. F. (2012). Review of risk and protective factors of substance use and problem use in emerging adulthood. *Addictive Behaviors*. 37(7), 747–775. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.02.014>
44. Ströhle, A. (2009). Physical activity, exercise, depression and anxiety disorders. *Journal of Neural Transmission* 116, 777–784. <https://doi.org/10.1007/s00702-008-0092-x>
45. Ströhle, A., Höfler, M., Pfister, H., Müller, A. G., Hoyer, J. & Wittchen, H. U. (2007). Physical activity and prevalence and incidence of mental disorders in adolescents and young adults. *Psychological Medicine*. 37(11), 1657–66. <https://doi.org/10.1017/S003329170700089X>.
46. Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). Validation of the short (5-item) version of the WHO Well-Being Scale based on a Hungarian representative health survey (Hungarostudy, 2002). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255. <https://doi.org/10.1556/mental.7.2006.3.8>
47. Szlamka, Z., Kiss, M., Bernáth, S., Kámán, P., Lubani, A., Karner, O. & Demetrovics, Z. (2021). Mental Health Support in the Time of Crisis: Are We Prepared? Experiences With the COVID-19 Counselling Programme in Hungary. *Frontiers in Psychiatry*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.655211>
48. Tamannaefar, M. R. & Mansourinik, A. (2023). The relationship between personality characteristics, social support and life satisfaction with university students academic performance. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20(1), 149–166. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-relationship-between-personality-social-support-Tamannaefar-Mansourinik/ab90f7aa1c66c2fed2c51d0c136ec9db1d8f0a8f>
49. Theodoratou, M., Dritsas, I., Saltou, M., Dimas, V., Spyropoulos, A., Nikolopoulou, E., Bekos, V., Kloni, P., Psychogiou, A. & Valsami, O. (2016). Physical exercise and students' mental health. *European Psychiatry*, 33(1) s219-s219 <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.533>
50. Tsatsoulis, A. & Fountoulakis, S. (2006). The protective role of exercise on stress system dysregulation and comorbidities. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1083, 196–213. <https://doi.org/10.1196/annals.1367.020>
51. Uddin, R., Burton, N. W. & Khan, A. (2019). Combined Effects of Physical Inactivity and Sedentary Behaviour on Psychological Distress Among University-Based Young Adults: a One-Year Prospective Study, *Psychiatric Quarterly*, 90, 191–202. <https://doi.org/10.1007/s11126-019-09697-2>

52. Zhang, R., Ewalds-Kvist, B. M. & Li, D. (2019). Chinese Students' Satisfaction with Life Relative to Psychological Capital and Mediated by Purpose in Life. *Current Psychology*, (38), 260–271. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9849-z>
53. Vallejo, M. A., Vallejo-Slocker, L., Fernández-Abascal, E. G. & Mañanes, G. (2018). Determining factors for stress perception assessed with the Perceived Stress Scale (PSS-4) in Spanish and other European samples. *Frontiers in Psychology*, 9(37). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00037>
54. Winther, T. C., Østergaard, S. D., Søndergaard, S. & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167–176, <https://doi.org/10.1159/000376585>
55. Wu, X., Tao, S., Zhang, S., Zhang, Y., Chen, K., Yang, Y., Hao, J. & Tao, F. (2016). Impact of screen time on mental health problems progression in youth: a 1-year follow-up study. *BMJ Open*, 6(11). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011533>
56. Xi, J., Lee, M. T., Carter, J. R. & Delgado, D. (2022). Gender Differences in Purpose in Life: The Mediation Effect of Altruism. *Journal of Humanistic Psychology*, 62(3), 352–376. <https://doi.org/10.1177/0022167818777658>

Magyar egyetemi hallgatók egészségtudatos viselkedésének kvantitatív vizsgálata

Az elmúlt években a felsőoktatásban tanuló hallgatók jólléte egyre nagyobb figyelmet kapott a nemzetközi kutatásokban, mivel kulcsfontosságú szerepet játszik a jövő generációinak formálásában. Az egészségtudatos gyakorlatok alkalmazása hozzájárul mind a testi, mind a lelki jólléthez. A tanulmány az egészségtudatos viselkedés különböző dimenzióit – jóllét, életcél, életelegedettség, stressz, függőségek, fizikai aktivitás és táplálkozás – vizsgálja nem sportszakon tanuló egyetemi hallgatók körében. A keresztmetszeti vizsgálat (n = 435) során validált mérőeszközöket alkalmaztunk, mint a WHO Jól-lét Index, az Életcél Kérdőív, az Élettel való Elégedettség Skála és az Észlelt Stressz Skála. Ezen kívül a kutatócsoport által készített kérdőívet használtuk a fizikai aktivitás, a káros szenvedélyek és a táplálkozás felmérésére. A felmérés eredményei szerint a résztvevők többsége összességében elégedett az életminőségével, célorientált, és a mindennapjait általában boldognak és aktívnak érzékeli. A fizikai aktivitás és az életelegedettség között pozitív összefüggést találtunk, mivel a fizikailag aktívabb hallgatók nagyobb mértékű elégedettségről számoltak be. A válaszadók hajlamosak voltak elégedettségüket kifejezni testalkatukkal, testtartásukkal és fittségi állapotukkal kapcsolatban, bár ez nem mutatott arányos összefüggést a fizikai aktivitás szintjével. A hallgatók testi és lelki egészségükről alkotott percepciója kulcsfontosságú a felsőoktatási intézmények számára a hallgatói jóllét előmozdításában. A jövőbeli kutatások során célszerű lenne bevonni több egyetemet, és szélesebb módszertani megközelítést alkalmazni az egészségtudatos magatartás dimenzióinak részletesebb vizsgálata érdekében.

Kulcsszavak: egyetemisták, jóllét, jól-lét kérdőívek, élettel való elégedettség

Multikulturális megközelítések a magyarországi tanodákban

Makszim Edina Beáta* és Csereklye Erzsébet**

DOI: 10.21549/NTNY.48.2025.1.2

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a tanodai dolgozók milyen multikulturális tudással és attitűddel rendelkeznek, és ez hogyan jelenik meg munkájukban. A kutatás során 8 tanodában 18 tanodai munkatárssal készítettünk interjúkat, melyeket a tartalomelemzés módszerével dolgoztunk fel. A kutatás két nagy csoportot vázolt fel a tanodai dolgozók multikulturális tudatosságát illetően: az egyik csoportba tartoztak azok, akik tudták, mi a multikulturális nevelés, ismerték az elveit és dimenzióit, ezeket alkalmazták is, a másik csoportba tartoztak azok, akik nem tudták, mi a multikulturális nevelés, erről soha nem tanultak vagy olvastak. Ez a kettősség végig jelen volt, megjelent a pedagógiai célok megfogalmazásában és a helyzetmegoldásokban is. A multikulturálisan tudatosabb tanodai munkatársak szakmai munkájában megjelentek a szakirodalomban vázolt főbb megközelítéstípusok: a kompenzáló, a plurális és a transzformatív megközelítések dinamikus viszonya.

Kulcsszavak: tanoda, tanodai dolgozók, multikulturalizmus, multikulturális megközelítések, multikulturális nevelés

Tanodák Magyarországon

A társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölése és a méltányos oktatás nem csak XXI. századi probléma, ugyanakkor ezek felszámolása komplex feladat, ezért törekedni kell arra, hogy komplex tevékenységrendszerben reagáljunk rá (L. Ritók, 2016). Magyarországon a tanodák biztosítanak a hátrányos helyzetű, korai lemorzsolódással veszélyeztetett és oktatási elhanyagolás miatt hátrányba került tanulók számára olyan biztonságos környezetet, amely a személyiségfejlődést szem előtt tartva nyújt komplex szolgáltatást (Fejes & Szűcs, 2016). A tanoda célja ezen tanulók képességeinek fejlesztése, lehetőségeinek növelése, társadalmi beilleszkedésük biztosítása (Németh, 2009).

Banks & McGee Banks (2016) szerint a multikulturális oktatás arra törekszik, hogy mindenki számára biztosítsa az oktatáshoz való egyenlő, lehetőség szerint méltányos hozzáférést, függetlenül attól, hogy az adott diákok milyen kisebbséghez tartoznak. A multikulturális oktatásnak Magyarországon még nincs kialakult formája, folyamatosan fejlődik, fejlődésére a szakaszosság jellemző (Göbölös & Endrődy, 2020).

A tanoda lehet civil vagy egyházi fenntartású intézmény, amely a helyi igényeket figyelembe véve, az egyéni szükségletekre építve biztosít befogadó, inkluzív szemléletű közösségi teret, illetve a személyiségfejlődést szem előtt tartva komplex szolgáltatást nyújt (Fejes & Szűcs, 2016) annak érdekében, hogy az azt igénybe vevő tanulók, fiatalok iskolai előmenetelét, pályaorientációját és életvezetését segítse. Bár a tanoda nem transzformatív megoldás a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolására, valós teret és lehetőséget biztosít a gyermekek/tanulók számára a személyiségfejlődésre, az erősebb énkép kialakulására és az akadályok sikeres leküzdésére (Baráth, 2016).

* Doktorandusz, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, makszimedina@student.elte.hu

** Adjunktus, ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet, csereklye.erzsebet@ppk.elte.hu

Közösségfogalmak – hangsúlyok, kihívások, változások

A tanodák Magyarországon az 1990-es évek elején jelentek meg. Győrök Edit 1990-ben hozta létre a Belvárosi Tanodát, amely középiskolaként működött, és működik még ma is. Az általa kidolgozott módszertan adta az alapját a későbbi tanodatípusú programoknak, melyek iskola utáni foglalkozást biztosítottak a hátrányos helyzetű tanulók számára. Az első tanodatípusú programot Szőke Judit hozta létre. Ez volt a Józsefvárosi Tanoda, amelynek célja az volt, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek is hozzáférhessenek bizonyos szolgáltatásokhoz, mint például a nyelvórák vagy a színházlátogatás (Havasi, 2015).

A tanodák finanszírozása

Az elmúlt 30 év alatt a tanodák száma, finanszírozási formája és működése is sokat változott. 2019-től a tanoda a Gyermekvédelmi törvényben a gyermekjóléti alapellátások között szerepel (Szakmai ajánlás, 2021), így a tanodák pályázhatnak állami normatívára, amely valamelyest stabilizálja a működésüket. Az aktuális szakmai programjukat a tanodák a Belügyminisztérium által kiadott Szakmai ajánlás alapján készítik el. A Szakmai ajánlás célja, hogy a jogszabályok által meghatározott követelményeket összefoglalja, valamint a sikeres működés érdekében megfogalmaz bizonyos szakmai javaslatokat is.

A 2015–2019 EFOP és VEKOP pályázati ciklusokban Magyarországon összesen 288 tanoda működött, ebből 47 kis falvakban, 121 községekben, 56 kisvárosokban, 31 középvárosokban, 25 nagyvárosokban, 8 fővárosi kerületekben (Baráth, Binder, Fejes & Vígh, 2019). 2019 – az említett pályázati ciklusok lezárása – után a tanodák állami normatíva támogatásban részesülhetnek, amely a Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság által koordinált pályázat útján nyerhető el. A 2023-ban megjelent döntési lista alapján összesen 229 tanoda pályázott az állami normatívára, és ebből 180 tanoda nyert támogatást (KSH, 2024). A tanodák viszonylag nagy száma és állami támogatása nem jelenti azt, hogy egységes keretben folya a szakmai munka ezekben az intézményekben, ahogy az itt alkalmazott módszerek és eljárások hatékonyságáról sem rendelkezünk átfogó tudással (Vámos, 2016). A TÁRKI 2008-2009-ben elvégzett kutatása kvalitatív módszerrel vizsgálta, hogy a tanodavezetők milyen célokat fogalmazznak meg. A tanoda működésére vonatkozóan három kategóriát azonosítottak: az első csoportba tartoztak azok, amelyek minél heterogénebb csoportba szervezik a diákokat, illetve szakmai munkájukat a diákok igényeihez igazítják. A második csoportba azok a tanodák tartoztak, amelyeknek a fő célja a leghátrányosabb helyzetben lévő és legrosszabb tanulmányi átlaggal rendelkező tanulók tantárgyi felzárkóztatása volt, a harmadik csoportba pedig azok, amelyek olyan hátrányos helyzetű diákokkal foglalkoztak, akik valamilyen tehetségesek, jó tanulmányi átlaggal rendelkeznek (Németh, 2009).

A kutatás elméleti kerete

A tanodák egyik fő célja az, hogy egyenlő esélyeket tudjanak biztosítani a hátrányos helyzetben lévő gyerekeknek és fiataloknak. Ez szorosan kapcsolódik a multikulturális oktatás banksi koncepciójához (2013), mely szerint a multikulturális oktatás célja, hogy mindenki számára biztosítsa az oktatáshoz való egyenlő hozzáférést, függetlenül attól, hogy az adott diákok milyen kulturális és társadalmi csoportokhoz tartoznak. Banks (2013) elmélete szerint multikulturális oktatás folyamatának három alapvető összetevője határozható meg: az első a multikulturális oktatás koncepciója, a második az oktatás reformja míg a harmadik az oktatás folyamata. A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő kultúrák és társadalmi csoportok felé mutatott érzékenységet jelenti, hanem paradigmaváltást is, amely elfogadja a különböző gondolkodásmódokat (Torgyik, 2004).

Nieto (2001) a multikulturális oktatás négy megközelítését határozta meg, ezek (1) a *tolerancia*, (2) az *elfogadás*, (3) a *tisztelet* és (4) a *megerősítés*, a *szolidaritás* és a *kritika*. Nieto (2001) szerint a *toleráns* iskola elfogadja a különbségeket, de csak akkor, ha ezeken változtatni tud, azaz a különböző háttérű diákokat elfogadja, de a valós célja az asszimiláció. Az *elfogadás* iskolájában a diákok sokszínűségét felismerik, ennek jelentőségét nem tagadják, nem is becsülik alá, de nem dolgoznak tovább ezzel a kérdéssel. A harmadik típus a *tisztelet* iskolája, amikor a kulturális különbségeket megbecsülik és tiszteletben tartják, reflektálnak rájuk az iskolai élet normáinak kialakításakor. A negyedik megközelítés a *megerősítés, szolidaritás és kritika* iskolája, ahol a konfliktusok is a tanulás koherens részeként jelennek meg. Ebben a megközelítésben beszélünk méltányoságról és társadalmi igazságoságról, mivel a különböző csoportok alapvető értékei gyakran különböznek, ami konfliktusokat szülhet, és amelyek feloldására az intézményen belül megjelenik a szándék és a cselekvés is.

Sleeter és Grant (2003) a multikulturális oktatás öt megközelítését határozta meg. A nevelési-oktatási intézményekben leggyakrabban (1) a *különleges és kulturálisan különböző* tanításának megközelítése jelenik meg. A megközelítésre jellemző, hogy a nem domináns csoportok jellemzői azért kerülnek fókuszba, mert eltérnek a domináns normától. A pedagógus feladata, hogy a különböző háttérű gyermekeket abban segítse, hogy elsajátítsák a többségi társadalmi norma által elvárt készségeket. (2) Az *emberi kapcsolatok* megközelítés célja a diákok előítéleteinek értelmezése és csökkentése, illetve a tolerancia és az elfogadás fejlesztése. (3) Az *egyedi csoporttanulmányok* megközelítés az egyes csoportok megismerésével és a csoporthoz tartozók kulturális önismeretének felépítésével foglalkozik. Itt már explicit cél az adott csoport megerősítése (*empowerment*), azáltal, hogy lehetőséget teremt a csoporttagok számára saját – elsősorban etnikai – kultúrájuk jobb megismerésére. (4) A *multikulturális oktatás* ötvözi az első három megközelítés elképzeléseit, célja a társadalmi és strukturális egyenlőség elősegítése. (5) A nevelési-oktatási intézményeket nyitott társadalmi térként értelmező *multikulturális és társadalmi rekonstrukciós modell* célozottan foglalkozik a társadalmi elnyomással, általános célja a társadalom átformálása. Konkrét célja pedig, hogy felkészítse a diákokat az aktív társadalmi részvételre az egyenlőtlenségek felszámolása érdekében, ezért bátorítja az aktív együttműködést a helyi közösségekkel (Sleeter & Grant, 2003).

McLaren (1994) a multikulturalizmus tanárképzésben való megjelenését értelmező modelljének fő szervezőelve az, hogy a multikulturális oktatás a tanárképzés során mire készíti fel a tanárjelölteket. Ez alapján a konzervatív, a liberális és a kritikai multikulturalizmus hármas rendszerét dolgozta ki. A *konzervatív multikulturalizmus* megközelítésben a pedagógusok elfogadják és tisztelik a másságot, viszont az alapvető elvárás az, hogy mindenki fel tudjon zárkózni a mainstream oktatáshoz. A *liberális multikulturalizmus* megközelítésben a sokféleség és a kulturális pluralizmus válik hangsúlyossá, a különbözőségeket elfogadják és értékékként kezelik. A *kritikai multikulturalizmus* radikálisabb megközelítés, amely fontosnak tartja a társadalmi struktúrák problémáinak átgondolását, illetve, hogy a kisebbségi csoportok történelme és narratívája is része legyen az oktatásnak (McLaren, 1994).

Gorski (2009) az USA tanárképzésében megjelenő multikulturális irányzatokat elemezve öt megközelítést ír le a három irányzaton belül. A *konzervatív irányzat*on belül helyezhető el az első megközelítés: a *mátság tanítása*, amely az elképzelt társadalmi normától való különbözőséggel való foglalkozást, az erről szóló ismeretek terjesztését jelenti. A *liberális irányzat*on belül Gorski (2009) két megközelítést különít el, az egyik a *kulturálisan érzékeny és toleráns* tanítás megközelítés, amely felkészíti a tanárképzésben részt vevőket a sokféleség tudatos és érzékeny elfogadására. A másik megközelítés a *multikulturálisan kompetens* tanítás, amely olyan tudással és készségekkel ruházza fel a tanárjelölteket, amelyek szükségesek a multikulturális oktatáshoz, és hasznosak lesznek, amikor a tanárok különböző tanulási szükségletű diákokkal találkoznak. A *kritikai irányzat*on belül is két megközelítést ír le Gorski (2009): a *tanítás szociálpolitikai kontextusban* elnevezésű arra vállalkozik, hogy megta-

nítsa a tanárjelölteknek a társadalom és az oktatás kritikai elemzését, míg a *tanítás mint az ellenállás eszköze* azt célozza meg, hogy a kritikai elemzés mellett a társadalmi cselekvésre is felkészítse a tanárjelölteteket.

Banks (2013) a multikulturális oktatás öt dimenzióját határozza meg, ezek a tartalomintegráció, a tudáskonstrukció, az előítéletek csökkenése, az esélyegyenlőség pedagógiája és az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó dimenziók. (1) A *tartalomintegráció* arra vonatkozik, hogy milyen mértékben használnak a pedagógusok a különböző csoportokhoz, kultúrákhoz kapcsolódó példákat pedagógiai munkájuk során, és hogyan építik be ezeket a tantárgyi területekbe (Banks, 2013). (2) A *tudáskonstrukció* dimenziója arra utal, hogy a tanítástanulás folyamata során megjelenő tudáselemek kulturális meghatározottságait a pedagógus és a tanulók képesek legyenek felismerni és kritikai szemlélettel értelmezni. (3) Az *előítéletek csökkentése* a tanulók attitűdjeinek megismerésére összpontosít, és arra, hogy ezek hogyan befolyásolhatóak a megfelelő módszerek alkalmazása által. (4) A *méltányosság pedagógiája* arra vonatkozik, amikor a pedagógus a tanítási folyamat során elősegíti, támogatja a különböző nem domináns csoportokhoz tartozó diákok tudáselsajátítását. Ez egy olyan nevelési megközelítés, amelynek célja az eltérő kulturális csoportokhoz tartozó diákok, gyermekek eredményességének növelése, az arra való törekvés, hogy minden tanuló a saját képességei szerint a lehető legsikeresebb legyen a tanulási folyamatban. Az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó dimenzió (5) a *megerősítő (empowering) iskolai kultúra és társadalmi struktúra*, amelyben az iskolai környezetben belül olyan strukturális változások jönnek létre, amelyek elősegítik, hogy minden diák, függetlenül attól, hogy milyen kulturális csoporthoz tartozik, egyenlő esélyeket kapjon a sikerre, vagyis olyan iskolakultúrát alakítsanak ki, amely megerősíti a különböző csoportokból származó tanulókat (Banks, 2013). Itt elsősorban az intézmény demokratikus működésére és a tanulói és szülői csoportok döntéshozatalba való bekapcsolódására gondolhatunk.

Cserekye (2013) nemzetközi szakirodalom elemzése alapján létrehozott értelmezési kerete három multikulturális megközelítést ír le. Az első a *kompenzáló megközelítés*, amely alapvetően hierarchikus szemléletet képvisel és hiányként tekint a másságra. Ez a megközelítés a felzárkóztatást, az asszimilációt tűzi ki célul. A második a *plurális megközelítés*, amelyben a különféle társadalmi és kulturális csoportok egyenrangúként, de részleges izolációban jelennek meg. Ez a megközelítés a tolerancia és a kooperáció elveire épít, célja a csoportközi kapcsolatok fejlesztése. A harmadik a *transzformatív megközelítés*, amely reflektál a társadalmi sokféleségre, és a társadalmi struktúrák átalakítására törekszik.

A kutatás bemutatása

A kutatás célja a tanodai dolgozók multikulturális attitűdjeinek megismerése, a multikulturális oktatáshoz, neveléshez kapcsolódó ismereteik és viszonyulásuk feltérképezése volt félig strukturált interjú segítségével. A kutatásba bevont 18 tanodai dolgozó mindegyike pedagógiai feladatokat lát el, de pedagógiai végzettséggel csupán 11 fő rendelkezik közülük.

A kutatás két fő kutatási kérdést fogalmazott meg: egyrészt vizsgálta, hogy milyen a tanodai dolgozók multikulturális szemlélete ezen belül kitérve arra, hogy milyen ismereteik vannak a multikulturális pedagógiáról, hogyan építik be ezeket az ismereteket a munkájukba, illetve, hogy milyen értékeket képviselnek, és milyen célokért dolgoznak a tanodában. Másrészt azt vizsgálta a kutatás, hogy a tanodai foglalkozás gyakorlatában hogyan jelennek meg a multikulturális oktatás alapelvei, azaz hogyan viselkednek a tanodai dolgozók multikulturális szempontból releváns helyzetekben, és milyen szempontokat tartanak fontosnak ahhoz, hogy pedagógiai munkájuk multikulturálisan tudatos legyen.

A multikulturálisan releváns helyzetekre az interjú összeállítása során a szerzők gyakorlati tapasztalatai alapján kidolgoztunk néhány gondolatébresztő példát, ezekből kiindulva az interjú felvétele során az adott ta-

noda gyakorlatában megjelenő helyzetekről beszéltünk. Ilyen helyzetek voltak azok az esetek, amikor a tanodába járó gyermek/ fiatal nem beszél magyarul, esetleg a családja nem beszél magyarul, amikor a tanodába járó gyermekek/ fiatalok különböző vallási közösségekhez tartoznak, különböző nemi identitásuk van, vagy nagyon eltérő szociális helyzetből érkeztek.

A kutatás 2023-ban zajlott, az ELTE PPK etikai engedélyével. A vizsgálatban 8 tanoda vett részt: 4 budapesti, 1 vidéki városi és 3 falusi intézmény. A mintavétel hólabda módszerrel történt. A kutatás etikai engedély megszerzése után 7 tanodai dolgozóval vettük fel a kapcsolatot, akik javasoltak további interjúalanyokat is. A vizsgálatba bevont tanodákban összesen 18 pedagógiai munkát végző tanodai dolgozóval készült interjú. Három településtípus tanodáiban dolgozó munkatársak vettek részt a kutatásban: a 18 tanodai dolgozó közül kilenc személy dolgozik a fővárosban, kettő vidéki városban, hét falun.

A kutatásban részt vett tanodák, a Németh (2009) által felállított tanodatípusokból két típusba sorolhatóak. Az egyik csoportba tartoznak azok az intézmények, amelyek heterogénebb csoportokkal foglalkoznak, ilyen típusú tanoda a kutatásban részt vevő négy budapesti és a városi tanoda. A másik csoportba, azok a tanodák tartoznak, amelyek célja a leghátrányosabb helyzetben lévő gyermekek felzárkóztatása, támogatása, ebbe a típusba tartoznak a kutatásban részt vevő falusi tanodák.

Az interjúalanyok között volt szakmai vezető, pedagógus, mentor és önkéntes is. A felmért személyek közül 11 fő rendelkezett pedagógiai, 1 fő coach végzettséggel, 1 fő pedagógiai képzésben részt vevő diák volt, továbbá 1-1 fő pszichológus, szociális munkás, pedagógiai asszisztens, irodai asszisztens, illetve környezetmérnök volt. Az interjúalanyok között 5 férfi és 13 nő volt.

Az adatgyűjtés a félig strukturált interjú módszerével valósult meg, amely lehetőséget ad arra, hogy az előre meghatározott kérdések mellett nyitottan figyelembe vegyük az interjúalany meglátásait. Az interjúk online formában készültek el, az elemzés előtt az adatokat anonimizáltuk.

Az interjúkat a tartomelemzés módszerével dolgoztuk fel, ennek során elsősorban a multikulturálisan tudatos pedagógiai munka megjelenéseit azonosítottuk. Ehhez elméleti keretként a Banks (2013) által meghatározott multikulturális oktatás öt dimenziójának, azaz a tartalomintegráció, a tudáskonstrukció, az előítélet csökkentés, a megerősítő iskolai kultúra és társadalmi struktúra, valamint a méltányosság pedagógiájának gyakorlati megjelenéseit azonosítottuk és helyeztük el Cserekye (2013) a kompenzáló, a plurális és a transzformatív-multikulturális megközelítéseket rendszerező elméleti keretében.

Eredmények

A tanodai dolgozók multikulturális szemlélete

Első lépésben a tanodai dolgozók multikulturális neveléshez kapcsolódó ismereteit vizsgálva két fő csoportot tudtunk elkülöníteni: voltak olyan tanodai dolgozók, akik egyáltalán nem rendelkeztek ismeretekkel a multikulturális nevelésről („*én valami olyasmire gondolok, hogy ez a nagyon modern nevelés*” – Anasztázia, pedagógiai asszisztens, vidéki tanoda), míg voltak olyanok is, akiknek volt már tudásuk a multikulturális nevelésről („*én abban hiszek, hogy bármilyen célcsoportnak a lehető legtöbb kultúrát meg kell mutatni*” – Elena, coach, fővárosi tanoda). A tanodai dolgozók ismeretei ebben a kontextusban a multikulturális oktatás akár laikus meghatározására való képességet, illetve dimenzióinak, megközelítéseinek részleges ismeretét jelentik. A kutatásban részt vevő személyek közül azok, akik megfogalmaztak valamiféle definíciót a multikulturális nevelésről vagy ennek dimenzióiról ketten városi, öten falusi, hatan budapesti tanodában dolgoztak. A meghatározást nem adó tanodai munkatársak közül hárman budapesti, ketten pedig falusi tanodában dolgoztak.

A multikulturális oktatás egyik fontos célja, hogy minden tanuló számára méltányos oktatást biztosítson, és ez a gondolat megjelenik a tanodai dolgozók narratíváiban is, függetlenül attól, hogy rendelkeznek-e konkrét ismeretekkel a multikulturális oktatásról. A megkérdezettek nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermekek/fiatalok lehetőségeit növeljék, hozzájáruljanak az esélyegyenlőség megteremtéséhez, illetve figyelnek a nyitottságra és egymás tiszteletére.

Multikulturális értékek és célok a tanodákban

Ezt követően a tanodai dolgozók munkájában megjelenő multikulturális megközelítéseket elemeztük. Itt szintén két csoportot azonosítottunk: az első csoportba tartoznak azok a válaszadók, akik a multikulturális nevelés megvalósításának eszközét elsődlegesen a külső programok szervezésében látták: „*szerintem a legtöbbet adja nagyon sok gyereknek, hogy gyakran visszük kirándulni [...] vagy moziba*” (Léna, pszichológus, vidéki tanoda). A másik csoportba pedig azokat a tanodai dolgozókat soroltuk, akik a multikulturális nevelést a közösség feladatának tekintették: „*olyan csapatban, vagy olyan stábbal dolgozom, ahol ez valójában nem téma [...] mert mindenki elfogadja a másikat úgy ahogy van, azokkal együtt, amit, mit tudom én, hoz magával*” (Bence, gyógypedagógus, fővárosi tanoda). Míg az első kijelentés a multikulturalizmus kompenzáló megközelítéséhez kapcsolható, az utóbbi kijelentés a transzformatív multikulturális szemlélet megjelenésére, transzformatív iskolai kultúra és társadalmi struktúra kialakítására utal.

A tanodák által képviselt értékek és explicit célok elemzése során szintén két megközelítést azonosítottunk. Az egyik irány az elfogadás és a megerősítő környezet kialakítására, a strukturális változások megvalósítására való törekvés erős képviselője, a plurális és transzformatív multikulturális megközelítés jelenléte volt: „*hát elfogadás, hogy elfogadni mindenkit olyannak amilyen, és szerintem nagyon fontos, a nyitottságot is mondanám, nyitott a gondolatokra, az ötletekre, van ez a, ez az empowerment, azt nehezen mondom magyarul, az mi, ez a felhatalmazás, vagy de ez tulajdonképpen maga a partnerség*” (Elena, coach, fővárosi tanoda). A másik megközelítés a kompenzáló multikulturalizmusé, amelynek központi értéke a tanulás és az egyének erőfeszítése az oktatási rendszerben maradás és a sikeres előrejutás érdekében. Itt a fő cél az, hogy támogatni tudják azokat a gyermekeket/fiatalokat, akik az iskolai rendszerben nehézségekkel találkoznak: „*egyik alapgondolata az, hogy ugye egyéni fejlesztésekről van szó, tehát hogyha az iskola működik egyfajta módon, hozzánk általában azok a gyerekek keverednek el, akik azon a módon nem tudnak jól működni*” (Ádám, szociálpedagógus, fővárosi tanoda). Ez a megközelítés nem kérdőjelezi meg a fennálló rendszer érvényességét, asszimilációs startégiával igyekszik segíteni annak fenntartását, és a nem domináns helyzetű tanulók beilleszkedését támogatja.

A tanoda feladatairól alkotott elképzelések

A tanodáknak tulajdonított feladatok vizsgálata során kapott eredmények azt mutatják, hogy a tanodák feladatát minden válaszadó hasonlóan látta: a tanodák célját a transzformatív multikulturális megközelítés narratívájában értelmezték, fő céljuk a közösség kialakítása, a befogadó, biztonságos közeg létrehozása, amely komplex módon járul hozzá a tanodát igénybe vevő gyermekek/fiatalok fejlődéséhez. A válaszadók megfogalmazásai a tanodák feladatáról és céljáról, egybeesnek a Fejes és Szűcs (2016) által megfogalmazott kritériumokkal, illetve a 2021-ben megjelent Szakmai ajánlásban megfogalmazottakkal, vagyis, hogy a tanoda komplex szolgáltatás, amely azokat a gyermekeket, fiatalokat célozza meg, akiknek nehézségeik vannak a köznevelésben és/vagy a társadalom perifériájára szorultak. Ez a szemlélet figyelembe veszi a gyermekek személyiségét, és komplex segítséget, érzelmi és mentális biztonságot nyújt számukra. A válaszadók célfogalmában a plurális multikulturalizmus értékei jelennek meg, amelyeket Banks (2013) az előítéletcsökkentés dimenziójaként ír le. Csereklye

(2013) megkülönbözteti a plurális multikulturális megközelítés két dimenzióját, a tolerancia és az együttműködés dimenzióit. Ez a kettősség az eredményekben is megjelenik, mivel a tanodai dolgozók a közösség kialakítását kétféle szemlélet alapján közelítették meg. Egyrészt a tolerancia kialakítását fogalmazták meg mint célt: *„legyen egy bizonyos mértékű tolerancia mindenkiben, fogadjuk el [...] a más kultúrákból érkező emberek más szokásait, szerintem ennek abszolút helye és lehetősége van, de ez viszont is igaz, hogy aki megérkezik egy kultúrkörbe, ő is tudjon beilleszkedni, vagy valamilyen szinten részese lenni annak, amibe beérkezik, mert így tud szerintem élő és működőképes lenni egy közösség”* (Ádám, szociálpedagógus, fővárosi tanoda). Másrészt a befogadás, az elfogadás kialakítását tekintették a közösségépítés alapjának: *„elfogadó és befogadó a közeg, ott ezzel akkor nincs dolog, a miénk szerintem ilyen, tehát hogy valójában itt az sose volt igazán probléma a gyerekek közt, hogy most akkor ki milyen, meg nem tudom, sőt ennek az ellenkezőjéről tudok számtalan esetet mondani”* (Elena, coach, fővárosi tanoda). Az együttműködés dimenziójában a befogadás, az elfogadás szempontjából közelítik meg a közösség kialakítását, célként olyan közösség létrehozását tűzik ki, amely a gyermek/fiatal érzelmi biztonságát megerősíti, ahol nem érhet senkit bántás vagy hátrányos megkülönböztetés. A tolerancia dimenziójában úgy határozzák meg a közösség kialakításának feltételeit, hogy bizonyos mértékű toleranciát kell kialakítani mindenkiben, hogy egymás határait elfogadják, egymáshoz illeszkedjenek, az újonnan jövő gyermekek/ fiatalok tudjanak beilleszkedni az adott közösségbe, és tartsák tiszteletben a közösség határait és hagyományait.

A tanoda feladataihoz kapcsolódóan merült fel az interjúk során az integráció témaköre is. Ezt több szempontból közelítették meg a válaszadók: egyrészt felismerték, hogy bár ők törekednek arra, hogy megfelelően alakítsák a gyermekek/ fiatalok tudását és attitűdjeit a társadalmi integráció érdekében, másrészt fontosnak tartják azt, hogy a többségi társadalom is nyisson a kisebbségek kultúrája és értékei felé. Ez a dilemma megkérdőjelezi az asszimilatív, kompenzáló multikulturális megközelítést, és a plurális és transzformatív megközelítések irányába nyit. Az integrációval kapcsolatban felmerült az is, hogy a pályázati előírások nehezítik ennek megvalósulását, mivel meg van határozva, hogy a tanodába járó gyermekek/ fiatalok pontosan 50%-a kell, hogy rendelkezzen hátrányos helyzetet igazoló dokumentummal. Ez a szabályozás a tanodák munkáját az asszimilációs megközelítés irányába tereli, és ellehetetleníti a plurális, transzformatív megközelítések gyakorlatba ültetését.

Multikulturális attitűdök éles helyzetekben

A második kutatási kérdés azt tárta fel, hogy hogyan jelennek meg a multikulturális oktatás elvei a tanodai munkában. Az itt kapott eredmények két nagy csoportot képeznek. Az első csoport fókuszában az áll, hogy milyen multikulturális elvek jelennek meg a tanodai gyakorlatban. A sokféleségkonstrukciók három fő típusa jelent meg: a nyelvi sokféleség, a szexuális orientáció és a társadalmi és kulturális diverzitás kérdése. Ezekhez kapcsolódóan eseteket értékelték a tanodai munkatársak, a kutatásban pedig a pedagógiai megoldásokban megjelenő multikulturális megközelítéseket vizsgáltuk.

Multikulturális pedagógiai megközelítések a tanodai munkában

A nyelvi sokféleség kapcsán vizsgáltuk, hogy milyen megoldásokat látnak a tanodai dolgozók, ha olyan gyermek/ fiatal érkezik a tanodába, aki maga vagy akinek a családja nem beszél magyarul. Ez esetben több megközelítést is említettek: volt, aki arról beszélt, hogy vannak családok, akik tolmáccsal jönnek. Volt, aki azt emelte ki, hogy alkalmazkodnak az adott helyzethez: *„először nyilván az ember megnézi, hogy van-e közös nyelv, mondjuk az angol, de nem mindig van, [...] az ember egyrészt alkalmazkodik hozzá nyilván akkor, ahogy telik az idő, és fejlődik abban, próbál az ember segíteni [...] tehát az ember adaptálódik ezekhez a helyzetekhez”* (Elena, coach, fővárosi tanoda). Volt, aki arról beszélt, hogy a gyermek fordít, és volt olyan válaszadó is, aki ezt kifejezetten ellenezte:

„kiskorú gyerek tolmácsol a felnőtteknek, akár felnőtt ügyintézőkben is, és ezt érdekes módon alkalmazza a gyámhivataltól kezdve mindenki, pedig hát szerintem a kiskorúakat nem kéne ilyen felnőtt ügyintézőkbe bevonni [...] akkor most így mondom: szeretetet, megértést, elfogadást közvetíteni nyelvi tudás nélkül is lehet mind a két irányba, és akárhány nyelven is beszél valaki, hogyha végül nem stimmel valami, akkor az meg úgymint látszani fog” (Bence, gyógypedagógus, fővárosi tanoda). Tehát a nyelvi sokféleséghez kapcsolódó gyakorlati problémákat vagy plurális, vagy transzformatív megközelítéssel értelmezik, és ezekben a dimenziókban keresik a problémák megoldását a tanodai munkatársak.

A szexuális orientációhoz kapcsolódó helyzetek vizsgálatakor arról beszéltünk, hogy az LMBTQ+ fiatalok megjelenése milyen kihívásokat jelent a tanodákban. Itt egyöntetűen mindenki transzformatív attitűddel közelítette meg a problémát, és arról beszélt, hogy támogatják a fiatalokat, és biztonságos teret próbálnak számukra kialakítani.

A társadalmi és a kulturális diverzitás tanodai jelenlétéhez kapcsolódó attitűdök vizsgálatakor elsősorban a transzformatív megközelítések jelentek meg. Fontos cél az empowerment, a megerősítő környezet kialakítása. Alapvető kérdésként jelent meg, hogy az eltérő szociális és kulturális háttérű gyermekek iskolai beilleszkedését hogyan tudják a tanodák támogatni. Ez esetben a legtöbben a beszélgetést tartották fontosnak, amellyel megerősítik, támogatják a gyermekeket, és segítik a tanodai kapcsolatok kiépülését. Az interjúkban számos alkalommal megjelent az iskolai diszkrimináció és a hátrányos megkülönböztetés kérdése. Ezzel kapcsolatban a tanodai dolgozók arról számoltak be, hogy a gyermekeket gyakran éri megkülönböztetés kisebbségi hovatartozásuk miatt, iskolatársaik gyakran jellemzik őket lekicsinylően, ami akár a gyűlöletbeszédbe is fordulhat. Az interjúkérdések során kitértünk arra is, hogy hogyan tudnak a tanodai munkatársak egy ilyen helyzetben segíteni a gyermeknek. A leggyakoribb válasz a gyermek segítése, megerősítése volt: „hát nyilván a gyerekek jönnek hozzánk, hozzák az élményeiket a suliból. Mindig minden foglalkozást egy ilyen bejelentkező körrel szoktunk kezdeni, ahol beszámolnak arról, hogy milyen volt a napjuk, mi történik velük. Nyilván, ez így azért is jó, mert tudtunk egyrészt így reagálni ezekre a történésekre, tanácsot adni, másrészt meg nyilván a foglalkozásra fel tudjuk mérni, hogy amit terveztünk, az így okés-e, avagy dobjuk fel az egészet, és csinálunk valami mást [...] így a bullying vonal, nyilván ez is ilyen korosztályonként más, hogy hogyan foglalkozunk vele, de azért elő szokott jönni így a foglalkozások tematikájában” (Tivadar, pedagógus, kisvárosi tanoda).

A tanoda és az iskola kapcsolata

Fontos témakör volt az iskolával való kapcsolat, illetve az is, hogy ennek minőségétől függ, hogy mennyire tudnak a tanodai munkatársak jelezni az iskolának: „hát ez egy nagyon jó kérdés és nagyon összetett, és minden esetben azt gondolom, hogy nagyon meg kell gondolni, hogy segítünk, segítünk, vagy egyáltalán mit csinálunk. Meg többféle hatás, tehát hogy ennek szervezeti szintű hatásai is lehetnek, hogyha így jobban odalépünk, és beavatkozunk az iskolába mi. Én azt gondolom, a mi álláspontunk az, hogy elsősorban a gyereket próbáljuk segíteni, erősíteni” (Lenke, szociológus, pedagógus, fővárosi tanoda). Ez a válasz az intézményi izolációra utal, a tanoda és az iskola nem tekintik egymást együttműködő partnernek a tanulás folyamatának támogatásában. A gyermekek így két, egymástól elkülönülő kulturális térbe kerülnek. Itt a hatalmi egyenlőtlenség szembeötlő, és a konfliktus elkerülése érdekében a tanodai munkatársak az önkéntes szegregáció stratégiáját választják (Portera, 2011). Bár voltak a válaszadók között olyanok, akik beszámoltak arról, hogy előfordult, hogy az iskolával felvették a kapcsolatot, ha valami olyan történt, ami számukra figyelemfelkeltő volt: „volt már rá példa, hogy felvettük a kapcsolatot, hogy miért bukott meg megint, vagy mit tudunk mi abban segíteni, és kiderült, hogy hát a tanár nagyon jó szándékúan küldözget mindenféle fejlesztő feladatokat a diáknak interneten, csak őneki meg nincs internete” (Bence, gyógypedagógus, fővárosi tanoda). Arról is szó esett, hogy konkrét diszkriminációs helyzetben hogyan vették fel a kapcsot

latot az iskolával: „megpróbálunk ilyen, nem tudom, együttműködő attitűddel fellépni a tanárok felé, mármint úgy, hogy megkeresni a tanárukat, megkérdezni azt, hogy ő mit látott ebből az egészről... Uh, hogy mi történik, [...] mondjuk a gyerekeket hátrányos megkülönböztetés érte, akkor próbálunk nem támadólag fellépni, de megpróbáljuk több szemszögből – mint a gyerek szemszögéből, szülő szemszögéből, iskola szemszögéből – kideríteni azt, hogy mi történt, hogy egyáltalán legyen információnk” (Katalin, környezetmérnök, fővárosi tanoda). A történetekben egyértelműen megjelenik az iskola és a tanoda világának izoláltságából eredő feszültség, az, hogy a tanodai munkatársak lehetőségei korlátozottak. A válaszok alapján feltételezhetjük, hogy a gyermekek érdekét szolgálná, ha a tanoda az iskolák elismert szakmai partnereként rendszeresen tudna egyeztetni a gyermekek tanáraival. Ehhez az intézményközi kapcsolatok és felelősségek transzformatív újragondolására lenne szükség.

Tanodai konfliktusok: előítélet, diszkrimináció, zaklatás

A különböző helyzetek között felmerült az is, hogy mit tesznek a tanodai dolgozók abban az esetben, ha a tanodán belül jelennek meg az előítéletek, történik diszkrimináció vagy zaklatás. Itt is a problémáról való beszélgetés, a megbeszélés a leggyakoribb megoldás: „meghallgatunk mindenkit, és akkor van beleszólásuk, és szerintük mi lenne a megoldás, meg egy kicsit lenyugodni, és nyugodt fejjel átgondolni, meg ilyesmi” (Léna, pszichológus, vidéki tanoda). Vannak olyan esetek, amikor a tanoda együttélési elveit veszik elő, és ezt elemezve jelzik, hogy mi az elfogadott, és vannak olyan tanodák, ahol közös szabályokat alkotnak a tanulói önkormányzatok, és folyamatosan figyelemmel kísérik a tanodások, hogy ezeket a szabályokat mennyire tudták betartani.

Egy másik szituáció, ami több esetben is felmerült, a domináns gyermekek viszonyulása, kommunikációja a különböző kisebbségekhez tartozó társaik felé. Erre is többféle megoldást említettek az interjúalanyok. A leggyakoribb a mintaállítás, a példamutatás a tanodai dolgozók részéről: „mintát tud például mutatni, mert azt gondolom, hogy ha van egy jó minta, akkor azt sokkal inkább tudják folytatni, tehát azt gondolom, hogy nem csak az aktív tanítás, hanem a passzív, azzal hogy én mit hogyan csinálok, az is nagyon fontos” (Ida, önkéntes, fővárosi tanoda). Hasonló helyzetről számolt be egy munkatárs egy olyan tanodában, ahova többnyire roma gyermekek járnak: „ők ott belül elfogadóak egymással legtöbbször [...] tehát a saját csoportjukkal elfogadóak, de amikor bántást kapnak, vagy lenézést kapnak... Tehát így a többségi társadalommal ők még annyira nem elfogadóak, [...] napi szintű kapcsolat, itt beszélgetés, és lassú szemléletformálás, de ugye kamaszokkal dolgozunk, itt van az identitáskeresés, itt van az ego, de pont az a korszak, amikor amúgy is mindenkivel baja van a kamasznak” (Aranka, szociálpedagógus, vidéki tanoda). A válasz alapján arra következtethetünk, hogy ilyen esetben a fiatalok inkább a szeparált etnikai identitással tudnak azonosulni, így jellemzően az énképük védelmében erősebb az önértékelésük és az identitástudatuk (Keresztes-Takács, 2017).

Az adott válaszok alapján több ponton is újra felismerhetjük Banks (2013) multikulturális oktatásmélettének több dimenzióját. Megjelenik a méltányosság pedagógiája, amelyet Banks (2013) úgy fogalmazott meg, hogy a pedagógus minden esetben igyekszik támogatni a különböző háttérű gyermekek beilleszkedését. Megjelenik az előítéletek csökkentésének dimenziója is, vagyis a tanodai dolgozók figyelnek a gyermekek/fiatalok attitűdjeinek megismerésére, és arra, hogy ezek hogyan befolyásolhatóak a megfelelő módszerek alkalmazása által. Ugyanakkor ha kizárólag kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekek/fiatalok járnak a tanodába, a dolgozók elsősorban arra törekednek, hogy a gyermekeket felkészítsék arra, hogy megfeleljenek a többségi társadalom feltételezett elvárásainak. A válaszokban viszont az is megfogalmazódott, hogy így ez egyoldalú cselekvés. Banks (2013) multikulturális oktatási irányzatai alapján ez az eset nem jut el a kooperáció szintjére, mivel nincs aktív részvétel a többség részéről (Csereklye, 2013). Nieto (2001) rendszerezését követve ugyanez a cselekvés az elfogadás szakaszába sorolható, vagyis a különbözőségeket felismerik, és ezek fontosságát tudatosítják

(Han Erbas, 2019). A válaszból ugyanakkor egyértelműen látszik, hogy az adott interjúalany ezt a helyzetet el-
lentmondásosnak, egyenlőtlennek tartja. Bár fontosnak tartaná a többség részéről is a bevonódást, a megélt,
egyoldalú helyzeten belül kell megvalósítaniuk a pedagógiai munkát, ami a strukturális korlátok miatt csak a
kompenzáló megközelítésre ad lehetőséget. Ebben a kutatásban nem térünk ki annak az elemzésére, hogy az
ilyen helyzet csupán a helyi sajátosságoknak köszönhető vagy a már említett előírásoknak, amelyek behatárol-
ják, hogy milyen gyermekek/fiatalok járhatnak a tanodába.

A multikulturális pedagógia lehetőségei

Az elemzés harmadik szakaszában a multikulturális pedagógia kialakulásához szükséges szempontokat vizsgál-
tuk. Itt három csoportba soroltuk a válaszadókat: az első két csoport a közoktatási rendszer koherens, a szak-
mai munkába bekapcsolódó részeként látja a tanodát, míg megjelent olyan interpretáció is, amely a tanodát
mint a közoktatás diszfunkcióját ellensúlyozó, de attól szakmailag elszigetelt intézményt írja le. Az első cso-
portba azokat soroltuk, akik a külső programok szervezését emelték ki mint a multikulturális látásmód kialaku-
lásához szükséges legfontosabb pedagógiai elemet: „*hát sok-sok rendezvény és összejövetel és program, ami ezt
erősíti szerintem, de igen, szerintem ez jó úton halad, [...] sok olyan helyre elvisszük őket, ahol viselkedni kell, ahol
szabályok vannak, és persze van az a tér is, ahol ők önmaguk lehetnek, de ahhoz, hogy beilleszkedjenek, ahhoz mu-
száj nekik is alkalmazkodni a helyzetekhez*” (Emma, irodai asszisztens, vidéki tanoda). Figyelembe véve a Nguyen
Luu (2014) által elvégzett vizsgálatot, amely a budapesti tanárok körében próbálta feltárni a multikulturális
attitűdök előrejelző komponenseit, azt láthatjuk, hogy az előrejelző komponensek a különböző csoportokhoz
való viszonyulás, a nyelvi, etnikai, kulturális mássággal élő tanulókkal kapcsolatos tapasztalat, a tekintélyelvű-
ség, illetve a külfölddel kapcsolatos tapasztalatok (Nguyen Luu, 2014), amelyek egybeesnek azzal a elképzelés-
sel, amely a külső programok szervezéséhez köti a multikulturális pedagógia megvalósítását. Ugyanakkor Fe-
ischmidt (1997) meghatározása alapján, ha csupán külső programokra vagy külföldi önkéntesekre támaszko-
dunk a multikulturális pedagógiai környezet megteremtésekor, az a deskriptív multikulturalizmus kategóriájába
fog tartozni, vagyis felszínessé válik, és a tőle remélt változás nem reális (Feischmidt, 1997).

A másik csoportba azok tartoznak, akik a tanodai dolgozói team lehetőségeit és felelősségét emelték ki a
multikulturális pedagógiai környezet megteremtésében: „*hogy a tanodában dolgozók így működjenek, vagy hogy
ezeket alapértékeknek vagy alapvetéseknek tekintsék, és következetesek legyenek, [...] azért itt is erősebb a minta,
mint a beszéd, [...] és hát ehhez szerintem azért kell egy belső érettség, tudatosság*” (Lenke, szociológus, pedagógus,
fővárosi tanoda). A team működésének módja és a vezető felelőssége kiemelkedően fontos tényezővé válik, ez
Cserekllye (2013) értelmezésben a transzformatív megközelítéshez, Feischmidt (1997) elméleti keretében pe-
dig a normatív multikulturalizmushoz sorolható. Itt a multikulturalizmus normatív értelemben azt jelenti, hogy
strukturális átalakításra törekszik a szervezet, a kritikákra reagálva közösen dolgoznak ki és vezetnek be új nor-
mákat, működési módokat.

A harmadik megközelítés a tanoda intézményét alkalmatlannak tartotta a multikulturális pedagógiai környe-
zet kialakítására. Ebben az értelmezésében a tanodai működés a közoktatás diszfunkciójára adott válasz, amely
strukturális változásokra pont saját helyzete miatt képtelen. Ez a strukturális ellentmondásosság felveti annak
veszélyét, hogy a tanodák idővel szegregáló intézménnyé válnak, így jelenlegi működésüket tudatosan kellene
formálni annak érdekében, hogy ez ne történhessen meg: „*őszintén azt gondolom, hogy erre alkalmatlan, mert a
tanodának egyáltalán nem kellene léteznie. Tehát egy olyan tevékenységet folytatunk, ami a közoktatás diszfunkcio-
nalitására ad valamilyen szintű választ. Én azt gondolom, hogy nem is ad megfelelő értékű választ. [...] Abba az irány-
ba tennék lépéseket, hogy a tanoda hogyan tudna a multikulturalizmussal kicsit több mindent kezdeni, azzal ugyan-*

úgy a felszínt vagy még azt sem kapargatjuk. [...] Azt a víziót állítja föl maga elé a tanodai közösség, ami szerintem egy önbecsapás, hogy azokat az innovatív pedagógiai megoldásokat, amiket kidolgozunk és működtetünk eredményesen, azokat az oktatási rendszerbe át lehet emelni. Ezzel két dolog van: egyrészt az oktatási rendszernek nincsen szándéka ezt áttemelni, másrészt, hogy ezeket a módszereket, módszertanokat olyan közegben dolgozzuk föl, ami nagyon nehezen adaptálható az oktatási rendszerben. [...] Azt, hogy mi a megoldás, ezt nem tudom, nekem csak a szám nagy, és csinálom, de nem szeretem azt sem, amikor áltatjuk magunkat azzal, hogy ebből előre fogunk lépni, [...] mondjuk negyven-ötven év múlva az is lehet, hogy egy szegregáló intézményként fognak elemezni neveléstudósok, messziről ránézve erre az egész tevékenységi körre, közösségre nem biztos, hogy pozitív kép fog kirajzolódni szakmai szinten, még akkor sem, hogyha a lehető legnagyobb jóindulattal és szakmai odaadással csináljuk ezt az egészet. Egyszerűen azért, mert az oktatási rendszer csapdájába kerültünk bele, azért beszélek továbbra is, mert szeretnék a tanodai közösséghez tartozni, csak kicsit más utakat járva” (Márk, pedagógus, vidéki tanoda). Ez a felvetés sok kérdést von maga után, ami túlnyúlik a jelen vizsgálat keretein. Maga az az interjúalany kiemelte, hogy szerinte fontos a tanodák működése, csak nem ebben a formában.

Összegzés

A tanodai dolgozók multikulturális szemléletét vizsgálva elemzésünk azonosította az interjúkban megjelenő multikulturális megközelítéseket. A szakirodalom által tárgyalt fő megközelítések, mint a multikulturális oktatás Banks (2013) által meghatározott dimenziói vagy a multikulturális nevelés Grant és Sleeter (2003) által meghatározott öt megközelítési formája is megjelenik a tanodák pedagógiai munkájában, a különféle dimenziók egymás mellett, egymást kiegészítve élnek. A válaszokból kirajzolódik, hogy tanodák párhuzamosan is többféle multikulturális megközelítést alkalmaznak, amelyeknek aktuális megjelenését befolyásolják a tanodai dolgozók szakmai elképzelései, a szakmai programban vázolt célok és a tanodák társadalmi beágyazottsága. Főbb típusokként a kulturális különbözőségek tanítását, az emberi kapcsolatok megközelítést, az egyedi csoporttanulmányok megközelítést, valamint a transzformatív és a multikulturális és társadalmi rekonstrukciós megközelítést azonosítottuk.

A tanodai dolgozók a tanodák feladatának tartják a lehetőségek megteremtését, a fejlesztést, a tanulás támogatását, a társadalmi különbségek csökkentését és a biztonságos közösségi lét kialakítását. A tanodai dolgozók a tanodai munkát komplex szolgáltatásként értelmezik, inkluzív szemlélettel, egyéni szükségletekre építve és a teljes személyiségfejlesztést szem előtt tartva. A tanodai feladatokat a tanodák az alapján konkretizálják, hogy milyen helyi sajátosságokkal rendelkeznek, illetve az adott csoport mit igényel.

A tanodai foglalkozások gyakorlatában megjelenő multikulturális alapelvek vizsgálatok a szakirodalomban megfogalmazott alapokkal nem estek teljes mértékben egybe eredményeink. Éles szembenállás volt tapasztalható a tanoda lehetőségeinek és feladatainak értelmezésében megjelenő két fő narratíva között: az egyik a tanodában zajló pedagógiai munkát a közoktatást kiegészítő, azzal diskurzusban lévő tevékenységként képzeli el, míg a másik narratívában a tanoda funkciója a diszfunkcionális közoktatási rendszer fenntartása, ami eleve ellehetetleníti a valódi multikulturális (McLaren, 1994) működést. A közoktatást kiegészítő értelmezésben a tanodai kezdeményezések két fő csoportja különböztethető meg: egyrészt különféle kulturális tereket és gyakorlatokat próbálnak megmutatni a gyermekeknek, másrészt a tanodai dolgozók olyan pedagógiai helyzeteket igyekeznek teremteni, amelyek erősítik az elfogadást és az előítélet-mentes gondolkodást. Ezekben a helyzetekben kiemelten fontos értéknek számít az elfogadás, a gyermekközpontúság, az esélyegyenlőség és az esélyteremtés.

A kutatás feltárta, hogy a multikulturális szempontból kihívást jelentő helyzetekben milyen szakmai megoldásokat, módszereket részesítenek előnyben a tanodai dolgozók: leggyakrabban a mintaadást, a segítő beszélgetést említették.

Az interjúk nem tértek ki arra, hogy a tanodai dolgozók ismereteiket milyen úton szerezték: intézményes formában tanulták, vagy autodidakta módon képezték magukat. A válaszok alapján látható, hogy a kutatásba bevont tanodai dolgozók két csoportba tartoznak. Az egyik csoportba sorolhatók azok, akik rendelkeznek ismeretekkel a multikulturális oktatásról, másik csoportba azok, akik nem rendelkeznek ilyen ismeretekkel. Jelen kutatás feltáró jellege miatt nem tér ki egyéb összefüggések vizsgálatára, amelyek a multikulturális oktatásról szerzett ismereteket vizsgálnák, illetve fontos kiemelni, hogy a szűk minta sem ad lehetőséget erre. Hasznos lehetne további kvantitatív jellegű kutatásokat végezni a témában.

Irodalom

1. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 38/B§ (1).
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>
2. Banks, J. (2013). *An Introduction to the Multicultural Education*. Pearson.
3. Banks, J. & McGee Banks, C. (2016). *Multicultural Education Issues and perspectives*. Wiley.
4. Baráth, Sz. (2016). Integráció és tanoda. In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs N. (Eds.), *Mire jó a tanoda?* (pp. 110–120). Motiváció Oktatási Egyesület.
5. Baráth, Sz., dr. Binder, M., dr. Fejes, J. B., Vidák, G. & dr. Vigh, T. (2019). *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Oktatási Hivatal.
6. Csereklye E. (2013). *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Doktori (PhD) Disszertáció. ELTE PPK. https://ppk.elte.hu/file/Csereklye_Doktori-dolgozat.pdf
7. Feischmidt, M. (1997). Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In Feischmidt, M. (Ed.), *Multikulturalizmus* (pp. 3–23). Osiris Kiadó.
8. Fejes, J. B. & Szűcs, N. (2016). A tanodaszféra és Tanoda Platform kapcsolódási pontjai. In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs, N. (Eds.), *Mire jó a tanoda?* (pp. 13–21). Motiváció Oktatási Egyesület.
9. Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
10. Gőbölös, R. A. & Endrődy, O. (2020). Az interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés – multikulturális alapfogalmak. In Endrődy, O., Svarka B. & F. Lassú, Zs. (Eds.), *Sokszínű pedagógia* (pp. 103–118). Eötvös Kiadó.
11. Han Erbas, Y. (2019). A Qualitative Case Study of Multicultural Education in Turkey: Definitions of Multiculturalism and Multicultural Education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23–43.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.2>
12. Havasi, V. (2015). Tanodák kívülről-belülről. *Integrálódunk?*, 6(1–2), 158–172.
13. KSH (2024). 25.1.1.10. Gyermekjóléti alapellátások. Ksh.hu
https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0010.html (2024. 11. 24.)

14. L. Ritók, N. (2016). Tanoda vagy iskola? In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs N. (Eds.), *Mire jó a tanoda?* (pp. 22–26). Motiváció Oktatási Egyesület.
15. McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In Goldberg, D. T. (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45–74). Blackwell.
16. Németh, Sz. (2009). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Tárki-TUDOK. https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf
17. Nguyen Luu, L. A. (2014). Budapesti tanárok multikulturális attitűdje. In Gordon Györi, J. (Ed.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* (pp. 41–56). ELTE Eötvös Kiadó.
18. Nieto, S. (2001). Affirmation, Solidarity, and Critique Moving Beyond Tolerance in Multicultural Education. In Nieto, S. *Language, Culture and Teaching* (pp. 247–263). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605818>
19. Sleeter, C. & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Wiley.
20. Szakmai ajánlás (2021). *Szakmai ajánlás a Tanoda szolgáltatás működtetésére (2021)*. Belügyminisztérium Gyerekesély Főosztály, Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2021/05/Szakmai-Aj%C3%A1nl%C3%A1s-l.-sz.-m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sa-al%C3%A1%C3%ADrt_05.05.pdf
21. Torgyik, J. (2004). Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5), 4–14.
22. Vámos, K. (2016). Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs N. (Eds.), *Mire jó a tanoda?* (pp. 33–38). Motiváció Oktatási Egyesület.

Multicultural approaches in Hungarian „tanodas”, afterschool programs for underprivileged children

Our study investigated the multicultural knowledge and attitudes of staff working in Hungarian afterschool programs for underprivileged children, known locally as "tanodas," and how these factors influence their professional practice. We conducted in-depth interviews with 18 staff members across 8 afterschool programs and analyzed the data using content analysis methods. The research revealed a clear dichotomy in multicultural awareness among afterschool program staff. One group demonstrated a solid understanding of multicultural education, including its principles and dimensions, and actively applied this knowledge in their work. The other group lacked familiarity with multicultural education concepts, having neither studied nor encountered them previously. This divide was evident throughout the study, manifesting in how staff articulated pedagogical goals and approached problem-solving scenarios. Staff members with higher multicultural awareness exhibited a more nuanced approach to their work. Their practices aligned with key theoretical frameworks in the literature, showcasing a dynamic interplay between compensatory, pluralistic, and transformative approaches to multicultural education. These findings underscore the importance of multicultural training and awareness in afterschool programs serving diverse, underprivileged communities, and suggest potential areas for professional development and policy intervention.

Keywords: *afterschool program for underprivileged children, afterschool program staff, multiculturalism, multicultural approaches, multicultural education*

A többségi társadalom véleményének feltárása a tanulásban akadályozott gyermekekről

Gelencsérné Bakó Márta, Nyergesné Hajdu Ildikó** és Zentai Gabriella****

DOI: 10.21549/NTNY.48.2025.1.3

Az elfogadás, a befogadás és az egyenlő bánásmód kérdéskörének kutatása évtizedek óta kiemelten hangsúlyos területként jelenik meg a neveléstudományi kutatásokban, a többségi és a gyógypedagógia fókuszában egyaránt. A kutatások kevésbé érintik a többségi társadalom viszonyulását a fogyatékos személyek csoportjához. Az pedig, hogy hogyan alakul ki a társadalmi hozzáállás, nagymértékben függ az adott korszellemtől, a társadalom értékrendjétől, etikai alapjaitól, a kor ideális emberképétől. Tanulmányunkban egy kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatjuk be, melyben 348 főt, a többségi társadalomhoz tartozó felnőtteket kérdeztünk meg a tanulásban akadályozott gyermekkel kapcsolatos véleményükről, elfogadásukról. A kutatás célja az volt, hogy feltárjuk a megkérdezettek véleményét arra vonatkozóan, miként vélekednek a tanulásban akadályozott gyermekekről, ismernek-e a velük kapcsolatos programokat, érzékenyítő lehetőségeket, továbbá mely területek azok, ahol sikeres vagy kevésbé sikeres az érintett tanulók fejlesztése, fejlődése, szerepvállalása. Az elemzések alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek az általuk tanulásban akadályozottnak vélt gyermekekkel szemben meglévő, információik és tapasztalataik alapján elfogadóak, segítőkészek, azonban ismereteik hiányosak, pontatlanok, ami a sikeres társadalmi integráció megvalósulását nehezítheti. A kutatásban részt vevők véleményének figyelembevétele, összegzése és a szaktudományos munkák elemzése következtében a téma interdiszciplináris megközelítését, problémáinak megoldását látjuk szükségesnek. A vizsgálat eredménye felhívja a figyelmet arra, hogy a gyógypedagógiai/pedagógiai praxis fontos feladata a többségi társadalom hiteles és objektív informálása, érzékenyítése, a szülői csoportok és közösségek specializált tájékoztatása, ami segíti és támogatja az esélyegyenlőséget, a sikeres társadalmi participációt.

Kulcsszavak: tanulásban akadályozott gyermek, esélyegyenlőség, társadalmi participáció

Bevezetés

A 19. században a fogyatékos emberek intézményes ellátásának humánus módja kezdett kifejlődni, azonban a 20. század első felében ismét előtörték az atipikus jellemzőkkel bíró emberekkel szemben fellépő szélsőséges nézetek, intézkedések. A II. világháborút követően előtérbe kerültek az általános emberi jogok, az emberi méltóság elismerésének és tiszteletben tartásának szükséglete (Lányiné, 2017). 1948-ra datálható az ENSZ emberi jogok egyetemes nyilatkozatának elfogadása, mely összefoglalja a világszervezet álláspontját a minden embert megillető alapvető jogokról. Az emberi méltóság elismerése azonban nem csupán a jogi szabályozás függvénye. Az egyes tudományágak/résztudományok, az atipikus emberekkel foglalkozó diszciplínák felelősen

* Egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet, gelencserne.bako.marta@uni-mate.hu

** Gyógypedagógus, Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, hyldyko@gmail.com

*** Egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet, zentai.gabriella@uni-mate.hu

alakítják a közgondolkodást, e tevékenységnek egyik célja, hogy egyetlen esetben se kérdőjelezzék meg az egyén személytátságát (Lányiné, 2017).

A fogyatékossgal/akadályozottsággal élő emberekről vallott különböző felfogások, a velük való bánásmód – legyen az egészségügyi, pszichológiai, (gyógy)pedagógiai, szociális ellátás – meghatározza személyiségük fejlődését, kibontakozását, ezáltal életfeltételeik alakulását. A tanulásban akadályozott gyermekeknek az egyéni képességeikre épülő oktatáson, fejlesztésen túl nem elég csupán praktikus az iskolai közegbe való beilleszkedését segíteni. Meghatározó a szociális készségeik fejlesztése oly módon, hogy helyt tudjanak állni az iskolán kívüli életben, mert beilleszkedésük a felnőtté válás során – beválásuk a munkaerőpiacon, a magánéletben – nem csupán rajtuk múlik.

A többségi társadalom érzékenysége és a kutatáshoz kapcsolódó fogalmak magyarázata

A többségi társadalom meghatározás – bár egyértelmű szóhasználata kifejező – pontosításra szorul. Az egyes tudományterületek – például a történelemtudomány – az adott diszciplinának megfelelően definiálják: „A többségi társadalom fogalma alatt a társadalom részterületeinek többségén domináns helyzetben lévő, többé-kevésbé egységes etnokulturális népcsoportot értünk...” (Póczik, 2006, p. 15). A szociológia az adott társadalmon belül vizsgálja a többség és a nemzeti-nemzetiségi-etnikai, valamint a vallási kisebbségek együttélését és konfliktusait. Jellemző a többségi csoportok elnyomó magatartása, előítéletei, sztereotípiái, diszkriminatív viszonyulásai a kisebbséghez (Andorka, 2006). A köznevelés területén a többségi tanterv, többségi általános iskola kifejezésekkel találkozunk, ami a tipikusan fejlődő gyermekek oktatási, nevelési szükségleteire és megvalósításuknak helyszínéül szolgáló intézményrendszerre vonatkozó kifejezések (Pénzes, 2008). 1989-ben a politikai rendszerváltozás és a pedagógiai, gyógypedagógia szakmafejlődése szemléletváltást, megújulást hozott a köznevelésben is. Előtérbe került a különböző sérüléssel érintett gyermekek többségi társaikkal való együttnevelésének jogi lehetősége, amit az 1993. évi LXXIX. törvény hatálybalépése tett lehetővé.

A speciális gyógypedagógiai szükségletű tanulók legnagyobb csoportját a tanulásban akadályozott tanulók – a tanköteles népesség 4-6%-a – alkotják, akik tankötelezettségüknek nagyobb arányban integrált nevelési feltételek között, tehát a többségi iskolák tanulóiként tesznek eleget. A tanulási akadályozottság fogalmi meghatározása – melyre a későbbiekben térünk ki – bizonyos esetekben az elsődleges szocializációs közeg hatása, így az egyén által közvetített nyelvi, kulturális minta az iskola intézményéhez és a tanuláshoz való viszonyulás egy-egy társadalmi csoport jellemzőjeként jelenhet meg (Mesterházi, 2019). Ehhez hasonlóan az akadályozottság állapota nem független a másodlagos szocializációs közegetől sem, amely által az intézményes nevelés is jelentős szerephez jut. Az oktatás, a nevelés, a fejlesztés és a rehabilitáló feladatain túl az iskola mint társas közeg a tanulásban akadályozott tanulók és környezetük kapcsolatában meghatározó jelentőséggel bír. Ezeknek a pozitív vagy negatív viszonyulások, attitűdök, kognitív, affektív és viselkedéses összetevők együttese segíti vagy gátolja, hogy az eltérő fejlődésű tanulók/társak a közösség tagjainak érezhessék magukat (Atkinson, et al., 2001). A pedagógusok, segítő szakemberek, iskolatársak és szülei közössége értékeléseikkel, előítéleteikkel szintén befolyásolják a tanulásban akadályozott tanulók iskolai teljesítményét, relatív sikerességét, a társadalmi integráció lehetőségeit (Bánfalvy, 2012).

Tanulási akadályozottság esetén a tanulás minden területén megjelenő, generalizált, átfogó, tartós nehézségről beszélünk. E gyermekpopulációba tartoznak az enyhe intellektuális képességzavarral élő, valamint az általános iskolában gyengén teljesítő tanulók. Általános – bár egyéni eltéréseket mutató – jellemző a kognitív funkciók és a beszéd lassúbb fejlődése, diszpraxia, a figyelem-összpontosítás, a lassú feladatvégzés, a gyakori

hibázás és a viselkedési problémákban megjelenő szociális tanulás eltérései. Ez utóbbi oka és következménye is lehet a tanulási problémáknak (Mesterházi, 2019). „A szociális környezet és az adott személy kölcsönhatásában kialakuló viselkedést adaptív viselkedésnek nevezzük” (Szenczi, 2019, p. 91), ami „azoknak a készségeknek a működését jelenti, amelyek egy bizonyos közösség vagy kultúra által állított követelményeknek megfelelő életmódot tesznek lehetővé” (Szekeres, 2011, p. 11).

Az adaptív funkciók három területe a fogalmi, a szociális és a praktikus képességek. A fogalmi képességek a nyelvi megértés, a beszéd, az olvasás, az írás, a számolás, az időfogalom, a matematikai problémák megoldása, az ismeretek és a készségek elsajátításához szükséges képességek. A szociális képességek közé sorolhatók az interperszonális képességek, például a szemkontaktus felvétele, megtartása mások megszólításakor, a szabálykövetés, a szociális problémák, vitás helyzetek megoldása, az empátia, a barátkozás és a barátságok megtartása. A praktikus képességek közé tartoznak a napi rutintevékenységek, például az öltözés, a tisztálkodás, a biztonságra ügyelés, ami például az önálló közlekedést, az otthoni tevékenységek során a háztartási gépek használatát, bevásárlás során a pénz használatát, a lakókörnyezet rendben tartását, az iskolai, (később munkahelyi) és a szabadidős tevékenységek végzését teszi lehetővé (Szenczi, 2019).

A fizikai és a társas környezethez való igazodás, a társas beilleszkedés és az elérhető legmagasabb szintű önellátás szempontjából kiemelt jelentőségű, hogy mennyire komplex és differenciált az a viselkedérepertoár, amely az egyén részéről a legmagasabb szintű adaptív viselkedést, társas/társadalmi részvételt biztosítja (Csákvári, 2013).

Az elfogadás társadalomtörténeti megközelítése

A XX. század második felében, főként a nyugat felől érkező modernizációs hatásokra (Hargreaves & Shirley, 2009; Redley, 2009; Wilkinson & Pickett, 2010) a hazai oktatási rendszerben is jelentős változások következtek be.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról megszüntette a kiegészítő iskola elnevezést. Tényleges tartalmi megújulást azonban az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról eredményezett, amely jogilag szabályozta, illetve lehetőséget teremtett az eltérő fejlődésű tanulók együttnevelésére. Jelenleg a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza a többi tanulóval együttnevelhető sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését-oktatását. Ezek hatására az elmúlt két évtizedben jelentősen megnőtt az integráló iskolák száma (Mesterházi & Mlinkó, 2019).

E folyamatok eredményeként a sajátos nevelési igényű gyermekek – közülük legnagyobb arányban a tanulásban akadályozottak – már nem csupán a számukra elkülönítetten működő intézmények falai között tanulnak. Lehetőséget kapnak a társadalomban való részvételre és az integrációra, melynek során figyelembe veszik a sérülésspecifikus területek rehabilitációját/rehabilitációját, felkészítve őket a „felnőtt társadalomba” való beilleszkedésre.

A folyamat valódi sikeréhez elengedhetetlen az inkluzív környezet, amelynek a gyógypedagógia mai értelmezésében nem csupán a tanulók/pedagógusok világában kell megjelennie, hanem a társadalom valamennyi tagjára, színterére kiterjed (Papp, 2019, p. 468). Mindezek eredményeként a szülők és a családok közössége találkozik a fogyatékossgal/akadályozottsággal diagnosztizált egyénnel, speciális szükségleteivel, közösségi jelenlétének igényével. A szűkebb és a tágabb környezet által ismereteket szerez az érintett személlyel kapcsolatban, ami visszajelzéseket, reakciókat válthat ki. Az integráció során az oktatási intézményeken kívül további színtereken is megvalósulnak interakciós folyamatok, például sport és kulturális események, szabadidős programok, közlekedés területén.

Az elfogadás vizsgálata a többségi társadalomban

Az együttnevelés és az elfogadás kérdésköre hosszú ideje aktuális. A kérdést a mai napig több fókuszról közelítették, közelítik meg a hazai kutatók.

Messing és Ságvári (2016) tanulmánya szerint a magyar társadalom különösen elutasító a szegény, külföldi, hajléktalan, cigány, más vallású vagy fogyatékos személyekkel szemben. A kutatás elsősorban az idegenellenesség okait igyekszik feltárni, az oktatási intézmények lehetséges szerepét vizsgálva. Felhívják a figyelmet az oktatás szelektív szerepére. Az oktatási szelekció különösen a nagyvárosi iskolákban homogén iskolai környezetben jön létre, mivel a különböző etnikai, társadalmi és gazdasági háttérű családok gyermekei különböző iskolákba járnak. Rávilágítanak ezekre a szelekciós folyamatokra az integrációs törekvéseket megelőzően készült 1970-es és 1980-as évek kutatásai is, például a Budapest-vizsgálat (Czeizel, Lányiné & Rátai, 1978) vagy a Zala megyei vizsgálat (Illyés, 1984). Az akkoriban feltárt iskolai szelekció a rendszerváltás óta is megfigyelhető folyamat, amelynek egyik mozgatórugója, hogy fenntartóként az állami intézmények mellett megjelentek az alapítványi és az egyházi iskolák a szabad iskolaválasztás lehetőségeként. A magyar gyermekek zöme az ezredforduló után is csak a hozzá hasonló társadalmi, gazdasági, etnikai háttérrel rendelkező társakkal találkozik, csökkentve ezzel a befogadó, elfogadó, segítő szemlélet kialakítását (Messing & Ságvári, 2016).

Szekeres Ágota (2011) általános iskolás gyermekek körében végzett szociometriai vizsgálatot, bevonva az együttműködő pedagógusokat/gyógypedagógusokat, és az atipikus fejlődésű gyermekek szüleit. Tanulmányában kitér az akadályozott személyek társadalmi megítélésére.

A tanulók fogyatékos társakkal szembeni attitűdjét a Chedoke–McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH) attitűdskálával mérte Pongrácz Kornélia (2015). Az attitűdskálával történt lekérdezés során ($n = 211$) a vizsgált populáció átlagpontszáma 22,21 pontot mutatott az elérhető maximális 40 ponthoz viszonyítva. A nemzetközi kutatásokban leírt eredményekkel összehasonlítva alacsonyabb: 24,5–32,4 pontot, igazoltan negatívabb attitűdöt jeleztek a mérési eredmények. Megállapította, hogy a válaszadó lányok elfogadóbbak, mint fiú társaik. Az életkori sajátosságok a 7. osztályos lányokra és a 9. osztályos fiúkra voltak jelentős mértékben jellemzőek, továbbá az előzetes ismeretekkel rendelkező gyermekek elfogadóbbnak bizonyultak fogyatékosággal diagnosztizált társaikkal. Új faktorként jelent meg vizsgálatában az osztályközösségről alkotott vélemény és az attitűd közötti összefüggés. A kutatás igazolta, hogy amennyiben egy osztályközösségben jobban érzi magát a tanuló, az pozitívabb attitűdhez vezethet (Pongrácz, 2015, p. 302).

A közép-magyarországi régióban található állami fenntartású befogadó köznevelési intézmények (35 általános és középiskola) pedagógusai ($n = 315$) körében 2014-ben Szabó Diána végzett vizsgálatot. Kutatásában a pedagógusok SNI tanulókkal kapcsolatos attitűdjét vizsgálta. Feltételezte, hogy a specifikus nevelési-oktatási ismeretekkel és tapasztalatokkal bíró tanítók, tanárok hozzáállása pozitív. A vizsgálat során kirajzolódott ugyan, hogy a tapasztalat csökkenti az előítéletességet, a pedagógusok nézetei azonban megoszlottak a különböző sérüléstípusú tanulók integrált oktatásáról. A legeredményesebben oktathatóknak a látássérült, ezt követően a mozgássérült, majd a tanulásban akadályozott tanulókat tartották (Szabó, 2016).

A speciális szükségletű személyek integrációjával kapcsolatos téves elképzelések és megalapozatlan előítéletek meghatározzák a velük érintkező emberek attitűdjét. A jövő értelmiségére mint leendő irányító, döntéshozó, ítéletalkotó társadalmi szerepeket betöltő egyénekre különös felelősség hárul. Véleményük szemlélet-, értékrendformáló hatással bír, amely akár kiterjedt közösségekre is befolyással lehet. E témát Ujfalussy Rita Benedikta (2014) kérdőíves felméréssel vizsgálta. A kérdőív a különböző sérüléssel érintett csoportok meghatározása során a 2011. évi CXC. köznevelési törvény sajátos nevelési igényű gyermekek kategóriáinak megne-

vezését és a tanulásban akadályozott fogalmat alkalmazta. A részt vevő hallgatók (n=189) esetében az ismeretek, a viselkedés és az elfogadás összhangját, kognitív konzisztenciáját feltételezte. A kutatás rámutatott arra, hogy a segítő szakmát választók több ismerettel rendelkeznek az eltérő fejlődésű emberekről, ez azonban nem befolyásolja jelentős mértékben a viselkedésüket. Az elfogadás tekintetében a vallási felekezethez tartozók magasabb pontszámot értek el, ők azok, akik például hajlandóbbak párkapcsolatot létesíteni fogyatékoságban érintett egyénnel. A kutatás fontos megállapítása, hogy „a sérült emberekről való vélekedésünk, tudásunk nem feltétlenül van hatással az elfogadásra, az érzelmeinkre. Az attitűd érzelmi összetevője jobban meghatározza a sérült emberekről kialakult képünket, mint az ismereteink, tapasztalataink” (Ujfalussy, 2014, p. 61).

A tanári attitűdöket és az inkluzív nevelést vizsgálta Némethné (2009) a gyakorló pedagógusok vélekedésével, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai eredményességével kapcsolatban. Kutatásában igyekezett megválaszolni, hogy valóban elfogadják-e a pedagógusok azt, hogy az iskola mindenki iskolája legyen. Megállapította, hogy a válaszadók saját megítélésük alapján nincsenek felkészülve az integrációra sem az általános ismeretek, sem a tanulás szervezése, sem a módszertan tekintetében, ugyanakkor a válaszadók kétharmada nem látta akadályát a tanulók befogadásának. Véleménye szerint komplex közoktatási cselekvési programra van szükség ahhoz, hogy „Magyarországon a speciális és nem speciális igényekkel bíró gyermekek iskolai fejlesztésében egyaránt pozitív elmozdulás következzen be” (Némethné, 2002, p. 116).

A hazai gyógypedagógia tudomány rendkívül gazdag szakirodalommal rendelkezik. Számos tanulmány született az oktatás, a nevelés és a fejlesztés terén, amelyek nélkülözhetetlen, a gyógypedagógiai gyakorlatot formáló ismereteket nyújtanak a szakemberek számára. Kiemelt figyelem kíséri az együttnevelés és az intézményi szocializáció kérdéskörét. Az előzőekben bemutatott szerzők kutatásait áttekintve elmondható, hogy az elmúlt két évtizedben a fogyatékoság megítéléséről készültek ugyan különböző társadalmi szereplők körében kutatások, attitűdvizsgálatok, a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos ismeretekről, véleményekről, viszonyulásokról – szélesebb társadalmi körben – azonban igen kevés a tudásunk.

A kutatás

Célok, kutatási kérdések

Kutatásunkban a többségi társadalomba tartozó személyek ismereteit, viszonyulását, feltételezéseit vizsgáltuk a tanulásban akadályozott populációra vonatkozóan. Feltérképeztük elképzeléseiket az érintett tanulók adaptációs képességeiről és lehetőségeiről. Célunk olyan javaslatok megfogalmazása volt, amelyekkel a tanulásban akadályozott gyermekek csoportjának szélesebb körű megismertetését hatékony érzékenyítéssel segíthetjük, továbbá azon területek azonosítása, ahol sikeres az érintett tanulók társadalmi szerepvállalásának támogatása.

Kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) Milyen ismeretekkel rendelkeznek a kutatás során megkérdezettek a tanulásban akadályozott népességgel kapcsolatban? (2) Hogyan viszonyulnak e csoporthoz, milyen formát választanak a velük való kapcsolatteremtésre, a kapcsolatok fenntartására? (3) Miben látják a vizsgálat résztvevői a segítségnyújtás lehetőségét, saját közreműködő szerepvállalásukat? (4) Van-e összefüggés a minta jellemzői (életkor, lakóhely, szaktudás, társadalmi aktivitás) és a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos ismeretek, attitűdjük, segítségnyújtásra való hajlandóságuk és társadalmi szerepvállalásuk lehetősége között?

A mérőeszköz

Vizsgálatunkban a többségi társadalom tagjainak véleményére voltunk kíváncsiak, ezért kutatási módszerként a kérdőíves vizsgálatot alkalmaztuk. Az online kérdőív összesen 17 kérdést tartalmazott, elkészítéséhez a Google Forms-ot használtuk, az adatközlők anonimitását teljes mértékben biztosítottuk. A kérdőív első része, az 1–6. kérdés a kitöltő személyére vonatkozóan demográfiai adatokat tartalmazott (például nem, életkor, településtípus, legmagasabb iskolai végzettség). A 7–17. kérdések a tanulásban akadályozott gyermekekre, illetve a kitöltő rájuk vonatkozó ismereteire, velük való kapcsolatára irányult. A 7. kérdés a válaszadó személyes érintettségére vonatkozott: Ismer-e személyesen tanulásban akadályozott gyermeket? Itt a válaszlehetőségek a következők voltak: (1) Igen, a családban él; (2) Igen, a baráti körömben él; (3) Igen, a gyermekem iskolájába jár; (4) Igen, a lakóhelyemen él; (5) Talán (ismerek olyan gyermeket, akiről feltételezem); (6) Nem ismerem. A 8–17. kérdéseken keresztül a válaszadók tanulásban akadályozott gyermekekről való tapasztalatait, ismereteit, véleményét kívántuk feltárni. Alkalmaztunk feleletválasztós technikát, ezen belül egy vagy több válasz megjelölésének lehetőségét. A nyitott kérdések segítségével a válaszadó saját, önálló véleményét írhatta le. A 13–16. kérdések kifejezetten attitűdkérések voltak a tanulásban akadályozott gyermekek elfogadásáról. Ezek a kérdések az 1. táblázatban szerepelnek.

Kérdés száma	Kérdés
13.	Elfogadná, ha a tanulásban akadályozott gyermek és családja a lakóhelyén élne?
14.	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket és családját a szomszédjának?
15.	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke osztálytársaként?
16.	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke barátjaként?

1. táblázat: A kérdőíven szereplő attitűdkérdések

A minta

A kutatásunkban felhasznált online kérdőívet 348 fő töltötte ki. Nem valószínűségi mintavétellel a kitöltés egy közösségi oldalon keresztül önkéntesen zajlott hólabda módszerrel. Mintánk összetétele nem tekinthető reprezentatívnak, emiatt indokolt, hogy a minta bizonyos jellegzetességeit körültekintőbben vizsgáljuk meg.

A minta összetételét az életkor, a nem, a lakóhely típusa és a legmagasabb iskolai végzettség alapján jellemeztük. A kitöltők széles életkori spektrumon helyezkedtek el, legmagasabb arányban a 41–50 év közöttiek kerültek a mintánkba (43,4%). A 31–40 évesek (18,7%), valamint az 51–60 évesek (18,1%) aránya hasonló a kitöltők között. Alacsonyabb a 21–30 évesek aránya (9,8%). A 60 év felettiak összesen 7,5%-ban töltötték ki, de még a legifjabbaktól is érkezett több mint két százaléknyi (2,6%) visszajelzés. A nemek szerinti megoszlás nagymértékben a női kitöltők felé billent: 80,5% nő, 19,5% férfi válaszolt a kérdésekre. A lakóhely típusa szerint négyféle településtípust jelöltünk meg választási lehetőségként, minden településtípusról kellő számú válaszadó került a mintába. A legtöbb kitöltés a városokból (37,6%) és a községekből (27,9%) érkezett, de a fővárosból (18,1%) és a megyeszékhelyekről (16,4%) is jelentős volt az érdeklődés.

Fontos szempont volt a válaszadók véleményének vizsgálatát tekintve a legmagasabb iskolai végzettség. Mintánkban kimagasló, 70,4%-os arányban főiskolai, egyetemi végzettséggel rendelkezők vettek részt. Középszintű végzettséggel rendelkezők összességében 25% (OKJ és érettségi), az általános iskolai (2,6%) és a szakiskolai (2%) végzettséggel rendelkezők aránya szinte elhanyagolható volt.

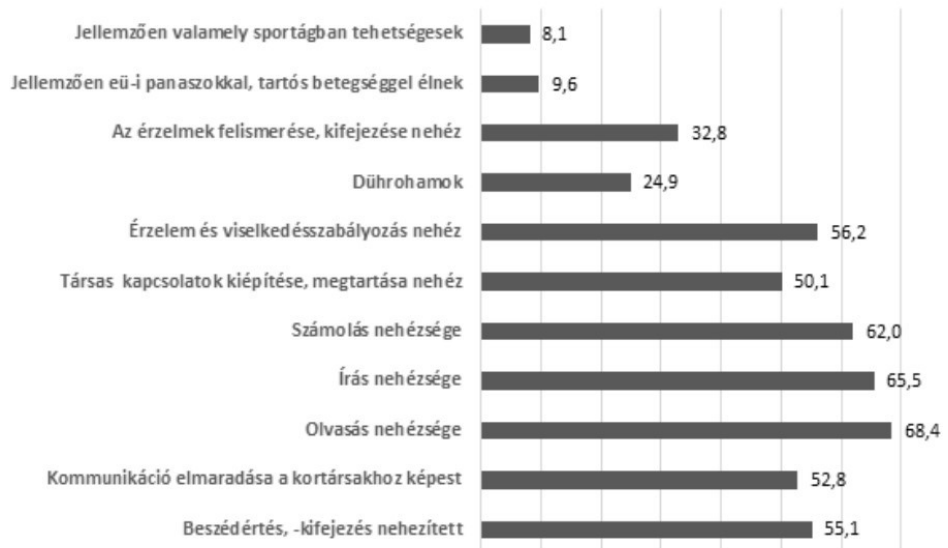
A vizsgálat eredményét meghatározó tényező, hogy az abban részt vevők az adott témával kapcsolatban milyen előzetes ismeretekkel, képzettséggel, tapasztalatokkal rendelkeznek. Ennek megállapításához azt kértük, hogy jelöljék be azt az egy vagy több területet, amelyen foglalkozásuk, szakképzésük alapján jártasnak, hozzáértőnek vélik magukat. Ez utóbbi természetesen szubjektív tényező, azonban így lehetőség nyílt arra, hogy két vagy akár több párhuzamosan folytatott munkaterület, tevékenység feltüntethető legyen. Mintánkban kimagasló azoknak az aránya – a résztvevők 43,4%-a –, akik jártasnak tartják magukat a nevelés, az oktatás területén. Tovább bontva ezt a számadatot, a nevelést és az oktatást 27,3%-uk egyetlen lehetőségként, 16,4%-uk valamely más szakterülettel párhuzamosan jelölte meg. Viszonylag sokan érzik kompetensnek magukat (18,4%) a gazdaság, a kereskedelem és a marketing területén, 11,8% pedig a szociális szolgáltatás körében.

Megkérdeztük a kitöltőket arról is, hogy aktív tagjai-e valamely civil szervezetnek (szociális, egészségügyi, jogvédő, kulturális, oktatási) vagy vallási közösségnek. A válaszok alapján magas arányban jelent meg az említett közösségekhez tartozás: 23,3% civil, 37,9% vallási közösség tagja.

Az eredmények ismertetése a kutatási kérdések megválaszolása mentén

A tanulásban akadályozott gyermekekkel való kapcsolatra vonatkozó első kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy a válaszadó ismer-e személyesen tanulásban akadályozott gyermeket. A (szűkebb és tágabb) családtól kiindulva, egyre szélesebb szociális teret jelölhettek a válaszadók. A kutatásban részt vevő 348 fő 21-21%-a rendszeresen találkozik tanulásban akadályozott gyermekkel: a lakóhelyén él, vagy a gyermeke iskolájába jár, de ide soroltuk azokat a válaszadókat is, akik tanítanak tanulásban akadályozott gyermekeket, vagy rendszeresen találkoznak velük. Mintánk 18%-a nyilatkozott úgy, hogy családjukban él tanulásban akadályozott gyermek, tehát nagyon közelről érintettek. 14%-uk viszont nem ismer ilyen gyermeket.

Kérdőívünk meghatározó kérdése arra vonatkozott, hogy a kérdőívet kitöltők szerint milyen jellemzői vannak a tanulásban akadályozottak csoportjába tartozóknak. A válaszlehetőségek összeállítása során a Szenczi (2019) által meghatározott adaptív funkciók területeit tekintettük át. Az általa megnevezett három terület: a fogalmi, a szociális és a praktikus képességeké. A felsoroltak közül elsősorban az első két kategóriába tartozó fogalmakat választottuk, valamint a felsoroltak közé egyéb jellemzőket is illesztettünk, mint például az egészségi állapotra, a tartós betegségre, a tehetségre vonatkozó megállapításokat. A tanulási problémák típusainak megnevezésénél kerültük a speciális gyógypedagógiai fogalmak használatát. A válaszadóknak lehetőségük volt több válaszlehetőséget is megjelölni, illetve a felsoroltakon kívül egyéb, általuk ismert vagy feltételezett jellemzőt megadni. A kérdésre összesen 1702 válaszlehetőséget jelöltek be a kitöltők, ezek közül mindössze két esetben kaptunk „nem tudom” választ. Az 1. ábrán mutatjuk a válaszlehetőségek százalékos eloszlását. Az ábráról leolvasható, hogy főként az iskolai problémákat és a szociális képességekre vonatkozó jellemzőket jelölték a válaszadók igen magas (50% és 60% feletti) arányban.



1. ábra: A tanulásban akadályozott gyermekek jellemzői a válaszadók véleménye alapján

Az „egyéb” kategóriában 17 fő (5%) egészítette ki a felsorolást. Ők elsősorban a kognitív funkciók és a praktikus képességek gyengeségére, illetve a mozgással kapcsolatos eltérésekre utaltak, néhány példa a válaszok közül: „...a logikai összefüggések felismerése nehezített.”/ „Koncentrációs probléma.”/ „Lassú gondolkodás és feladatvégzés.”/ „Bizonytalan mozgás.”/ „Kevésbé konstruktív személy.”/ „Rövid terjedelmű figyelem.”

Több válaszadó hangsúlyozta az egyes területeken megjelenő tehetség lehetőségét, annak megjelenési formáit, a sokszínűséget, illetve egyesek személyes tapasztalataikat is megosztották. Néhány példa a tehetséggel kapcsolatos válaszok közül: „Tehetségesek egyéb területeken: zene, jó nyelvrész, a számok bővületében élnek.”/ „Egyéb területeken tehetségesek: például képzőművészet, sport.”/ „Sokféle képességprofil.”/ „A felsoroltak közül az összes, de nem egyetlen gyermeknél, hanem általában.”

Abban, hogy a válaszadók milyen jellemzőket kapcsolnak a tanulásban akadályozott gyermekekhez, egymással összefüggő tételek szerepeltek. Az összefüggések mértékéből következtethetünk arra, hogy az általunk felsorolt jellemzők milyen módon kapcsolódnak össze a válaszadók tudásrendszerében. Az összefüggések vizsgálatához először korrelációs együtthatókat számítottunk, melyek a 2. táblázatban szerepelnek.

A táblázatból kitűnik, hogy viszonylag sok a nem szignifikáns, tehát egymástól függetlennek tekinthető jellemző. Ezek a jellemzők nem kapcsolódnak össze a mintánkba tartozókkal. Azok a válaszadók például, akik olvasási vagy számolási problémát feltételeznek a tanulásban akadályozott gyermeknél, nem feltételezik azt, hogy érzelem- és viselkedésszabályozási problémáik lehetnek, illetve fordítva. A változók bizonyos csoportjai között azonban szignifikáns korrelációs együtthatók jelennek meg, így egyértelműen látszik, hogy az iskolai készségek (olvasás, írás, számolás nehézsége beszédértés, kommunikáció) között közepesen erős vagy gyenge pozitív szignifikáns összefüggés mutatkozik. Ebből a csoportból kiemelkedik a tanulási problémák kapcsolása a tanulásban akadályozottakhoz, tehát az olvasás, az írás és a számolás problematikájának feltételezése. Ezek között a tényezők között kifejezetten magas összefüggést találtunk. A szociális, érzelmi területek között szintén magasabb összefüggések tapasztalhatók a válaszok alapján, így a társas kapcsolatok kiépítése, megtartása, az érzelem- és viselkedésszabályozás problémái, a gyakori dührohamok feltételezése és az érzelmek felismerése között is. A korrelációs együtthatók elemzésekor jól látszik, hogy elkülönülnek bizonyos területek a jellemzők között, melyek vizsgálata további elemzést igényel.

	BÉ	KOM	OLV	ÍR	SZÁM	TK	ÉSZAB	DÜH	ÉFEL	EÜ
KOM	,42**									
OLV	,23**	,22**								
ÍR	,23**	,19**	,75**							
SZÁM	,23**	,17**	,61**	,65**						
TK	,18**	,22**	n.sz.	n.sz.	n.sz.					
ÉSZAB	,21**	,22**	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,29**				
DÜH	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,20**	,27**			
ÉFEL	,27**	,27**	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,38**	,40**	,33**		
EÜ	n.sz.	,15**	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,11*	n.sz.	n.sz.	n.sz.	
SPORT	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,17**	n.sz.	,12*

Megj.: BÉ: Beszédértés, -kifejezés nehezített; KOM: Kommunikáció elmaradása a kortársakhoz képest; OLV: Olvasás nehézsége; ÍR: Írás nehézsége; SZÁM: Számolás nehézsége; TK: Társas kapcsolatok kiépítése, megtartása nehéz; ÉSZAB: Érzelem és viselkedésszabályozás nehéz; DÜH: Dührohamok; ÉFEL: Az érzelmek felismerése, kifejezése nehéz; EÜ: Jellemzően eü-i panaszokkal, tartós betegséggel élnek; SPORT: Jellemzően valamely sportágban tehetségesek. A **-gal jelölt korrelációs együtthatók $p=,01$ szinten, az *-gal jelölt együtthatók $p = ,05$ szinten szignifikánsak; n. sz.: nem szignifikáns.

2. táblázat: A tanulásban akadályozott gyermekekhez kapcsolt jellemzők közötti összefüggések vizsgálata – korreláció

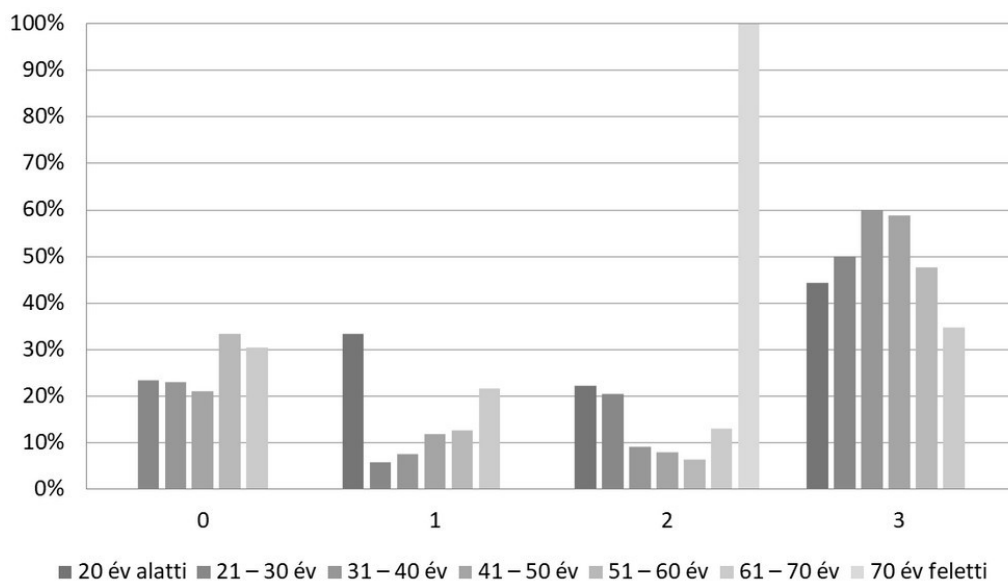
Annak érdekében, hogy a tanulásban akadályozottakhoz kapcsolt tulajdonságok közötti összefüggéseket mélyebben elemezzük, a változórendszeren faktoranalízist végeztünk. A faktoranalízis eredményei a 3. táblázatban szerepelnek. A tulajdonságok négy markáns faktorba tömörülnek. Az olvasás, írás, számolás problematikája került az első faktorba, ami a tanulási problémák együttes feltételezésére utal. A második faktorban a szociális és érzelmi területek kaptak helyet, a harmadik faktorban a beszédértés és a kommunikáció, a negyedikben pedig a tartós betegség és sportban való tehetség foglal helyet. A változórendszer KMO mutatója igen magas ($KMO = 0,729$), ami azt jelzi, hogy a négy faktor nagyon jól leképezi a változóinkat, tehát helyettesíthető az eredeti változóink a kapott faktorokkal. A faktorsúlyok minden esetben 0,4 feletti értékek, ami igazolja az adott faktorban elfoglalt helyüket.

Változók	Faktorok				Kommunalitás
	Tanulási problémák	Szociális és érzelmi	Beszéd, kommunikáció	Betegség, sport	
	1	2	3	4	
OLV	,878				,788
ÍR	,897				,816
SZÁM	,830				,707
TK		,555			,434
ÉSZAB		,704			,553
DÜH		,690			,623
ÉFEL		,736			,608
BÉ			,648		,519
KOM			,743		,616
EÜ				,714	,732
SPORT				,734	,653
A faktor által megmagyarázott variancia (%)	21,88	17,52	14,02	10,64	

3. táblázat: Faktoranalízis

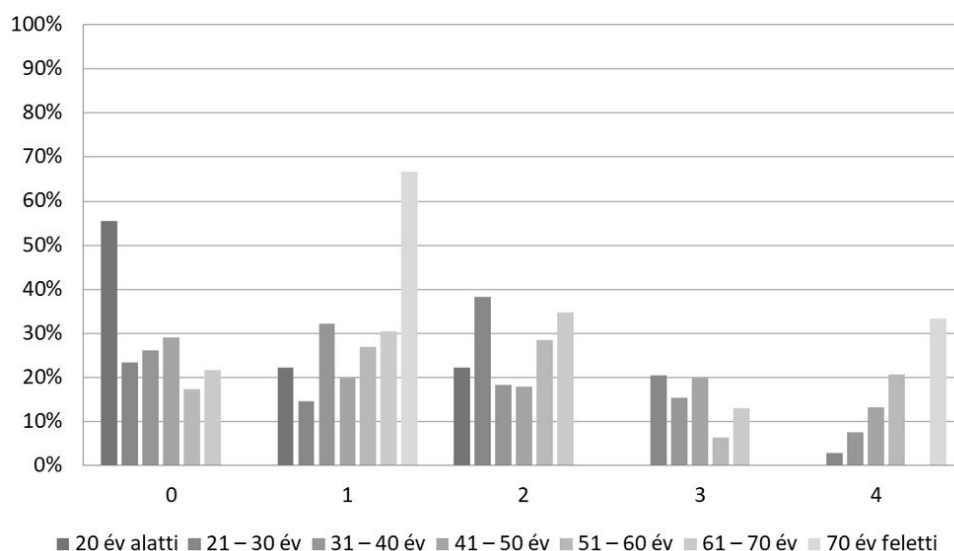
A következőkben megvizsgáltuk a most kialakított faktorok mint jellemző tulajdonságcsoportok kapcsolatát a kérdőíven szereplő legfontosabb háttérváltozókkal – ami egyben a negyedik kutatási kérdésünkre adott válasz. A négy faktor közül a válaszadók életkora alapján a tanulási probléma feltételezése és a szociális és érzelmi területek hangsúlyos megjelenésében tapasztalható szignifikáns különbség. A kommunikációs ($\lambda^2(12) = 13,113$; $p = 0,361$) és az egészségügyi problémák ($\lambda^2(12) = 9,949$; $p = 0,620$) társításában nem volt szignifikáns különbség a válaszadók életkora mentén. A másik két faktorban viszont szignifikáns különbséget mutatunk ki az alapján, hogy mennyi idősek a válaszadók.

Az egyik ilyen faktor a tanulási problémák faktora. A 2. ábrán a tanulási problémák társításának gyakorisági eloszlását ábrázoltuk. A vízszintes tengelyen a válaszadók életkori csoportjai szerepelnek, az oszlopjelző számok (0–3) pedig annak intenzitását jelzik, hogy mennyire erőteljesen érzi a tanulási problémák megjelenését a válaszadó. Minél nagyobb ez a szám, annál több területen érzi a megjelenést. A statisztikai próbák alátámasztották, hogy markáns különbség van a kitöltők életkorát illetően az erre a kérdésre adott válaszok gyakoriságában. Az oszlopok magasságát az adott életkori kategóriába tartozók százalékában határoztuk meg. Azok között, akik egyáltalán nem veszik észre a tanulásban akadályozott gyermekeknél a tanulási problémák tüneteit csak 21 évnél idősebbeket és 70 év alattiakat találunk – ezen az életkori tartományon belül egyenletes az eloszlásuk. Azok között, akik kismértékben érzékenyek a tanulási problémák megjelenésére a 20 év alattiak viszonylag magas arányban jelennek meg. A tanulási problémákra a 70 év feletti kitöltők érzékenyek, korosztályukból mindenki ebbe a kategóriába sorolható. Az erősen érzékenyek csoportjában pedig elsősorban 30–50 év közöttiek találhatók.



2. ábra: A tanulási problémák társítása a tanulásban akadályozott gyermekekhez a válaszadók életkorának függvényében (gyakorisági eloszlás; $\lambda^2(18) = 48,188$; $p < 0,001$)

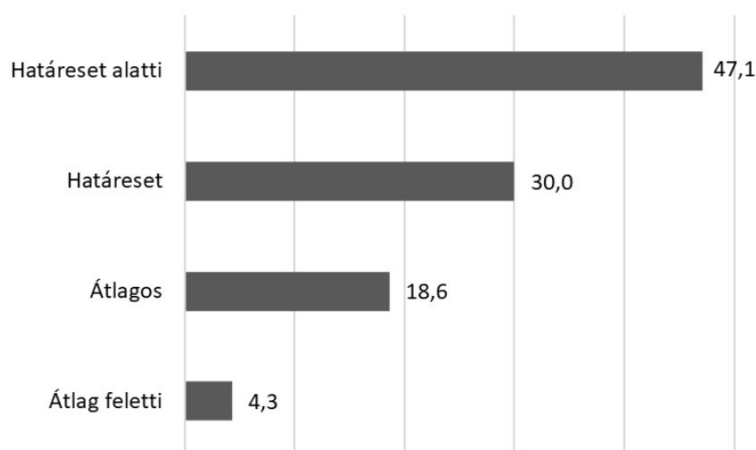
A másik faktor, amelyben a válaszadók életkora alapján szignifikáns eltérések mutathatók ki, a szociális és érzelmi területek faktora. A 3. ábrán mutatjuk be annak gyakoriságát, hogy a különböző életkorú válaszadók mennyire kapcsolják össze a szociális és érzelmi reakciókat a tanulásban akadályozott gyermekekkel. A vízszintes tengelyen annak intenzitását jelöltük a 0–4 skálán, hogy mennyire erősen érzik a szociális és érzelmi reakciók kifejeződését. A legszembetűnőbb különbség, hogy a 20 év alatti fiatalok egyáltalán nem vagy kismértékben társítják a tanulásban akadályozott gyermekhez az erős szociális és érzelmi megnyilvánulásokat. A középkorúak (41–50 év) eloszlása a szociális és érzelmi skálán nagyon egyenletes. Azok, akik nagyon erősen érzik ezeknek a területeknek az eltérését, inkább a 70 év feletti korosztályhoz tartoznak.



3. ábra: A szociális és érzelmi területek eltérésének társítása a tanulásban akadályozott gyermekekhez a válaszadó életkora függvényében (gyakorisági eloszlás; $\lambda^2(24) = 42,784$; $p = 0,011$)

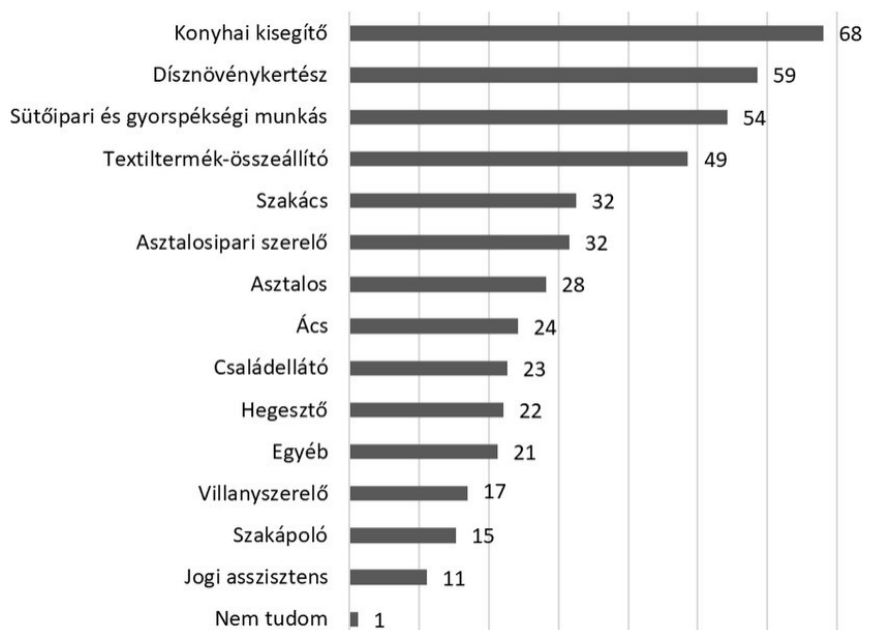
Az a tény, hogy mennyire közelről ismernek a válaszadók tanulásban akadályozott gyermekeket, befolyásolja annak megítélését, hogy milyen jellemzőket társítanak hozzájuk. A négy faktor között két esetben találtunk különbséget aszerint, hogy milyen közelről ismernek a válaszadók tanulásban akadályozott gyermekeket. Ez a két faktor a kommunikációs képességek ($\lambda^2(10) = 19,243$; $p = 0,037$) és a szociális és érzelmi területek ($\lambda^2(20) = 37,448$; $p = 0,010$) mutatója. A másik két faktorban (tanulási problémák társítása ($\lambda^2(15) = 23,515$; $p = 0,074$), egészségügyi problémák megléte ($\lambda^2(10) = 14,677$; $p = 0,144$)) nincs szignifikáns különbség a tanulásban akadályozott gyermeket közelről ismerők és azok között, akiknek a környezetében nem él tanulásban akadályozott gyermek.

Feltártuk, hogy a kutatásban részt vevők szerint milyen intellektuális szint esetén beszélünk tanulási akadályozottságról. Az érintett/vizsgált egyének esetében diagnosztikai folyamat eredményeként megállapított intelligenciahányados számértékek szerinti jelölését mellőztük, mindössze négy kategóriát soroltunk fel: átlag feletti, átlagos, határeset, határeset alatti (gyenge). A 4. ábrán látható, hogy a válaszadók közel fele határeset alatti, gyenge intellektuális képességet társít a tanulásban akadályozottsághoz. Az intelligenciaövezetre vonatkozó kérdésre adott eltérő válaszok alapján feltételezhetjük, hogy a köztudatban összemosódnak, keverednek a tanulásban akadályozottsággal kapcsolatos ismeretek.



4. ábra: Vélemények a tanulásban akadályozott gyermekek intellektusáról

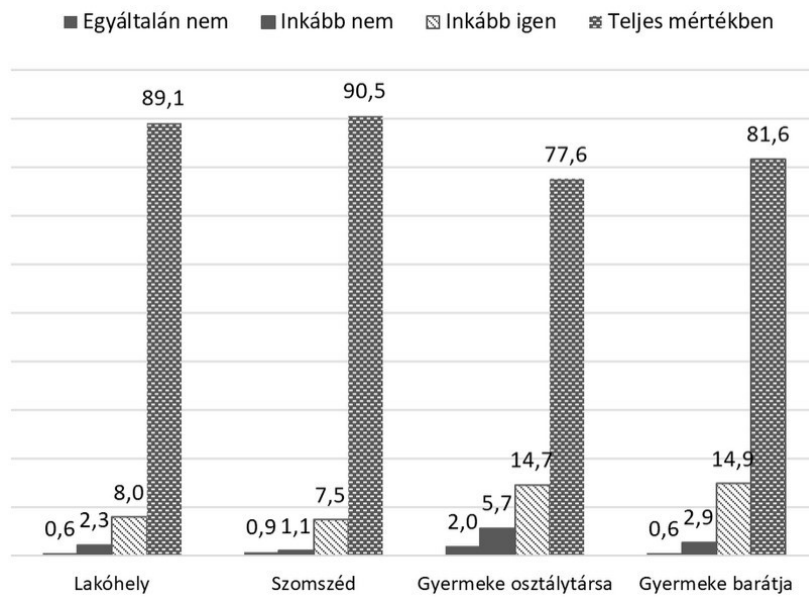
A tanulásban akadályozott gyermekek jövőjére utaló kérdéssel arra kerestük a választ, hogy a többségi társadalom tagjai szerint a gyermekek tanulmányaik befejezése után milyen munkaköröket tölthetnek be. Két kivétellel (felsőfokú jogi asszisztens és szakápoló) olyan szakmákat soroltunk fel, amelyek a szakképző intézmények és a szakiskolák képzési kínálatában találhatóak. Az adatokat elemezve látható (4. ábra), hogy az állatgondozó, a konyhai kisegítő, a dísznövénykertész, a sütőipari és gyorspékségi munkás, valamint a textiltermék-összeállító képzéseket jelölték legtöbbször. A legalacsonyabb arányban a jogi asszisztensi képzést választották.



5. ábra: A tanulásban akadályozott személyek munkaerőpiaci lehetőségei a megkérdezettek szerint

Itt jelenik meg a harmadik kutatási kérdésünk válasza is, mely a segítségnyújtás lehetőségére és a válaszadók szerepvállalására irányul. A munkakörökre, munkavállalásra vonatkozó kérdés során az egyéni válaszok között több helyen történt utalás az egyén és a szűkebb/tágabb környezet közötti kapcsolatra. E gondolatkör további részletezésére adott lehetőséget a társadalmi segítségnyújtásra vonatkozó (anyagi, tárgyi, személyi) kérdés, melyre 345 értékelhető válasz érkezett. Ezek közül 3 fő a nem tudom választ adta. A többi válasz terjedelmében nagyon eltérő volt (felsorolás, egyszerű mondat, hosszabb gondolatsor leírása összetett mondatokkal). Tartalmi szempontból az egyes válaszok hasonlóságot mutattak, leggyakrabban a személyi és a tárgyi, valamivel ritkábban az anyagi segítség fogalmazódott meg. Megítélésük szerint személyi segítséget nyújthatnak: a szakképzett pedagógusok, a fejlesztőpedagógusok, a gyógypedagógusok, a pszichológusok, a mentálhigiénés szakemberek, az életvezetési tanácsadók, a szociális munkások, a segítő csoportok, a civil szervezetek szakemberei, továbbá ilyen segítség lehet a szakemberek képzése is. Kiemelték a válaszokban a tárgyi és ehhez kapcsolódóan a szükséges anyagi tényezőket: az iskolák műszaki, oktatástechnikai infrastruktúrájának fejlesztését (jól felszerelt, a kor elvárásainak megfelelő tantermek, digitális eszközök, speciális tankönyvek, kiegészítő terápiák eszközei, sport és szabadidő hasznos eltöltéséhez szükséges eszközök). A védett munkahelyek lehetősége is gyakori válasz volt. Az anyagi és a tárgyi segítségnyújtás tekintetében többen írták, hogy az eszközellátottsághoz hozzájárulnának. Ezt elsősorban alapítványokon, civil szervezeteken keresztül valósítanák meg az adó 1%-ának feljárulásával.

Kérdőívünk tartalmazott négy attitűdkérdést, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek elfogadását vizsgálták. Ezek ugyanakkor megválaszolják a második kutatási kérdésünket. Ezek a kérdések az egyre szűkebb szociális térre vonatkoztak, így elsőként a lakóhelyre mint településre, ezt követően a szomszédságra, majd az iskolai közegre, végül a barátságra kérdeztünk rá. A válaszok gyakorisági eloszlását a 6. ábrán összesítettük. A vizsgálatunk mintájába tartozók nagyon elfogadóak voltak a tanulásban akadályozott gyermekekkel. Nemcsak a közös lakóhelyen, de bevállásuk szerint gyermekük barátjaként is legalább 80%-uk elfogadná a tanulásban akadályozott gyermekeket.

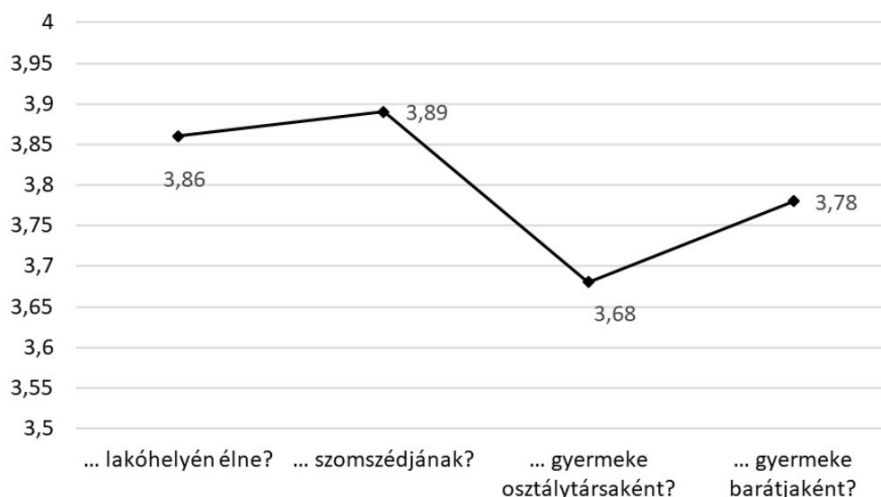


6. ábra: A tanulásban akadályozottak elfogadása egyre szűkülő szociális térben (gyakoriság, százalékos eloszlás)

Az attitűdkérdésekre négyfokú Likert-skálán válaszoltak a megkérdezettek, ezért a válaszok átlagát is kiszámítottuk, és összehasonlítottuk egymással. A gyakorisági eloszlásokból már sejthető volt, hogy az átlagértékek mind a négy kérdés esetén magasak lesznek. Az egyre szűkülő szociális térben egyre alacsonyabb átlagokat vártunk a válaszadóktól. A legalacsonyabb akkor volt az érték az elfogadást tekintve (3,68), amikor gyermekük osztálytársaként fogadnának el tanulásban akadályozott gyermeket. A legmagasabb átlagértéket pedig (3,89) a szomszédként való elfogadásra kaptuk (7. ábra).

Az attitűdkérdések átlagait egymással összehasonlítva (Repeated Measures Anova, $F = 19,497$; $p < 0,001$; Parciális $\eta^2 = 0,053$) azt az eredményt kaptuk, hogy abban a két kérdésben, hogy lakóhelyükön élőként, illetve szomszédként el tudnának-e fogadni a tanulásban akadályozottakat, nincs szignifikáns különbség (7. ábra). Tehát közel azonos mértékben elfogadók a válaszadók ebben a két kérdésben, ahol a legnagyobb mértékű elfogadást regisztráltuk. Ennél szignifikánsan alacsonyabb az elfogadás, ha a válaszadónak gyermeke barátjaként vagy osztálytársaként kellene elfogadnia a tanulásban akadályozott gyermeket.

Amikor a gyakoriságokat elemeztük, különös mintázatra figyeltünk fel: 7 fő volt, aki egyáltalán nem szeretné a gyermeke osztálytársának a tanulásban akadályozott gyermekeket, ugyanakkor közülük négyen teljes mértékben elfogadnák őket gyermekük barátaiként, vagy akár szomszédként, illetve azonos lakóhelyen élőként. Hasonlóan, a 20 fő közül, akik inkább nem szeretnék osztálytársnak a tanulásban akadályozott gyermeket, 18-an „inkább igen” vagy „teljes mértékben igen” választ adtak a többi szerepkörre vonatkozóan. Vagyis az elutasító választ adók többsége leginkább osztálytársaként nem fogadná el az érintetteket.



7. ábra: A tanulásban akadályozott gyermekek elfogadásának átlaga

Kérdés	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket és családját a szomszédjának?	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke osztálytársaként?	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke barátjaként?
Elfogadná, ha a tanulásban akadályozott gyermek és családja a lakóhelyén élne?	0,703	0,317	0,474
Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket és családját a szomszédjának?		0,426	0,556
Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke osztálytársaként?			0,465

4. táblázat: Az attitűdkérdések közötti korrelációs együtthatók

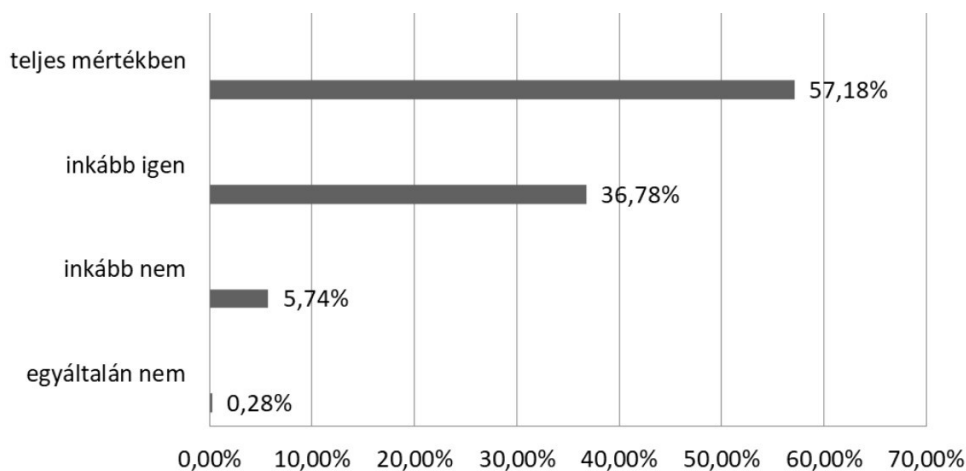
A következő kérdéskör arra irányult, hogy „Elfogadná-e a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke barátjának?” A kérdésre 12 elutasító válasz (2 fő egyáltalán nem, 10 fő inkább nem) érkezett. Ebből 5 fő osztálytársaként viszont elfogadó (3 fő inkább igen, 2 fő teljes mértékben). A válaszok megoszlása a következő:

- egyáltalán nem: 0,57% (2 fő)
- inkább nem: 2,87% (10 fő)
- inkább igen: 14,94% (52 fő)
- teljes mértékben igen: 81,6% (284 fő).

Az előző kérdéssel összevetve arra a megállapításra jutottunk, hogy a válaszadók között a baráti kapcsolatot többen tartják elképzelhetőnek, elfogadhatónak, mint azt, hogy a gyermekük osztálytársaként egy közösségbe tartozzon a tanulásban akadályozott gyermekkel.

A kérdőíven végighaladva, a vizsgálatban részt vevők bizonyos módon és szinten összegezheték meglévő ismereteiket a tanulásban akadályozott gyermekekre vonatkozóan. A kérdések rávilágíthattak olyan területek-

re, amelyek eddig nem feltétlenül álltak érdeklődésük középpontjában. Megvizsgáltuk, mit gondolnak arról, hogy a pedagógiai/gyógypedagógiai fejlesztés, nevelés, oktatás hatására változtatható-e a tanulási akadályozottság állapota. A válaszok meglehetősen bizakodó véleményeket tükröznek. Mindössze 1 fő gondolja úgy, hogy az állapot egyáltalán nem változtatható, a résztvevők 5,7%-a, 20 fő inkább nem, 36,6%, 128 fő inkább igen, míg 57,4%, 201 fő a pedagógiai/gyógypedagógia módszerek által teljes mértékben változtathatónak véli a tanulásban akadályozottság állapotát. A válaszok a következő diagramon láthatók (8. ábra):



8. ábra: A tanulási akadályozottság állapotának változtathatósága a válaszadók szerint

Diszkusszió

A releváns szakirodalom feldolgozása egyértelműen rámutat arra, hogy a tanulási/tanulásban való akadályozottság – mely fogalom ugyan tanulási környezetben értelmezhető – felismerése, speciális pedagógiai módszerekkel történő támogatása túlmutat a rövid távú célon, az egyén tankötelezettségének teljesítésén. Hosszú távú cél a társadalomba való beilleszkedés, mely során a nevelés és valamennyi társadalmi interakció kölcsönösen formálják egymást.

Definiáltuk a többségi társadalom fogalmát Póczik (2006, p. 15) megfogalmazása alapján, mely szerint „a többségi társadalom fogalma alatt a társadalom részterületeinek többségén domináns helyzetben lévő, többé-kevésbé egységes etnokulturális népcsoportot értünk”. Meghatároztuk a tanulásban akadályozottságot, mely a tanulás minden területén megjelenő, generalizált átfogó, tartós nehézség (Mesterházi, 2019), valamint bemutattuk a fizikai és a társas környezethez való igazodás fontosságát (Csákvári, 2013). Bánfalvy Csaba szerint a befogadó közeg értékelése, előítéletei egyértelműen meghatározzák a tanulásban akadályozott tanuló iskolai eredményességét, a tanulóközösségbe, később a társadalomba való beilleszkedését (Bánfalvy, 2012, p. 90).

Bemutattuk azokat a hazai kutatásokat, amelyek az elfogadást vizsgálták a többségi társadalomban. Figyelemreméltó a Messing Vera–Ságvári Bence szerzőpáros tanulmánya, melynek témája a hazai iskoláztatás, az intézményrendszer alakulása (Messing & Ságvári, 2016). Szekeres Ágota (2011) az általános iskolás gyermekek körében végzett szociometriai vizsgálatot, míg Pongrácz Kornélia (2015) a tanulók fogyatékos társaikkal szembeni attitűdjére helyezte a hangsúlyt a Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH) attitűdskálával. Szabó Diána 2014-ben végzett kutatást a felnőttek körében, a pedagógusok SNI tanulók iránti attitűdje került a fókuszba (Szabó, 2016). Ujfalussy Rita Benedikta (2014) a jövő értelmiségének sérült emberekhez való viszonyát kutatta.

A felsoroltak az elmúlt két évtizedben a fogyatékoság megítéléséről készült különböző társadalmi szereplők körében végzett kutatások, attitűdvizsgálatok. A mi vizsgálatunk fókuszba került területre irányult, a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos ismeretek, vélemények, viszonyulások szélesebb társadalmi körében való megismerésére.

A vizsgálatban részt vevők ismereteire vonatkozó kérdések összeállítása során elsősorban a Szenczi Beáta által meghatározott adaptív funkciózavarokat vettük alapul (Szenczi, 2019), kiegészítve a sort néhány egyéb atipikus jellemzővel.

Kutatásunkban a többségi társadalomba tartozó személyek ismereteit, viszonyulását, feltételezéseit vizsgáltuk a tanulásban akadályozott populációra vonatkozóan. Feltérképeztük elképzeléseiket az érintett tanulók adaptációs képességeiről, lehetőségeiről, társadalmi szerepvállalásuk támogatásáról.

A kutatás érvényességi köre a résztvevőkre irányult, kutatási kérdéseinkre választ kaptunk, azonban szükséges megemlíteni a kutatás korlátait. Módszertani korlát az elemszám, mely impozánsnak mondható a speciális terület miatt, de általános következtetések levonását nem teszi lehetővé. Ezért mintavételi pontatlanság is felfedezhető, mivel a minta nem reprezentálja a teljes sokaságot. A kutatás során nem valószínűségi mintavételt alkalmaztunk a közösségi média felületén. Külön kiemeljük, hogy a vizsgálati eszköz kérdései kizárólag a tanulásban akadályozott gyermek személyére, képességeire, készségeire, foglalkoztathatóságára vonatkoztak. Nem történt utalás a gyermek családi hátterére, szociális helyzetére, a család jövedelmi viszonyaira, etnikai hovatartozására.

A kutatás rámutat a válaszadók által a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos ismereteire, az interakciókra és az azokból adódó tapasztalatokra. A kérdések, bár ismeret- (adaptív funkciók, szociális készségek) és információközpontúnak (foglalkoztatás) tűnhettek, valójában együttesen mutattak rá az elfogadás, a befogadás meghatározó voltára. A kutatás eredményeként elmondható, hogy a megkérdezettek elfogadóak, segítőkészek az ismereteik, tapasztalataik alapján általuk tanulásban akadályozottnak vélt gyermekekkel. Kutatásunk igazolja, hogy szignifikáns együttállás mutatható ki a válaszadók személyes érintettsége, „közelsége” és a tanulásban akadályozott gyermek elfogadása vonatkozásában.

A vizsgálat eredménye felhívja a figyelmet arra, hogy a gyógypedagógiai/pedagógiai praxis feladata a többségi társadalom érzékenyítése, hiteles és objektív informálása, a szülői csoportok és közösségek specializált tájékoztatása, mely segíti és támogatja az esélyegyenlőséget és a sikeres társadalmi participációt.

Irodalom

1. Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
2. Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (2001). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
3. Bánfalvy, Cs. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Eötvös Kiadó.
4. Bennett, S. & Gallagher, T. L. (2012). *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario*. Community Living Ontario.
5. Czeizel, E., Lányiné Engelmayer, Á. & Rátay, Cs. (1978). *Az értelmi fogyatékoságok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Medicina.
6. Csákvári, J. (2013). Adaptív viselkedés mérése mérsékelt intellektuális képességzavarral élő felnőttek magyar mintáján. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(2), 81–94.

7. Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way – The inspiring future for educational change*. Joint publication with Ontario Principals. Council and National Staff Development Council Thousand Oaks, Corwin Press.
8. Illyés, S. (Ed.) (1984). *Nevelhetőség és általános iskola I*. Oktatókutató Intézet.
9. Lányiné Engelmayer, Á. (2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
10. Messing, V. & Ságvári, B. (2016). „Ahogy másokhoz viszonyulunk, az tükrözi azt, amilyenek magunk vagyunk” A magyarországi idegenellenesség okairól. In Takács, J., P. & Tóth, T. (Eds.) (2016). *Kisebbség, többség, többszörösség – Kisebbségi-többségi viszonyok a magyar társadalomban* (pp. 59–81). MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.
11. Mesterházi, Zs. (2019). Életkérdések, tudományos kérdések; Tudományos ismeretek a tanulási nehézségekről; Történeti visszapillantás – a fogyatékos értelem. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 47–53). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
12. Mesterházi, Zs. & Mlinkó, R. (2019). Életkérdések, tudományos kérdések; Szülők véleménye és a közvélemény. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (p. 25). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
13. Némethné Tóth, Á. (2009). Tanári Attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 105–120.
14. Papp, G. (2019). Integrált nevelés, inkluzív iskola; Történeti visszapillantás: a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének előzményei; Az integrált nevelés és inkluzív iskola mai értelmezése. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 461–463). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
15. Péntes, É. (2008). Metaforák a (gyógy)pedagógiában, *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 228–238.
16. Póczik, Sz. (2006). Nemzetközi migráció, kisebbségek, társadalmi kockázatok és megoldások. *Polgári Szemle*, 2(12), 14–36.
17. Pongrácz, K. (2015). Tanulók fogyatékossgal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(4), 290–304.
18. Redley, M., (2009). Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities. *Disability & Society*, 24(4), 489– 501.
19. Szabó, D. (2016). Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36.
20. Szekeres, Á. (2011). *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában*. Doktori disszertáció. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
21. Szenczi, B. (2019). Életkérdések, tudományos kérdések; A tanulási nehézségek típusai; Tanulási akadályozottság; Az adaptív funkciók szerepe a tanulási akadályozottság értelmezésében. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 91–92). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
22. Ujfalussy, R. B. (2014). A felnövekvő értelmiség sérült emberekhez való viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(1), 48–62.

23. Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. Penguin.

Exploring the views of the majority society on children with learning disabilities

For decades, the research on the issues of acceptance, inclusion and equal treatment has been a prominent focus of educational research, both in mainstream and special education. Research is less concerned with the attitude of the majority society towards people living with disabilities. How social attitudes are formed depends to a large extent on the spirit of the times, the values and ethical foundations of society, and the ideal of man of the time. In our study, we present the results of a questionnaire survey of 348 adults from the majority society about their views and acceptance of children with learning disabilities. The aim of the research is to find out whether, based on the knowledge of the respondents and their answers, it is possible to suggest whether there are effective sensitizing opportunities for the group of children with learning disabilities, and which of these opportunities and areas are successful or less successful in the development, progress and involvement of the pupils concerned. The analyses show that the respondents are accepting and helpful towards children they perceive as learning disabled, based on their information and experience, but their knowledge is incomplete and inaccurate, which can make successful social inclusion difficult. Taking into account the opinions of the participants in the research, summarising them and analysing the scientific works, we see the need for an interdisciplinary approach to the topic and the solution of its problems. The results of the study call the attention of the special education/pedagogical practice to the authentic and objective information of the majority society, to the sensitization, to the specialized information of the parent groups and communities, which helps and supports equal opportunities, social inclusion and successful social participation.

Keywords: *learning disabilities, equal opportunities, social participation*

Az olvasás-írás tanítás egy lehetséges módja, a fonomimika: a módszer hatásvizsgálata az olvasás-írás tanítás első évének végén

Fazekasné Fenyvesi Margit,* Mokri Dóra** és Kiss Renáta***

DOI: 10.21549/NTNY.48.2025.1.4

Az elmúlt évszázadban alkalmazott olvasástani módszerek váltakozása, változása alapján megállapítható, hogy nem minden esetben kizárólag a sokszínűség és a differenciált oktatás megteremtésére törekvő módszertani megvalósítás került előtérbe. A huszadik század közepén betiltásra került fonomimika módszere komplexitásában meghaladja a más olvasástani módszereket, a hang és a betű összekapcsolását motoros jellel támogatja. Jelen munka célja ennek az integrált oktatásban elfeledett módszer (Adamikné Jászó, 2014, 147. p.) hatékonyságának vizsgálata, egy egész tanévet lefedő, első évfolyamos tanulók körében megvalósuló kísérleti-kontrollcsoportos kutatás segítségével. A programot elő- és utóteszttel kereteztük, melyben a hanghallás, az időtartam, a képzés helye és módja, valamint a zöngesség az előteszten receptív majd az utóteszten expresszív módon, a szóírás pedig csak a program végén került rögzítésre. Eredményeink rámutattak arra, hogy a fonomimika módszere leginkább a hangkihallás komponensre gyakorolt pozitív hatást, míg a kiemelt figyelmet igénylő különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében (N=73) az előteszten, a kísérleti és kontrollcsoport esetében tapasztalható szignifikáns különbség a fejlesztés hatására megszűnt. Összességében a fonomimika olvasástani módszere sikeresen alkalmazható integrált osztályokban. A program nemcsak a fonológiai tudatosságot fejleszti, hanem mind az ép, mind a kiemelt figyelmet igénylő tanulónál jelentős fejlődést mutat az időtartam komponensben, valamint az önálló szóírásban, melyek a későbbi helyesírási készség megalapozásának kiemelt összetevői.

Kulcsszavak: atipikus fejlődés, fonomimika, hármasszociáció, olvasástani-olvasástani tanulás, hatékonyságvizsgálat

Bevezetés

Az olvasás-írás tanítás során jelentkező módszerek sokszínűsége hazánkban már a 20. század nyolcvanas éveitől megjelent. A silabizáló, a szintetikus, az analitikus, az analitikus-szintetikus és a kombinált módszer előnyökkel és hátrányokkal is rendelkezik, Adamikné Jászó (2019) mégis egyfajta természetes kiválasztódást említ a módszerek változása kapcsán. A legcélravezetőbb módszer kiválasztását a tömegoktatás igényeihez méri, a változás mozgatórugójának az olvasás, írás/helyesírás, beszédfejlesztés hatékonyságát emeli ki (Adamikné Jászó, 2019).

A hangok/betűk tanítási sorrendjében, vagy az előkészítés és a begyakorlás módjában különböző olvasástani utak nyilvánvaló alapként tekintették, hogy az általános iskolát kezdő gyermekek optimális beszéd-

* Címzetes egyetemi tanár, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Metodológiai Tanszék és Pázmány Péter Katolikus Egyetem Tanárképző Tanszék, fazekasne.fenyvesi.margit@kre.hu

** Matematikus, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport, mokri.dora@gmail.com

*** Adjunktus, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, kiss.renata@edu.u-szeged.hu

hangképzettel rendelkeznek. Módszertani szempontból elkülönül a Meixner-módszer, mely során a hangképzet kialakítása, az önálló hangejtés szándékos törekvésként jelenik meg, és kiemelten figyelembe veszi a hármas asszociáció és a homogén gátlás elvét. Az 1950-ben betiltott fonomimikai módszer is ezt az elvet követi, de más komplex szenzoros és motoros támogatással, a feltételezhető asszociációs lehetőségek kiaknázásával, motiválási szándékkal, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésére törekvő olvasás-írás tanítási módszerrel.

A módszerek aktív változása és váltakozása, formálódása, komplexitása és kombinált alkalmazása alapján látszik, hogy az olvasás-írás hatékonyabb tanítása nem újkeletű, permanens szándék. A tantervi korrekciót (1985) követően a meglévő módszereket tisztán vagy kombinálva alkalmazó tankönyvcsaládok a NYIK, a globális, az intenzív-kombinált, a pálcikás, a fonomimikai és a heurisztikus olvasás tanítási módszer tankönyvei voltak (Fazekasné Fenyvesi, 2016). Az egytankönyvű olvasás-írás tanítási lehetőség bevezetése előtt több tankönyvcsaládból is lehetett válogatni, melyek a gyermekek igényeihez mérten, különböző módszerekkel segítették a gyermekeket az olvasás-írás tanítás sikeres útja felé.

A komplex olvasás tanítási módszerek, melyek az olvasás-írás tanulása, tanítás folyamatát nemcsak a kognitív, hanem fiziológiai és motoros oldalról is támogatják viszont vagy háttérbe szorultak, vagy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók olvasás tanítási módszerévé váltak, vagy érdektelenség miatt eltörlésre kerültek. Míg hazánkban a Meixner-módszer az erre specializált alapítványi intézményekben vagy gyógypedagógiai intézményekben használatos, és már egyre több többségi iskolában is alkalmazzák, addig a hasonló, sőt a módszert meghaladó komplexitású fonomimika módszere betiltásra került, majd a többségi oktatás során feledésbe merült, annak ellenére, hogy a módszer mind a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, mind a többségi oktatásban tanulók esetében hatékony, hiszen az írás-olvasás tanulása kritikus, kezdeti szakaszában megjelenő képességbeli különbségek többszemponútú áthidalására ad lehetőséget. (Gyarmathy, 2007).

Jelen tanulmány ennek, a szinte feledésbe merült, fonomimikai módszernek a felelevenítésére és hatásvizsgálatára helyezi a hangsúlyt. A tanulmány célja egy tanévet lefedő kísérleti-kontrollcsoportos vizsgálat során (1) a fonomimikai módszer hatásvizsgálata az általános iskola első évfolyamos tanulói körében, (2) az első év végén a fonomimikai módszer szóírásra gyakorolt hatásának vizsgálata, (3) az átalakított és kibővített módszer 21. századi alkalmazhatóságának igazolása mind a kiemelt figyelmet igénylő, mind az azt nem igénylő tanulók esetében.

A hagyományos olvasástechnika kialakítási módja

Az olvasástechnika az olvasás formai oldala, készség szintű művelet (Nagy, 2006), melyben a vizuális dekódolás, valamint az akusztikus percepció egymást támogatva (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995), egymásra épülve (Lonigan, Purpa, Wilson, Walker, & Clancy-Menchetti, 2013) vagy egymást kiegészítve jelenik meg (Morais, 1991). Az olvasás tanítás során a két művelet bár egymástól nem elkülöníthető, kapcsolatuk meghatározásában a mai napig nem született egységes meghatározás (Hatcher, Hulme, & Ellis, 1994; Smith, Scott, Roberts, & Locke, 2008; Brady, Braze, & Fowler, 2011; Adrews & Wang, 2014; Mayer & Trezek, 2014).

Az olvasás és írás tanítás kezdeti szakaszában a pedagógus a vizuális és az akusztikus percepció megfelelő fejlettségében bízhat. Az akusztikus percepció fogalma a szakirodalomban több változatban él, az általános megjelenését felváltották a beszédhallás, a beszédhanghallás, a fonetikai tudatosság, a fonológiai tudatosság és a fonéma-döntés fogalmi megnevezések a hangképzet megszerzésének folyamatára (beszédhallás, beszédhanghallás), vagy a végeredményre (fonetikai tudatosság, fonológiai tudatosság, fonéma-döntés) fókuszálnak.

A vizuális dekódolás során a tanuló az olvasott betűt felismeri, vizuális tulajdonságai mentén megkülönbözteti más, hozzá hasonló betűktől. A hangot és a hangot szimbolizáló betűt társítja, és itt sem téveszti össze a hasonló

betűalakokat. Ez az összekapcsolás lesz az alapja az olvasott szöveg megértésének. Feltétele a gyors vizuális és az akusztikus megfeleltetés, valamint a két észlelési folyamat közötti asszociáció (Gósy, 2008). A hatékonyság biztosító, ha ez a felismerési és társítási menet automatikus, csak figyelmi ellenőrzést igényel. A figyelmi erőforrás nagy része így az olvasottakra irányulhat, mert a kontroll kevés figyelmi energiát von el (Czigler, 2019). A betűfelismerés és azonosítás is sokat kutatott és részletezett szenzoros és kognitív tevékenység. A hang és annak vizuális formája, a betű között semmilyen logikai reláció nincs, miközben a dekódolás az akusztikus és a vizuális oldal szoros kapcsolatát követelné meg. Az olvasás-írás tanulás kezdeti bizonytalanságainak időtartamát befolyásolja, hogy milyen hathatós segítséget kapnak a tanulók a vizuális és akusztikus differenciáláshoz, a hang/betű felismeréséhez és megkülönböztetéséhez (Józsa & Steklács, 2009), éppen ezért olyan olvasástanítási módszer alkalmazása válik szükségessé, mely ezeken a hasonlóságokon adekvált segítséget képes nyújtani.

Meixner (1993), valamint Meixner és Justhné Kéry (1967) felhívják a figyelmet arra, hogy a hangok akusztikai és ejtésbeli egyezése, a képzés helye és módja szerinti hasonlóság, illetve két hang képzési helyének közelsége nehezítheti az olvasástanítás folyamatát, és a homogén gátlás jelensége is felléphet (Ranschburg, 1939). Éppen ezért az olvasástanítási módszerük megalkotása során a hármas asszociáció elvét követve figyelembe veszik a hang akusztikus képe, a beszédartikuláció, valamint a hang beszédmotoros emlékképe alapján megvalósuló hasonlóságokat, majd hangkapcsolatok (CV, VC) mentén építik a dekódolási tevékenységet. A ma már másképpen értelmezett fonomimikai módszer eltérő arányban, de a hármas asszociáció mellett kapcsolatot épít a hang és annak vizuális formája, a betű között, és mindezt egy motoros jellel erősíti meg.

A fonomimikai módszer

Az olvasástanítás történelmi bemutatásában Adamikné Jászó (2006) a fonomimikát a leghatékonyabb olvasástanítási módszerként aposztrofálja. Meggyőződése, hogy a fonomimika hasonlóképpen hungarikum lehetne, mint Kodály szolmizációs kézjelei. További érve, hogy Tomcsányiné Czukrász által, a 20. század elején adaptált fonomimika módszere Magyarországon egyre sikeresebbnek bizonyult olyannyira, hogy 1925 és 1950 között kizárólagos módszerré vált, majd hivatalosan betiltották (Adamikné Jászó, 2014). A motoros jellel összekötött olvasástanítás ötlete újra megjelent Ivánné Sélley (1995) „Szótagoló ábécéskönyv” tankönyvében. A könyv korántsem aratott olyan sikert, mint korábban Czukrász olvasókönyvei, hiszen ugyanúgy leválasztással tanulták a gyermekek a beszédhangokat, mint az 1950 utáni időszakban, csak a leválasztáshoz használt szóképekhez motoros jeleket illesztettek. A hangképzés kialakítása, a hang/betű kapcsolata és az időtartamok jelölése az Ivánné Sélley-féle módszer esetében sem kapott hangsúlyt.

A fonomimika módszerének fő eleme a minden hangot/betűt kísérő mozdulat, mely által a hang/betű dekódolás motoros jellel társul. A mozgás mindig akaratlan figyelmet generál, gyermekkorban jelentős motivációs erővel bír (Gyarmathy, 2020). A betűket és hangokat kísérő mozdulatnak értelme/jelentése van, megjegyzése egyszerű, gyarapítja a hang/betű képzetének tartalmát, a meglévő információkat összekapcsolja, és nem igényel bonyolult kognitív absztrakciót. A hang/betű között kiépített kapcsolatnak köszönhetően a felismerés és differenciálás akusztikus és vizuális úton egyaránt gyors és stabil lesz. Az időtartamot, illetve az ékezeteket a mozgás hosszúsága és formája teszi szemléletesebbé (a vessző hosszú, a pont rövid mozdulat). A kéz/ujj és karmozgás alkalmazásának következménye a gondolkodásban, a viselkedésben és az írásmozgás koordinációban is megjelenik. A finommotorikus mozgás az agy hierarchikus fejlődését is elősegíti. Az idegsejtek közötti kapcsolatok (szinapszisok) kiépítése permanensen bővül, a megszerzett tapasztalatok újabb és újabb idegi kapcsolatot generálnak (Király & Szakály, 2011).

A fonomimikai módszer komplexitása a hagyományos olvasástanítási módszerekkel szemben

Az olvasás- és írás tanítás jobbítási szándékával kialakított fonomimikai módszer beépíti a Czukrász által használt fonomimika értékálló elveit és a Meixner-módszer adaptálható mozzanatait, követi a hármas asszociáció elvét, viszont a beszédmotoros komponenst gesztikulációval is megerősíti. A fonomimikai módszer számos alkotóelemmel bővíti, mintegy gamifikálja az olvasástanítás folyamatát. „A mozdulatokkal való kommunikáció, a beszéd mozdulatokhoz való kötése tudatosan is építhet a gesztusokra, és a nyelvi fejlődés támogatására kiváló lehet” (Gyarmathy, 2018, p.78). A mozgás a gyermekekből pozitív érzelmeket vált ki: csökkenti a feszültséget, és a motoros jelek kreativitásra ösztönöznek. A módszert használók visszajelzése szerint a gyermekek szívesen tárlanak ki variációkat a hang/betű mozgáshoz kötött szimbólumára. A fonomimikai jeleket titkos nyelvként használják egymás között a szünetekben, vagy az iskola udvarán.

Legszembetűnőbb egyedisége maga az eddig gesztikulációként említett motoros megerősítés, mely a hangképzés kialakításához kapcsolódik, és erősíti azt (Greenfield, 1998), a vizuális-akusztikus és artikulációs megerősítést kiegészítve. A módszer esetében minden hangnak/betűnek több szempontnak eleget tevő jelképe van, mely tartalmazza a hangot, és melyhez társítható egy, a betű formáját idéző adekvát motoros mozdulat. Az 1. ábrán jól látható, hogy a motoros jel egyszerre szimbolizálja a hangot és a betűt, ezáltal egy szoros asszociációt alakít ki közöttük (a c hang a cica szólítgatása, mozdulata a cicahívogatás, betűje a balról jobbra kunkorodó cicafarok (Fazekasné Fenyvesi, 2024).



1. ábra. A c hang fonomimikai jele és a c betű konkretizálása (Fazekasné Fenyvesi, 2024, p. 84; Pál-Horváth, 2021, p. 45)

Az alkalmazott kézjelek ezenkívül a magánhangzók időtartamára, illetve az egy és kétjegyű mássalhangzók differenciálására is kitér (2. ábra). A magánhangzók időtartamát és az ékezeteket a mozdulat közbeni ejtés rövid vagy hosszú idejű hangoztatása, illetve annak mutatott alakjával szemlélteti (pl. rövid i pont ékezetét a szem, a hosszú í vessző ékezetét az orr mellett húzott mutatóujj jelzi, az egyjegyű betűket egy, kétjegyű betűket két kézzel vagy két ujjal képzett mozdulat reprezentálja.)



2. ábra. Az *i*-í időtartamának és ékezetének motoros jelzése, valamint az egyjegyű *k*, és a kétjegyű *ny* fonomimikai mozdulatai (Fazekasné Fenyvesi, 2024, p. 74)

A betűk motoros jeleit a tanulók bal kézzel mutatják, mert a balról jobb irányba néző betűk (pl. b, c, h stb.) jobb kézzel mutatva megfordulnának és ez a bizonytalan téri tájékozódású tanulóknál zavart okozna. Mindezek ellenére a fonomimika jeleit bemutató képek jobb kézzel, tükörállásban ábrázolják a gesztusnyelvet, ugyanúgy, mint a jeleket mutató pedagógus. Ő is szemben áll a gyermekekkel, akik a jobb oldalt tükörállásban bal oldal-ként értelmezik (Fazekasné Fenyvesi, 2024). Ennek oka, hogy a testkép átfordításának elvárható fejlődési ideje csak 9 – 10 éves korra tehető (Porkolábné Balogh, 1988).

Az önálló hangok és kézjelek összekapcsolásán túl a módszer az összeolvasás mozdulatára is kitér, az egyik hangról/betűről a másikra kapcsolás a mozdulat váltásával lesz egyértelmű. A beszédartikulációt szabályozó idegrendszeri művelet a kézmozdulattal egyidőben a beszédszerveket már a következő hangra készíti elő (Adamikné Jászó, 2006). Ez az összekapcsolás viszont nemcsak az önálló hangok szótagokká és szavakká kapcsolása esetében alkalmazható, hanem a szegmentálás műveleténél a fonomimikai jel a hangokat/betűket szétválasztja, a szavak belső szerkezetét látványossá teszi.

A fonomimika módszer algoritmusa

Minden hang/betű tanítása következetes felépítés mentén halad. A vizuális és akusztikus előkészítést, a dekódolást, és ehhez a motoros jel kapcsolását, majd a vizuális és az akusztikus megerősítést szógyűjtemények, az olvasottak értelmezését a verbális kreativitást fejlesztő játékok segítik.

A fejlesztő játékok elsőként a fonológiai előkészítést célozzák meg. Ekkor a betű képe még nem látható, csupán a hangok szintjén azonosít, differenciál vagy manipulál a gyermek. Ennek az akusztikus, fonetikai, fonológiai fejlődési útnak a végeredményeként egy megfelelő, az írás-olvasás előkészítését biztosító fejlettségi szintű fonológiai tudatosság kialakítása a cél (Gósy, 2005). A kialakulás első lépése a *hangoztatás*, hangutánzás, végeredménye a *hangképzet kialakulása*. A következő fejlődési fokozat a *beszédhangok felismerése* önmagában, majd hangkörnyezetben. A *felismerés* szintjének egy másik, a fejlődés szituációs szempontú megítélése, hogy a folyamat receptív vagy expresszív módon történik. Receptív (korábban implicit/passzív/reproduktív) helyzetben mások ejtésén keresztül ismerjük fel az adott beszédhangot, saját ejtés nélkül. Azáltal, hogy csak dönteni kell önálló produkció nélkül, egy könnyebben elérhető szintjét jelenti a műveletnek. Expresszív (korábban explicit, aktív, produktív) szinten mindezen művelet a saját ejtés helyzetében történik, ami a torzító tényezők miatt nehezebb (Fazekasné Fenyvesi, 2021). A beszédhanghallás készsége aktívan működik, amikor a beszédhangok *megkülönböztetése a feladat*. A munkamemória fonológiai hurok összetevőjében az egy komponensben eltérő, más összetevőkben azonos hangpárok különbségét kell megítélni, a felismerés-

hez hasonló módon, receptív vagy expresszív helyzetben. Ez lehet automatikus, de igényelhet kogníciót is. A beszédhangkészség utolsó állomása, a fonológiai tudatosság kapcsán akkor mondhatjuk, hogy kialakult, ha a tanulók a csupán egy jegyben történő eltérést is differenciálni tudják. Ezek a megkülönböztető jegyek a beszédhanghallás komponenseinek felelnek meg: a képzés helye, módja, a zöngés-zöngétlen ejtés és az időtartam különbség (Fazekasné Fenyvesi, 2019).

A vizuális előkészítés esetében a szenzoros művelet komponensei jelennek meg, a *vizuális analízis-szintézis*, a forma minden elemének azonosítása és egységbe foglalásba. Akkor lesz optimális minőségű, ha minden elem a maga teljességében jelenik meg és oda kapcsolódik, ahol az elemzés előtt is volt. Az *alak-háttér kiemelése* során egy vizuális szelekció zajlik, függetlenül a kontraszthatásoktól, a forma nagyságától vagy helyzetétől (Csépe, 2014). Az *alakkonstancia* az absztrakciók során kiemelt állandó jegyekre fókuszálás. A látszólagos eltérések ellenére a betűk azonosítása az eredeti alakjuk alapján történik. Az ABC betűinek három, sőt négy alakja is lehet: kicsi, nagy, írott, nyomtatott, nyomdai alakzatú (kis nyomtatott a és g) ezért a konstancia művelete a betűfelismerés karakterisztikus feltétele. A *téri helyzet* a betű elhelyezkedési irányára és a betűk közötti viszonyokra vonatkozik. A betűk haladási iránya lehet balról jobbra, inverz és szemben álló. Téri helyzetük eldöntésében a vonatkoztatási alap először a saját test, és ebben a fonomimika segítséget nyújt. Ez után várható csak el az adott betű téri helyzetének megítélése viszonyítás nélkül, önmagában (Fazekasné Fenyvesi, 2019).

Az akusztikus és vizuális előkészítés után következik a hang és betűtanítás fonomimikával, azaz a motoros komponenssel kiegészítve. A fonomimikai módszer leglátványosabb része a motoros jel, valamint a hang/betű asszociáció szimultán művelete. A szájállás mellett a betű alakját a motoros szimbólumban is jelezzük pl. az a hang fonomimikai mozdulata: bal tenyér fektetése (ez lesz az a betű kötővonala) a fej alá (ez lesz a betű karika formája). A mássalhangzók tanításánál a motoros jel tartalma a vizuális konkretizálást biztosítja (lásd 1. ábra). A helyes beszédartikulációt segítő instrukció egy, a megfelelő artikulációs mozdulathoz segítő, indirekt útmutató, mely nem direkt logopédiai tartalmú, hiszen a hangejtés laikus javítása a hangképzés torzítását okozhatja.

A tanult hang fonológiai és vizuális megerősítése: az aktuálisan tanult beszédhangra és vizuális reprezentációjára vonatkozó, direkt fejlesztő folyamat. A fonológiai megerősítés során az előkészítésnek és a dekódolásnak köszönhetően a hangképzés már kialakult, a játékos gyakorlatok a felismerés és a differenciálás receptív és expresszív szintjének fejlesztését célozzák. Ebben a fázisban az éppen tanult betűforma részleteire és egymáshoz való viszonyára vonatkozó analízis és szintézis, a betű helyzete a vonalközökben és az eltérő alakú, mégis ugyanazt a betűt reprezentáló alak – háttér kiemelés és konstancia gyakorlatok (Fazekasné Fenyvesi 2019, 2024).

A tanítási tanulási folyamat során a pedagógus számára előre rendszerezett szógyűjtemény is a rendelkezésére áll, mely az adott feladathoz igazodik. Minden szógyűjtemény esetében az alkalmazó pedagógusnak nem kell improvizálnia, vagy előzetes gyűjtőmunkát végeznie: Kész modulokból dolgozhat, míg az összeállítás egyébként sok időt és gyűjtőmunkát venne igénybe. A különböző szempontok szerint összeállított válogatások a szókincs bővítésére is alkalmasak.

A fonomimika eredetileg az olvasás formai részét könnyíti meg, de a szógyűjtemény mellett szokatlan verbális helyzetekben biztosít alkalmat a felhasználók szókincsének aktivizálására, a verbális kreativitás fejlesztésére. A verbális kreativitás játékos gyakorlatai divergens gondolkodásra ösztönöznek, fejlesztik a végrehajtó funkciók folyamatát, kognitív flexibilitást igényelnek. A tanulóknak számos, verbális élményük lesz a megszokottól eltérő megoldások kitalálására, és annak átélésére, hogy egy feladatnak többféle végeredménye is lehet, és el lehet engedni a megrögzült, sablonná vált döntéseket. A transzferhatás is megvalósul, mert a későbbiekben ugyanilyen rugalmasan tudják megoldani a váratlan vagy ismeretlen helyzet kommunikálását. Ha bővül a

szókincsük, a megértésük is jobb lesz, mert kevesebb ismeretlen szót kell szövegkontextusban kitalálniuk (Fazekasné Fenyvesi, 2024).

A fonomimikával tanító pedagógusok folyamatosan jelzik sikerélményeiket és tanulók motiváltságát. A felmérések százalékos és szöveges elemzésével igazolják, hogy a módszer a sikeres integráció és inklúzió, az egyenlő esély megvalósításának egyik eszköze lehet. Egy kontrollcsoportos kísérlet adatainak feldolgozásával bizonyítani kívántuk, hogy a fonomimika hatékony tanítási megoldás, mert sikerül kiküszöbölni vele azokat a hiátusokat, amelyek növelik a különleges bánásmódú kiemelt figyelmet igénylő és az átlagosan fejlődő tanulók közötti teljesítménybeli különbségeket.

Kutatási kérdések

1. A hagyományos olvasástanítási módszer mellett hatékonyan integrálható-e a fonomimika módszere a többségi, integráló oktatás során?
2. Milyen hatással volt a fonomimika olvasás-írás-tanítási módszer a hangkihallás, az időtartam, a képzés helye és módja, valamint a zöngéesség szerinti differenciálás komponenseire? A hang/betű asszociációja révén számíthatunk-e önálló szóírásra?
3. Hatékonyan alkalmazható-e a program a kiemelt figyelmet igénylő tanulók eseteiben?

Módszerek

Minta

A mintát többségi általános iskolák tanulói képezték, 11 iskola 279, első osztályos tanulója vett részt a kísérletben. Az osztályok következetes együtt haladása érdekében teljes osztályok kerültek bevonásra. A kísérletben résztvevő tanulókhöz olyan tanulókat illesztettünk, akik nem vettek részt a fonomimika olvasástanítási módszerrel történő tanulási folyamatban. Az illesztés folyamán figyelembe vettük a tanulók életkorát, nemét és az előteszteken nyújtott teljesítményeit.

Az elemzésbe bevont mintát azok a tanulók képezték, akikkel mind az elő-, mind az utótesztet rögzítették. A mintát így 238 tanuló képezte ($M_{kor} = 6.40$, $SD_{kor} = .55$). A 238 tanulóból 73 tanuló tekinthető kiemelt figyelmet igénylőnek, különleges bánásmódúnak ($M_{kor} = 6.29$, $SD_{kor} = .46$). Az olvasást és az írást mind a 238 tanuló az Oktatási Hivatal által kiadott olvasókönyvekből tanulta, 122 tanuló a fonomimika módszerével támogatott olvasástanításban részesült, míg 116 tanuló az általános iskolák tanulói számára kidolgozott olvasástanítási módszerrel tanult.

Mérőeszköz

A mérőeszközöket a beszédhanghallás összetevőire, a hangkihallásra (szerialításra), az időtartamra, a képzés helyére és módjára, valamint a zöngéesség szerinti differenciálás komponenseinek vizsgálatára alakítottuk ki. Az előteszt során a DIFER beszédhanghallás résztesztjeinek vonatkozó itemeit használtuk fel, az utóteszthez pedig ezen teszten alapuló explicit változatot alkalmaztunk (Fon-E). A tesztek összesen 80 itemet tartalmaztak, melyből 10 a hangkihallásra, 16 az időtartamra, 12 a képzés helyére, 20 a képzés módjára és 22 item a zöngéesség szerinti differenciálás vizsgálatára vonatkozott (1. táblázat). A fejlesztés keretezésére használt elő- és utótesztek megbízhatónak bizonyultak (Cronbach- $\alpha_{bh} = .87$; Cronbach- $\alpha_{Fon-E} = .91$).

	Receptív teszt (DIFER beszédhanghallás)	Expresszív teszt (Fon-E)
Képzés helye	8	4
Képzés módja	16	4
Zöngéesség	18	4
Időtartam	12	4
Hangkihallás (szerialitás)	6	4
Σ	60	20

1. táblázat. A beszédhanghallás receptív és expresszív szintjét mérő itemek száma

Eljárás

Az előteszt a tanév kezdetén, 2021 szeptemberében került rögzítésre, a direkt, irányított olvasástanítási folyamatot megelőzően. Az előméréseket követően kontroll és kísérleti csoportot képeztünk kényelmi szempontból, teljes osztályok bevonásával. A kísérletben részvevő osztályok a meghatározott olvasókönyv tematikáján és módszertanán kívül, a fonomimika módszerével tanultak, ismereteiket a kézjelek segítségével erősítették meg. A tanév végén, 2022 májusában a tanulók utómérésen vettek részt, mely során az előteszten megjelent komponensek mérése történt expresszív módon. A receptív és az expresszív mód váltása indokolt volt, hiszen már az olvasástanítás megkezdése előtt az előteszten magas teljesítményt nyújtottak a tanulók.

A kísérletben részt vett pedagógusok előzetes felkészítést és segédanyagokat kaptak Fazekasné Fenyvesi (2019) könyvét, valamint Puskás Krisztina kézjeles kommunikáció oktató videó felvételeit. Munkájukat kizárólag a két mérési ponton szintén előzetes képzésen részt vett tanító és gyógypedagógus hallgatók segítették, akik nemcsak a tanulók helyes válaszait rögzítették, hanem minden kapott választ, illetve megfigyeléseiket is feljegyezték, ezzel hozzájárulva a teszt fejlesztéséhez, illetve az eredmények értelmezéséhez. A tantermi fejlesztést mindig az adott osztály tanítója végezte, ezáltal harmonizálni tudta az osztály olvasás- és írástanítási folyamatait, folyamatosan illeszteni tudta a módszert mind az olvasás, mind az írástanítás folyamatába.

Adatelemzés

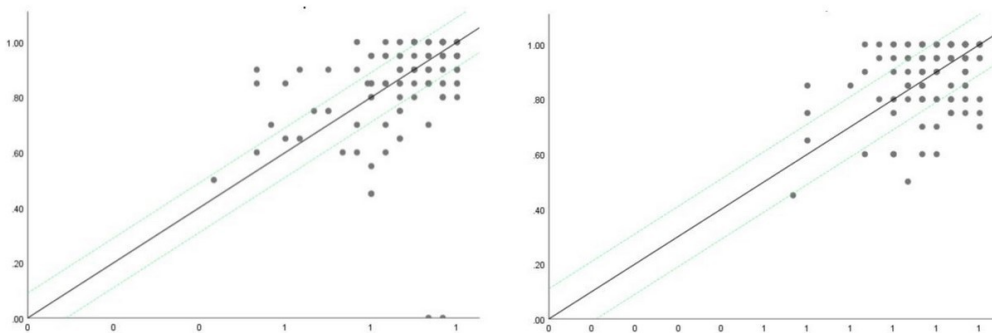
Az adatok elemzése során a leíró statisztikán kívül kétmintás t-próbát végeztünk, hogy feltárjuk a különbséget a kiemelt figyelmet igénylő és nem igénylő tanulók teljesítménye között. Cohen-d (Cohen, 1988) érték került alkalmazásra a hatásméret leírására, mely segítségével szórássegítségben tudjuk kifejezni a fejlődés mértékét. Ha a Cohen-d értéke kisebb, mint 0.2, akkor kicsi, ha 0.5 körüli, akkor közepes, ha 0.8 feletti, akkor magas hatásméretéről beszélhetünk.

Eredmények

A tanulók teljesítményének változása a hagyományos olvasástanítási módszer és a fonomimika módszerének alkalmazása esetében

Kutatásunk elején előteszttel vizsgáltuk mind a hagyományos, mind a fonomimika olvasástanítási módszerrel tanuló diákok teljesítményét. A két csoport előteszten nyújtott teljesítménye között nem volt tapasztalható szignifikáns különbség ($t = 1.30$, $p = .03$). Az előteszten nyújtott teljesítmény gyakoriságának vizsgálata során

viszont látszik, hogy egyetlen tanuló esetében jelent meg 40–50% közötti teljesítmény, melyet leszámítva a tanulók 50% feletti teljesítményt nyújtottak, a 238 tanulóból 110 esetben 90% feletti teljesítmény jelent meg.



3. ábra. A kontroll és kísérleti csoport elő- és utóteszten nyújtott teljesítményének összehasonlítása (a vízszintes tengely az előteszten, míg a függőleges az utóteszten elért teljesítményt tükrözi)

A 3. ábra a tanulók elő- utóteszteken elért teljesítményének kapcsolatát tükrözi. A bal oldali ábra a hagyományos olvasástanítási módszerrel bekövetkező teljesítménybeli változást, míg a jobb oldali ábra a fonomimika módszerével bekövetkező tanulói teljesítményváltozást mutatja. A vízszintes tengely az előteszten elért teljesítmény, míg a függőleges az utóteszten elért teljesítményt jelöli. Azok a tanulók, akiknek a szimbólumai az átlagvonalra vagy a két szaggatott vonal közé esnek (ami egy szórást jelent), mindkét esetben egyformán teljesítettek. Ha a szimbólum a szaggatott vonal fölött van, akkor a tanuló jelentős javulást mutatott az elő- és az utóteszt között, míg, ha a szaggatott vonal alatt, akkor a tanuló teljesítménye jelentősen romlott az első és a második adatfelvétel között. Mindkét ábra kapcsán megjegyezhető, hogy a tanulók az előteszten már kiemelkedően magas teljesítményt nyújtottak, ezáltal az ábrák felső negyedébe kerültek, ezáltal az átrendeződés nem tekinthető jelentősnek. Az eredmények alapján megállapítható, hogy mindkét csoport legtöbb tagja jobban teljesített az utóteszteken, mint az előteszteken. Megfigyelhető azonban az is, hogy ez az állítás nem minden diákra igaz, hiszen találunk olyan egyéneket, akik gyengébben teljesítettek az utóteszten. Eredményeink rámutatnak arra, hogy fonomimika módszerével tanuló diákok jobb teljesítményt nyújtanak az utóteszt tekintetében, mint a hagyományos olvasási módszerrel tanuló társaik. Bár a hatásméret a hagyományos módszerrel tanuló diákok esetében magasabb, ez annak tudható be, hogy a diákok átlagosan rosszabb teljesítményt nyújtottak az utóteszt tekintetében (2. táblázat).

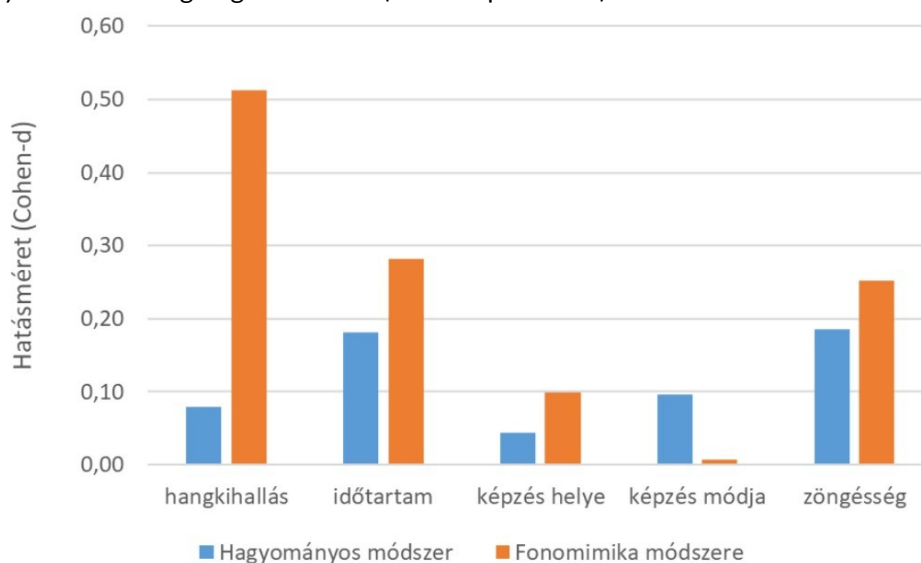
Módszer	Fejlődés	SD	t	df	p	d
Hagyományos	-1.68	16.9	1.10	121	0.27	0.068
Fonomimika	0.48	11.9	-0.44	115	0.66	0.045

2. táblázat. Az elő-és utóteszt közti fejlődés mértéke a hagyományos és a fonomimika módszerével tanuló, első osztályos tanulók eredményei között

A fonomimika olvasástanítási módszer hatása a hangkihallás, az időtartam, a képzés helye és módja, valamint a zöngéesség szerinti differenciálás komponenseinek fejlődésére. A szóírás teszten nyújtott teljesítmények különbsége

Bár a fonomimika módszerével tanuló diákok előnye kimutatható a teljes program esetében, további vizsgálatra szorult, hogy az elő- és utótesztben vizsgált nyelvi összetevők kapcsán milyen hatásméretbeli különbséget mutathatunk ki. Mindezt annak függvényében, hogy az előteszt könnyebb feladathelyzetet jelentett, mint az utóteszt.

Az utóteszten mért eredmények azt tükrözik, hogy a hagyományos olvasástanítási módszer egyedül a képzés módja komponens mentén bizonyult hatékonyabbnak ($dh = .097$, $df = .007$). A fonomimika módszerének alkalmazása során közepes hatásméretbeli érték figyelhető meg a hangkihallás, az időtartam, és zöngéesség komponensek esetében (4. ábra). A teljes minta tekintetében a hagyományos olvasástanítási módszerrel, illetve a fonomimika módszerrel tanult utóteszten nyújtott teljesítmény között csak a hangkihallás komponens esetében bizonyult a különbség szignifikánsnak ($t = 3.53$ $p = 0.001$).



4. ábra. A fonomimika olvasás-írás tanítási módszer hatásvizsgálata a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében

A fonomimika olvasástanítási módszer hatásvizsgálata a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében

A fonomimikai olvasás-írás tanítás módszer hatékonyságvizsgálata során a kiemelt figyelmet igénylő (köztük az integrált, sajátos nevelési igényű) tanulók teljesítményváltozását külön vizsgáltuk. Eredményeik rávilágítanak arra, hogy mindkét csoport esetében teljesítményjavulás figyelhető meg. A kiemelt figyelmet nem igénylő tanulók elő- és utótesztje között ez a különbség nem szignifikáns, viszont a kiemelt figyelmet igénylő esetében az előteszten tapasztalt szignifikáns különbség nem jelenik meg az utóteszt esetében (3. táblázat).

Státusz	Teszt	Csoport	N	M	SD	t	p
Kiemelt figyelmet nem igénylő	Előteszt	Hagyományos	92	.91	.10	0.15	.88
		Fonomimika	73	.91	.07		
	Utóteszt	Hagyományos	92	.89	.16	1.79	.07
		Fonomimika	73	.93	.09		
Kiemelt figyelmet igénylő	Előteszt	Hagyományos	43	.79	.14	2.52	.01
		Fonomimika	30	.86	.11		
	Utóteszt	Hagyományos	43	.77	.17	1.91	.06
		Fonomimika	30	.86	.15		

3. táblázat. A kiemelt figyelmet igénylő és nem igénylő tanulók elő- és utóteszten nyújtott teljesítményeinek vizsgálata

A résztesztek tekintetében a fononimika módszerét is alkalmazó, átlagosan fejlődő tanulók esetében szignifikáns különbség mutatkozott az utóteszten elért teljesítmény tükrében a hanghallás ($t = 3.40$ $p = .001$) és az időtartambeli megkülönböztetés esetében ($t = 2.56$ $p = .01$). A kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében az időtartam előteszten nyújtott teljesítményében volt tapasztalható szignifikáns különbség ($t = 3.56$ $p = .001$), melyet a fejlesztés hatására a tanulók kompenzáltak ($t = 1.05$, $p = .03$).

Ezt követően a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjain belül vizsgáltuk meg az elő- és utóteszteken nyújtott teljesítménykülönbségeket. Azt tapasztaltuk, hogy a hagyományos olvasástanítási módszer esetében nem tapasztalható szignifikáns különbség egyik komponens esetében sem, míg a fononimika módszerével szignifikáns különbség tapasztalható, az időtartam kapcsán ($t = 3.01$ $p = 0.004$).

Összegzés

A tanulók írás-olvasástanítására számos módszer áll rendelkezésre, melyet a módszerek tapasztalt, több esetben empirikusan nem igazolt hatékonyságán kívül az oktatáspolitikai döntések is szabályoznak. Ebben a rendszerben viszont nem szabad megfeledkeznünk arról a dinamikus változó, a beiskolázás szakaszában több évnyi fejlődésbeli különbséget mutató gyermekpopulációról, illetve arról a kiemelt figyelmet igénylő tanulói rétegről sem, akik a többségi integrált oktatásban jelentős nehézséggel küzdenek. Számukra a kognitív és beszédmotoros területeket megcélzó kiegészítő, támogató módszerek mellett a nagymotoros mozgásokhoz kötöttek is előnyt jelenthetnek. Ehhez nyújthat segítséget a fononimikai módszer, mely a 20. században nemcsak a többségi, hanem a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében is eredményesnek bizonyult. Alkalmazása segítséget, kiegészítést nyújthat a mindennapi olvasás-írás tanítás folyamatában. Jelen tanulmány a módszer hatásvizsgálatát tűzte ki vizsgálat céljául, hagyományos és fononimikai módszerrel tanuló diákok elő- és utóteszttel keretezett kísérleti-kontrollcsoportos vizsgálata során.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a fononimika módszerével tanuló diákok jobb teljesítményt nyújtanak az utóteszt tekintetében, mint a hagyományos olvasási módszerrel tanuló társaik. Az önmagában is jelentős eredmény értékét növeli, hogy az előtesztben csak receptív teljesítést kértünk, mások ejtése alapján történő differenciálást, ami egy önálló tevékenység helyett csak egy reprodukciós döntés és csak légvezetési hallást igényel. Az utótesztben a beszédhangok tulajdonságait a tanulóknak a saját kiejtésükben kellett megítélniük. Ebben az esetben a beszédhangok feldolgozása más szenzoros csatornákat igényel (belső hallás, csontok és inak rezgése, a két fül közötti hangerő különbségei), továbbá az elraktározott hangképzetek szándékos felidézését és aktivizálását, döntéseket, ebben pedig a végrehajtó funkciók működését. További mentális művelet az

akusztikus alak-háttér kiemelés a belső és a külső hallás között. Bár a hatásméret a hagyományos módszerrel tanuló diákok esetében magasabb, ez annak tudható be, hogy a diákok átlagosan rosszabb teljesítményt nyújtottak az utóteszt tekintetében.

Az általános hatásvizsgálat után a módszer vizsgált részkomponensekre való hatását is vizsgáltuk. Eredményeink rámutattak arra, hogy a fonomimika módszerre leginkább a hangkihallás komponensre gyakorolt pozitív hatást, míg a képzés módja esetében nem tapasztalható növekedés a módszer használata esetében. Beigazolódott az a feltevés, hogy a motoros mozdulat a szelektálásnak kedvező helyzetet teremt, mert szétválasztja egymástól a beszédhangokat.

A motoros jellel kísért, a többszörös asszociáció elvére épített olvasás-írás tanítás meggyorsította az olvasástanulás technikai elsajátítását. Megkönnyítette az összeolvasás mechanizmusát, szilárdabb hang-betű asszociációt eredményezett, ez a tanulók önálló szóírásában is megjelent.

A fonológiai tudatosság tekintetében az iskolakezdekéskor meglévő heterogenitás a tanév végére már nem jellemző, ha a többségi és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók között a fonomimika módszerét alkalmazzuk. A mérési eredmények azt igazolják, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók behozták lemaradásukat és utolérték az átlagosan teljesítő tanulók teljesítményét. Az olvasás-írás tanulás kezdetén jelentős hátránnyal induló tanulók teljesítménye közelített az átlagosan fejlődő tanulók teljesítményéhez, így nyert valódi értelmet az integráció.

Összességében megállapítható, hogy a fonomimikai módszer alkalmazása hatékonyak bizonyult a többségi oktatásban résztvevő gyermekek esetében. A program a gyermekek és a pedagógusok számára is motiváló, mozgásos, játékos hang/betű tanítási mód. A lépésről-lépésre tervezett hangképzet kialakítás gyorsította és biztonságossá tette a fonológiai tudatosságot, a pedagógusi segédletek pedig pontos útmutatást biztosítottak. A mérési eredmények által bizonyított szignifikáns különbségek a hangkihallás, az időtartam, a képzés helye és a zöngesség, továbbá az önálló szóírás tekintetében pozitív prognózist vetítenek elő a tanulók későbbi helyesírási képességeit illetően.

Irodalom

1. Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó.
2. Adamikné Jászó, A. (2014). Kéjjelek és hangok. *Magyar Nemzet*, 38,146–147.
3. Adamikné Jászó, A. (2019) A helyesírás és az olvasástani módszer összefüggéséről In Bozsik, G. & Ludányi, Zs (Eds), *Szabályzat, oktatás, gyakorlat: Helyesírásról sokszínűen* (pp. 33-49). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
4. Andrews, J. F., & Wang, Y. (2014). The qualitative similarity hypothesis: research synthesis and future directions. *American Annals for the Deaf*, 159(4),319–322. <https://doi.org/10.1353/aad.2014.0028>
5. Brady, S. A., Braze, D., & Fowler, C. A. (Eds). (2011). *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203817964>
6. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. Second Edition.
7. Czigler, I. (2019). *A figyelem pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634544531>
8. Csépe V. (2014). Az olvasás zavarai és a diszlexia. In Pléh Cs., Lukács Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 1325– 1345). Akadémiai Kiadó.

9. Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). Beszédhanghallás. In Nagy, J. (Ed.), *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban* (pp. 18–29). Mozaik Kiadó.
10. Fazekasné Fenyvesi, M. (2016). Az olvasástanítás történeti és módszertani elemzése. In Méhes, B. (Ed.), *Lelki arcunk* (pp. 59–75). L' Harmattan Kiadó.
11. Fazekasné Fenyvesi, M. (2019). *Olvasástanítás fonomimikával*. SZTE–JGYPK Felsőoktatási Kiadó.
12. Fazekasné Fenyvesi, M. (2021). *A beszédhanghallás fejlesztése óvodában, iskolában*. Mozaik Kiadó.
13. Fazekasné Fenyvesi, M. (2024). *Jól olvasni jó! Olvasás-írásstanítás komplex fonomimikával*. SZTE–JGYPK Felsőoktatási Kiadó.
14. Gerebenné Várbiro, K. (1994). *A Frostig-terápia hatása a vizuális észlelési képességek fejlődésére 4–8 éves beszédhibás, tanulási zavar tüneteit mutató gyermekeknél*. Kandidátusi értekezés. BGGYFK.
15. Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
16. Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv – pedagógia*, 1(1). Anyanyelv-pedagogia.hu <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2023. 12. 01).
17. Greenfield, S. A. (1998). *Utazás az agy körül*. Kulturtrade Kiadó.
18. Gyarmathy, É. (2007). *Diszlexia, a specifikus tanítási zavar*. Lélekben otthon Kiadó.
19. Gyarmathy, É. (2018). A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés*, 6(3), 77–82. <https://doi.org/10.31074/201837792>
20. Gyarmathy, É. (2020). Tanulás, mozgás, tér – szabadon és biztonságban. In Somogyi, K., & Bedecs-Varga, É. (Eds.), *Iskola mozgásban*. BME. https://www.academia.edu/44825683/Tanul%C3%A1s_mozg%C3%A1s_t%C3%A9r_szabadon_%C3%A9s_biztons%C3%A1gban (2023. 12. 01)
21. Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage Hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00733.x>
22. Ivánné Sélley, E. (1995). *Szótagoló ábécéskönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
23. Józsa, K., & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar pedagógia*, 109(4), 365–397.
24. Király, T., & Szakály, Zs. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó.
25. Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Psychologie Verlags Union.
26. Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
27. Mayer C., & Trezek, B. J. (2014). Is reading different for deaf individuals? Reexamining the role of phonology. *American Annals of the Deaf*, 159(4), 359–371. <https://doi.org/10.1353/aad.2014.0032>

28. Meixner, I. (1993). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
29. Meixner, I., & Justhné Kéry, H. (1967). *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Akadémiai Kiadó.
30. Morais, J. (1991). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. In Sawyer, D., & Fox, B. (Eds.), *Phonological awareness and reading acquisition* (pp. 31–71). Springer – Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3010-6_2
31. Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 17–42). Dinasztia Tankönyvkiadó.
32. Pál-Horváth, R. (2021). *Olvasás – írás 5*. Tankönyv. Oktatási Hivatal.
33. Porkolábné Balogh, K. (1988). A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái, In Porkolábné Balogh, K. (Ed), *Iskolapszichológia* (pp. 159–186). Tankönyvkiadó.
34. Ranschburg, P. (1939). *Az emberi tévedések törvényszerűségei*. Novák Rudolf és Társa.
35. Smith, S. L. Scott, K. A., Roberts, J., & Locke, J. (2008). Disabled readers' performance on tasks of phonological processing, rapid naming, and letter knowledge before and after kindergarten. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 113–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00269.x>

Method innovation for successful integration – An evaluation of the impact of the phonomimics method in the first year of reading instruction

Over the last century, methods of teaching reading have evolved, but not always with a focus on diversity and differentiated education. The phonomimic method, banned in the mid-20th century, is more complex than other reading methods, linking sounds and letters through motor signs. This study investigates the effectiveness of this forgotten method (Adamikné Jászó, 2014, p. 147) in integrated education using a year-long experimental-control group study with first-grade students. The study included pre- and post-tests assessing sound identification, phonation, duration, articulation, and sounding, with word writing assessed at the end. Results showed that the phonomimic method positively impacted phonation. For learners with special needs (N = 73), the significant differences between pre-test, experimental, and control groups disappeared after the intervention. Overall, the phonomimic method proved effective in inclusive classrooms. The program not only develops phonological awareness but also shows significant improvement in the duration component for both regular and special needs learners, which are crucial for developing later spelling skills.

Keywords: atypical development, phonomimics, triple association, reading instruction-learning to read, efficiency

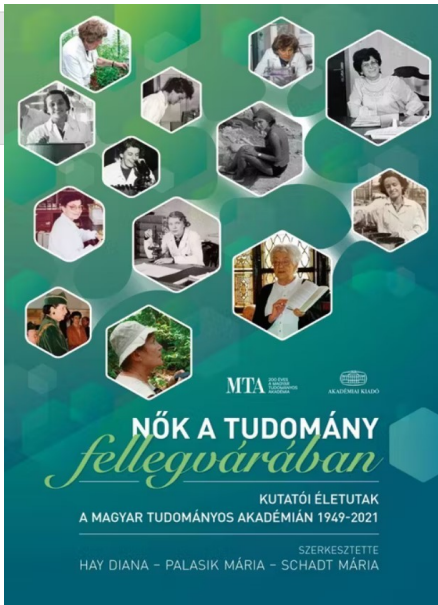
Szemle

Aktuális olvasnivaló

Nők a magyar tudományos életben (1949–2021)

Kéri Katalin*

DOI: 10.21549/NTNY.48.2025.1.5



Hay, D., Palasik, M. & Schadt, M. (szerk.) (2024). *Nők a tudomány fellegvárában. Kutatói életutak a Magyar Tudományos Akadémián. 1–2. kötet. Akadémiai Kiadó. ISBN 978 63 64 36 1 (összkiadás).*

A világban az elmúlt évtizedekben számos olyan könyv és tanulmány született, amely a nők tudománytörténetben elfoglalt helyével, tudományos eredményeivel, egyes tudós nők életútjával foglalkozik. Az egyik kiemelkedő hatású és sokat idézett könyv szerzője, Margaret Alic szerint mindez azért fontos, mert a nőknek kiemelt szerepük volt a tudományok fejlődésében még akkor is, ha ez többnyire nem annyira szembetűnő, hiszen például a természettudományok esetében néhány kiemelkedő férfi (leginkább Arisztotelész, Kopernikusz, Newton, Einstein) neve fémjelzi a haladást. A szerzőnő szerint azonban a tudománytörténet sokkal több, mint a világrépre jelentős hatást gyakorló (férfi) elmék története. A tudományok fejlődése ugyanis ezrek és ezrek fárad-

dozásainak a története, ám köztük a nők szerepe gyakran ismeretlen maradt (Alic, 1986, p. 1). Azt is kifejtette műve bevezetőjében, hogy az eredményes tudományos munka intelligenciát, kreativitást, megfelelő nevelést és elkötelezettséget kíván, és éppen ez magyarázza, hogy a nők történetében sokáig csak néhány kiváltságos helyzetben lévő, a társadalom felsőbb rétegeihez tartozó asszony és lány lehetett az, akinél mindez együtt állt, ám a helyzetük még kiváló tudományos eredmények felmutatása mellett sem volt ugyanolyan, mint férfi társaiké, ráadásul a kutatómunkához többnyire sokkal több akadályt kellett leküzdeniük személyes életükben (Alic, 1986, pp. 2–3). Louis Haber is azt emeli ki egyik, 12 tudós nő életpályáját bemutató – inkább az ifjúsági ismeretterjesztő, semmint a tudományos művek csoportjához tartozó, ám igen színvonalasan és adatgazdagon megírt – könyvében, hogy nem Marie Curie munkásságától kell számítani a nők megjelenését a tudománytörténetben (Haber, 1979, p. 3). Művének – melyben a bő irodalomjegyzéken kívül az amerikai tudós nők különböző társaságainak az elérhetősége is fellelhető – fontos erénye, hogy a bemutatott nők neveltetésének emlékeit is leírta benne.

Alicho és Haberhez hasonlóan több tudománytörténész készített már nagy, évezredek átívelő összefoglalásokat a nők tudományokban elfoglalt helyéről (például Alir-am & Outram, 1987; Le May Sheffield, 2006; Rossiter, 1982; Schiebinger, 1989; Wobbe, 2002) Készültek továbbá olyan, részletes bibliográfiai ajánlóval ellátott életrajzi lexikonok is, mint például Marilyn Bailey Ogilvie *Women in Science* (Nők a tudományban) című, 1986-os műve, vagy a Brink által 1980-ban szerkesztett, kiváló munka, a *Female Scholars: A Tradition of Learned Women before 1800* (Női tudósok: a művelt nők hagyománya 1800 előtt), amelyek híres tudós nőket mu-

* Egyetemi tanár, az MTA Doktora, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Selye János Egyetem Tanárképző Kar Óvó- és Tanítóképző Tanszék, kerik.katalin@uni-sopron.hu, kerik@ujs.sk

tatnak be. A német Ulla Fölsing pedig 1990-ben az addig Nobel-díjat elnyert nőkről írt könyvet, amely több fordításban is megjelent.

Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is egyre inkább fókuszba került a tudományokkal foglalkozó nők életpályájának a bemutatása, elemzése, a kutatónők karrierépítése és az ezzel kapcsolatos esetleges nehézségeik számbavétele. Tudományszociológiai vizsgálatok, akadémiai viták, doktori értekezések és tudományos tanácskozások emelték középpontba ezt a témát. Karikó Katalin 2023-ban elnyert, fiziológiai és orvosi területen kapott Nobel-díja még jobban megerősítette azt a véleményt, hogy a nőknek nagyon is van helyük a tudományos kutatások területén.

Ha a korábbi korszakokat nézzük, magyar tudós nőkről hazánkban legelőször Bod Péter Magyar Athenas című, 1766-os műve adott némi képet. Később, a 19. században egyedülálló, mindemellett forrásértékéhez képest alig méltatott cikk jelent meg a Tudományos Gyűjtemény című lap 1827-es számában Sebestyén Gábor tollából „Szivonyáné” névalírással, Szózat Napnyúgotról címmel, mely a nők műveltségi jogairól, írói tehetségéről kiobbant, több éves vitát zárja le. Ebben az ókortól az 1800-as évekig terjedően több tucatnyi külföldi, és egynéhány híres magyar asszony rövid bemutatása is szerepelt. A 19. században aztán további, korábbi időszakban élt művelt nőkről készültek mikro-biográfiák, köztük például Fejérpataky László Magyar tudós nők és írónők című cikksorozata a *Magyarország és a Nagyvilág* című újság 1875-1876-os számaiban. A két világháború között fontos szerepet játszott az 1935 és 1940 között kiadott *Magyar Női Szemle* című lap, melyben több, tudós nőkről és nőktől való írást is találhatunk.

Néhány, a témával kapcsolatos publikáció a közelmúltból is említhető: a 20-21. század fordulóján a 18. századi hazai tudós nők eredményeit, a róluk vallott korabeli véleményeket összegezte egy 1984-es tanulmányában Németh S. Katalin. Kissné Novák Éva kutatásait is kiemelhetjük: ő részletes feltárásokat végzett például a két világháború közötti hazai, tudományokkal foglalkozó nők vonatkozásában, és külföldi kutatások, konferenciák eredményeit is közvetítette Magyarországon (lásd például: Kissné, 2002).

A nők tudományokban elfoglalt helyének mai viszonyairól is születtek hazai – a külföldi törekvéseket és helyzetet is tükröző – összegzések (Haraszthy & Hrubos, 2002). 2010-ben a kortárs kutatónőket bemutató könyv is született Balogh Margit és Palasik Mária szerkesztésében *Nők a magyar tudományban* címmel. Fontos kezdeményezés és nemzetközi értelemben is nagy visszhangot kiváltó produktum volt továbbá a Hargittai Magdolna által eredetileg angolul írt, *Nők a tudományban határok nélkül* című, 17 ország ötven kutatónőjét bemutató 2015-ös kötet. A tudományos kutatásokat végző nők eredményeivel, életpályájával foglalkozó testületek közül hazánkban kiemelkedő jelentőségű a 2017-ben az MTA keretei között Bollobás Enikő akadémikus vezetésével megalakult *Nők a Kutatói Életpályán Elnöki Bizottság*, melynek az elmúlt években számos olyan fontos törekvése, tanácskozása, pályázata és könyvkiadási eredménye volt, amely nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a kutató nők felé nagyobb figyelem forduljon. A bizottság munkájához kapcsolódóan a 2022-ben és 2023-ban Cristian M. Réka és Kérchy Anna szerkesztésében *Pioneer Hungarian Women in Science and Education* címmel megjelent, a nemzetközi olvasóközönséget is megcélzó, angol nyelvű kötetek a 19-20. században élt hazai kutatónők életútjait mutatták be, összesen 34 tanulmányban megrajzolva a tudományok területén fontosat és maradandót alkotó nők pályáját. A 2024. november 7-én az MTA Humán Tudományok Kutatóházában tartott, különböző tudományterületek képviselőinek a részvételével rendezett, *Nők a tudományban – Tu-*

dományos pálya és gyermekvállalás című, interdiszciplináris tanácskozás¹ is ennek a tudományos-szakmai tesztületnek a szervezésében valósult meg.

Jelen írásunk fókuszában egy olyan mű ismertetése áll, mely méltó módon folytatja az előzőekben említett könyvek sorát az MTA Nők a Kutatói Életpályán Elnöki Bizottság által útjára bocsájtott kiadványként. A két kötetben kiadott, összesen 1197 oldal terjedelmű, igazán monumentális kiadói vállalkozás igényes és sokrétű bemutatást ad 191 olyan, tudományos pályára lépett nő életútjáról, akik 1949 után akadémikusok vagy az MTA doktora címmel rendelkező kutatók voltak hazánkban, és akiknek élete 2021 decemberéig lezárult. A könyvet a három szerkesztő mellett még 88 szerző írta, tanulmányaik elkészüléséhez több évre volt szükség. A kötetek legelső, nevelés- és tudománytörténeti áttekintő fejezetét a nőtörténeti műveiről méltán ismert, a téma meghatározó és mértékadó hazai kutatójának számító Pukánszky Béla írta. Nagyívű és adatgazdag áttekintést készített arról, hogy eleinte miért hiányoztak, majd mikor és miként jelentek meg a nők az egyetemeken, a középkori apáca-kolostorok falai között élt női tudósoktól kezdve a sort. Külön részben tért ki Anna Maria van Schurman, az első női „egyetemista” 17. században ritkaságnak számító, emblematis karrierépítésére. Az egyetemes és magyar felsőoktatás történetét párhuzamos fejezetekben mutatta be a 19-20. század időmetszetében, kiemelve ezen belül az első magyar orvosnő, a Svájcban diplomát szerzett Hugonnai Vilma oklevélhonosítási kálváriáját.

Pukánszky Béla bő irodalomjegyzékkel ellátott összefoglalását Kozári Monika a magyarországi tudományos minősítési rendszerről írott tanulmánya követi. Az 1940-es évek végétől a rendszerváltásig ívelő áttekintés a Tudományos Minősítő Bizottság Akadémiai Levéltárban őrzött iratanyagára támaszkodva mutatja be, hogyan és mikor történtek fontos változások, kiemelten tárgyalva az 1994-ben hatályba lépett Akadémiai törvény nyomán felállt MTA Doktori Tanács működését. Ezt követően Hay Diana akadémiai tagjelölésekről és tagválasztásokról írott fejezete következik a kötetben, mely a kezdetektől, 1825-től vizsgálta a témával kapcsolatos forrásokat, és rámutatott arra, hogy a 20. század közepéig nem volt egyetlen nő sem az akadémikusok sorában. (Az első, akadémikusként említhető nő az 1949-ben megválasztott Andics Erzsébet volt.) A tanulmányban Hay Diana külön figyelmet fordított arra, hogy miként alakult a nők tagként történő jelölése, illetve kik voltak azok, akiket ténylegesen meg is választottak. Ezt követően táblázatos formában szerepelnek az 1949 és 2019 között tagként jelölt és a közülük meg is választott akadémikusnők főbb adatai a Magyar Tudomány című folyóiratra támaszkodva.

A kétkötetes műben ezt követi a három szerkesztő által írt Nők a kutatói életpályán című tanulmány, amely látványos és informatív grafikonokkal, táblázatokkal alátámasztva mutatja be, hogy bár a tudományos életben, a minősítési és előmeneteli rendszerben bekövetkeztek nagyon fontos változások, a vertikális szegregáció egyik jól látható mutatójaként még mindig alig több mint 10 százalék az akadémikusok között a nők aránya (2022-ben 10,45%). A szerzők számba vették az esélyegyenlőtlenség főbb okait, és fontos fejezetként foglalták össze azt, hogy 1971 és 2021 között milyen, a tudománnyal foglalkozó nőket segítő erőfeszítések történtek a Magyar Tudományos Akadémián, kidomborítva a Nők a Kutatói Életpályán Elnöki Bizottság fontos és szerteágazó tevékenységét.

A fent jelzett tanulmányokat követően, az első kötet 121. oldalától kezdődik az MTA tudományos osztályai szerinti bontásában az akadémikusi tagsággal rendelkező nők életútjának a bemutatása. Valamennyi esetben néhány oldalas pályaképről van szó, és fotók egészítik ki a szöveges bemutatást. A tudós nők neve alatt minden esetben szerepel születésük és halálozásuk dátuma, az ezekhez kapcsolódó helyszín, valamint az, hogy mely tudományterület(ek) művelői voltak.

1. A tanácskozás előadásainak rögzített változata itt elérhető: <https://mta.hu/tudomanyunnep2024-felvetelek/nok-a-tudomanyban-tudomanyos-palya-es-gyermekvallas-114026> (Letöltés: 2025.02.03.)

A 191 kutatónői életpálya bemutatására még röviden sem vállalkozhatunk. Két olyan pályaképet emelünk ki mindössze könyvismertetésünkben, amelyek a neveléstudományhoz kötődően kerültek be a műbe. Az első kötet 322. oldalán, az MTA II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya című fő fejezetben kezdődik a Neveléstudósok alfejezet. Itt előbb az 1914-ben Szombathelyen született, és 1981-ben Balatonalmádiban vízi bal esetben elhunyt nevelés- és sporttörténész, Földes Éva bemutatása szerepel (pp. 322–326), a fejezet szerzője Nickel Réka. A Pázmány Péter Tudományegyetemen 1937-ben francia-olasz-latin szakos tanárként végzett, bölcsészdoktori címet szerző Földes Éva fiatalon újságíróként dolgozott, majd Magyarország német megszállása után három haláltábor is megjárt. A háború után fordítói és újságszerkesztői munkát végzett, majd 1949 és 1954 között a Magyar Testnevelési Főiskolán tanított, főiskolai tanári pozícióban. Kandidátusi, majd 1963-ban az MTA-n a neveléstudomány doktora fokozatot szerzett. 1952-től haláláig volt az MTA Neveléstörténeti Albizottsága, 1956-tól a Pedagógiai Bizottság tagja, és további, hazai és külföldi tudományos testületekben is dolgozott. Újabbban a Híres szombathelyi nők sorozatban jelent meg róla Hollerné Mecséri Annamária tollából egy kismonográfia (2014).

A kötetben (pp. 327–331) Palasik Mária állított emléket a kiváló neveléstudósna és tanárnak, aki a Neveléstudomány című folyóirat létrehozásának fő kezdeményezője is volt: Vámos Ágnes (születési nevén Szebeni Ágnes) mosolyog ránk a könyv lapjairól. Nagyon más, sokkal személyesebb úgy olvasni róla, hogy kortársaink közül sokak életének volt meghatározó szereplője az 1952-ben született tudós, akit tragikusan hamar, 2020-ban elvesztettünk. Az egyetemi tanulmányait Szegeden és Budapesten folytató, francia-történelem szakos tanárként diplomát szerző fiatal Vámos Ágnes néhány évig tanárként, 1983-tól pedig az akkori Művelődési és Közoktatási Minisztériumban dolgozott. Doktori, kandidátusi, majd 2017-ben megvédett MTA doktori értekezését is a kéttan nyelvű oktatás különböző aspektusairól, történetéről írta, ennek a tématerületnek kétségkívül ő volt az egyik leginkább meghatározó és iránymutató kutatója. Palasik Mária tanulmánya részletgazdagon, mégis lényegre törően mutatja be azt, hogy miként dolgozott, mely kutatási témákban és módszertanban volt újító Vámos Ágnes az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán. Gazdag és családi életét tekintve is példaértékű életútja bemutatását a kötetben több, öt férjével, dr. Vámos László sebész főorvossal és három gyermekükkel ábrázoló kép is gazdagítja. Iskolateremtő, nem csupán a tehetségeket, hanem az elesetteket, a segítségre szorulókat is mindig segítő ember volt Vámos Ágnes, akinek emlékét Budapesten, a Nagymező utca 8. szám alatt lévő szülő- és lakóházának falán 2022 óta emléktábla őrzi.

Könyvismertetésünket lezárva azt remélhetjük, hogy hasonlóan a magyar és egyetemes történelem bármely más, nagyívű és adatgazdag életút-bemutatóhoz, ez a két kötet is fontos kiindulópontja és adattára lesz további, későbbi kutatásoknak. A kutatók neveltetése, családi háttere (felmenőik, házastársuk, gyermekeik), iskolái, fontos tanárai, munkahelyei, legfőbb művei, munkásságuk sarokpontjai további elemző és összehasonlító kutatásokat generálhatnak a jövőben. A két kötetet forgatva, látva a nagyon gazdag szöveges és képi anyagot, egyetérthetünk a kötet Ajánlás részét jegyző Bollobás Enikővel, aki szerint ez a mű egyrészt tudománytörténeti jelentőségű, másrészt példaként szolgálhat a későbbi generációk számára.

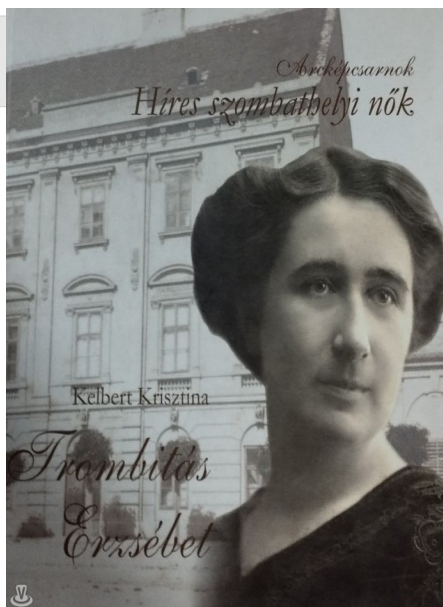
Irodalom

1. Alic, M. (1986). *Hypatia's Heritage. A History of Women in Science from Antiquity to the Late Nineteenth Century*. The Women's Press Limited.
2. Alir-am, P. & Outram, D. (Eds.) (1987). *Uneasy Careers and Intimate Lives: Women in Science, 1789–1979*. Rutgers University Press.
3. Bailey Ogilvie, M. (1986). *Women in Science. Antiquity through the Nineteenth Century. A Biographical Dictionary with Annotated Bibliography*. The Massachusetts Institute of Technology.
4. Balogh, M. & Palasik, M. (Eds.) (2010). *Nők a magyar tudományban*. Napvilág Kiadó.
5. Bod P. (1982). *Magyar Athenas*. Válogatta, sajtó alá rendezte, a jegyzeteket és az utószót írta Torda I. Magvető Kiadó.
6. Brink, J. R. (Ed.) (1980). *Female Scholars: A Tradition of Learned Women before 1800*. Eden Press Women's Publications.
7. Fölsing, U. (1990). *Nobel-Frauen. Naturwissenschaftlerinnen im Porträt*. Verlag Beck.
8. Haber, L. (1979). *Women Pioneers of Science*. Harcourt Brace Jovanovich.
9. Haraszthy Á. & Hrubos I. (2002). A nők és a tudomány – európai dimenzióban. *Magyar Tudomány*, 47(3), 333–339.
10. Hargittai, M. (2015). *Nők a tudományban határok nélkül*. Akadémiai Kiadó.
11. Hollerné Mecséri, A. (2014). *Dr. Földes Éva*. Híres szombathelyi nők sorozat 11. Szülőföld Kiadó.
12. Kissné Novák, É. (2002). Nők a magyar tudományban. *Magyar Tudomány*, 47(3), 340–348
13. Le May Sheffield, S. (2006). *Women and Science: Social Impact and Interaction*. Rutgers University Press.
14. M. Cristian, R. & Kérchy, A. (Ed.) (2022). *Pioneer Hungarian Women in Science and Education I*. Akadémiai Kiadó.
15. M. Cristian, R. & Kérchy, A. (Eds.) (2023). *Pioneer Hungarian Women in Science and Education II*. Akadémiai Kiadó.
16. Németh, S. K. (1984). „Az asszonyi tudós világról”. Vélekedések a XVIII. század közepén. In *A nő az irodalomban* (pp. 50–68). Zala Megyei Könyvtár.
17. Rossiter, M. (1982). *Women Scientists in America*. Johns Hopkins University Press.
18. Schiebinger, L. (1989). *The Mind Has No Sex: Women in the Origins of Modern Science*. Harvard University Press.
19. Szivonyáné (Sebestyén, G.) (1827). Szózat Napnyúgotról. Barátnémhoz írtt Levelem Nemünk' ügyében. *Tudományos Gyűjtemény*, 2, 61–92.
20. Wobbe, Th. (Ed.) (2002). *Frauen in Akademie und Wissenschaft. Arbeitsorte und Forschungspraktiken 1700–2000*. Akademie Verlag GmbH.

Két új könyv a nők és nőnevelés történetéről

Tar Sztella*

DOI: 10.21549/NTNY.47.2024.4.5



Kelbert K. (2024). *Arcképcsarnok. Híres szombathelyi nők: Trombitás Erzsébet.* Szülőföld Könyvkiadó.

A nőtörténet nem csupán a múlt egy kevésbé ismert szelete, hanem a társadalmi fejlődés egyik meghatározó területe is, amely új nézőpontból vizsgálja a nemek közötti viszonyokat és a női szerepek változásait. Két, frissen megjelent kötet is gazdagítja ezt az izgalmas diskurzust: Kelbert Krisztina *Arcképcsarnok. Híres szombathelyi nők* című kötete, amely élettörténeteken keresztül mutatja be a múlt meghatározó nőalakjait, és Szűts-Novák Rita *Mikro-(nő)történet* című könyve, amely egodokumentumok alapján vizsgálja a 19-20. századi nőképet, feminizmust és nőnevelést. Bár megközelítésük eltérő, közös bennük a nők társadalmi szerepének és kulturális hatásának kiemelése, valamint az, hogy egyéni sorsok bemutatásával új perspektívákat nyitnak a történelem értelmezésében. E két kötet nemcsak a nőtörténet iránt érdeklődők számára nyújt értékes olvasmányt, hanem azoknak is, aki szeretnék mélyebben megérteni a múlt és a jelen közötti összefüggéseket.

„A történelem megismerése túlmutat az idővonalak és események egyszerű felsorolásán; a múlt az életünk részét képezi. Jelen van körülöttünk és bennünk, elődeink életén keresztül mindaz, ami volt. A történelem nem csupán a múlt rögzített, forrásokban rögzített lenyomata, hanem azoknak az életeteknek és döntéseknek a folytatása, amelyek ma is formálnak bennünket” – hangzott el Kéri Katalin beszédében, 2024. július 30-án Szombathelyen, a Savaria Múzeumban, a *Híres szombathelyi nők* című könyvsorozat 22., záró kötetének bemutatóján. E gondolatokkal összhangban kijelenthetjük, hogy a könyvsorozat olyan hiánypótló alkotásnak számít, amely a szombathelyi nők történetéről nyújt szociográfiai keresztmetszetet, ezzel jelentősen gazdagítva a helytörténeti és nőtörténeti kutatásokat. A projekt 2012-ben indult, és tizenkét év elmélyült munkájának eredményeként huszonnégy kötet jelent meg. A sorozat célja, hogy részletesen feltárja a város szülötteinek és az ott élt, kiemelkedő nőalakoknak az életútját, kitérve neveltetésükre, iskoláikra, karrierépítésükre, bemutatva, hogyan formálták értékeikkel és tevékenységükkel közösségük fejlődését.

A kötetek a 17. századtól kezdődően feltárják azon nők életútját, akik meghatározó szerepet vállaltak Szombathely kulturális, társadalmi és közéleti fejlődésében – legyen szó nőegyleti munkáról, jótékonyaságról, művészetekről (irodalom, zene, képzőművészet, fotográfia), vallási és oktatási tevékenységekről, nőnevelésről, sportról vagy feminista kiállásról. A szerzők gazdag forrásanyagra támaszkodtak – beleértve irattári és sajtóanyagokat, ego-dokumentumokat, valamint az oral history módszerével gyűjtött anyagokat –, hogy átfogó képet nyújtsanak a bemutatott nőalakok életéről. A művek nemcsak a szombathelyi nők történetét örökítik meg,

* PhD-hallgató, Selye János Egyetem, Komárom, 124462@student.ujsk

hanem azt is bemutatják, miként váltak ők a közösség meghatározó tagjaivá, és hogyan formálták társadalmi szerepvállalásuk révén a város identitását.

A sorozat egyik kiemelkedő szerzője és szerkesztője Kelbert Krisztina – történész, muzeológus, a szombathelyi Savaria Megyei Hatókörű Városi Múzeum Történelemtudományi Osztályának vezetője –, aki már több mint egy évtizede foglalkozik a 19-20. századi társadalomtörténet, a nőegyesületi múlt, a fotográfia-történet és a szombathelyi női életutak feltérképezésével. Kelbert Krisztina nyolc kötetet írt a Híres szombathelyi nők sorozatban jelentős mértékben hozzájárulva a nők társadalmi szerepének feltárásához és a szombathelyi történelmi emlékezet gazdagításához. A sorozat korábbi köteteiben részletgazdagon mutatta be Szegedy Györgyné Gerliczy Irma, Greisinger Ottóné Kerecsényi Ilona, Szegedy Georgina, Szemző Magda, Knebel Riza, gróf Erdődy Ilona, valamint gróf Erdődy Gyuláné gróf Széchenyi Emília személyiségét és munkásságát. A sorozat zárókötet (az itt bemutatott 22. kötet) különösen figyelemre méltó: ebben Trombitás Erzsébet életével és tevékenységével ismerkedhetünk meg. Bemutatásával a szerző a nőtörténet egy kiemelkedő fejezetét tárja az olvasók elé, hangsúlyozva a női szerepek és teljesítmények történelmi jelentőségét. A kötet nemcsak az egyik legfontosabb történelmi forrás a helyi nőmozgalmak megértéséhez, hanem betekintést nyújt a 19-20. század fordulójának nőnevelési és női művelődéstörténetébe, változó társadalmi szerepeibe is.

A szerző számos forrásra támaszkodva tárta fel Trombitás Erzsébet (Köveskúti Jenőné) életét és egyleti tevékenységét 1879-től 1968-ig. A kismonográfia tudományos alapossgal és precizitással dolgozta fel ennek a kivételes nőalaknak az életútját, összefüggéseiben bemutatva annak történelmi és lélektani dimenzióit. A kötet saját visszaemlékezései, valamint sajtócikkek és levéltári források segítségével jeleníti meg az Trombitás Erzsébet lánynevelésért és a nők társadalmi helyzetének javításáért végzett sokoldalú munkásságát. A szerző hangsúlyozza, hogy Trombitás Erzsébet nemcsak Szombathelyen, hanem országos és nemzetközi szinten is aktívan előmozdította a nők egyenjogúságát, különös tekintettel az oktatáshoz és a munkavállaláshoz való jogokra, hiszen alapító tagja volt a Szombathelyi Nőtisztviselők Egyesületének, majd később meghatározó szerepet töltött be a Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetségében (MANSZ) is. Kelbert Krisztina bemutatja, hogyan vált Trombitás Erzsébet egyszerre a liberális feminizmus és a konzervatív nőmozgalmak ikonikus alakjává, olyan személyiséggé, aki vidéken és a fővárosban szervezőként és irányítóként egyaránt maradandót alkotott. Kelbert Krisztina családtörténeti rekonstrukciói – részletes családfák megrajzolásával – azt mutatják, hogy Trombitás Erzsébet egyleti tevékenysége révén kapcsolatot teremtett a különféle feminista irányzatok között, munkásságában ötvözve a nők emancipációjának elveit a nemzet és az anyaság értékeinek támogatásával. Ez a kötet nemcsak a szombathelyi nőtörténeti kutatásokat gazdagítja, hanem tágabb értelemben is példát állít a nők társadalmi szerepvállalásának árnyalt, forrásalapú, többféle módszertannal megalapozott bemutatásához.

A sorozatban közölt mikrobiográfiák segítik a múlt megértését, és inspirációt jelentenek az egész Kárpát-medencében a történelmi Magyarország más régióinak kutatói számára is. Így a felvidéki közösségek – amelyek szintén gazdag nőtörténeti hagyományokkal rendelkeznek – is példát vehetnek és inspirációt meríthetnek ebből a sorozatból saját helytörténeti kutatásaik és nőtörténeti munkáik megkezdéséhez vagy folytatásához. Egy ilyen kezdeményezés méltó nyitánya lehetne egy Trombitás Erzsébet életét és Lévához kötődő munkásságát bemutató olyan kötet, amely tovább gazdagítaná a régió történeti emlékezetét.



Szűts-Novák Rita

Szűts-Novák, R. (2024). *Mikro-(nő)történet. Gyertyánffy István és Imre Sándor egodokumentumai a 19-20. századi nőképről, feminizmusról és nőnevelésről.* Gondolat Kiadó.

A nőtörténet és a pedagógia metszéspontja izgalmas és sokrétű vizsgálati terület, amely új perspektívákat nyithat a múlt társadalmi folyamataira. A nőnevelés kérdése mindig is meghatározó tényezője volt az oktatáspolitikai és társadalmi vitáknak, különösen a 19-20. század fordulóján, amikor a pedagógiai gondolkodók eltérő álláspontokat képviseltek ebben a témában. Az eltérő szemléletek nemcsak a korszak nevelési gyakorlatára, hanem a nők társadalmi szerepének alakulására is jelentős hatást gyakoroltak.

Szűts-Novák Rita *Mikro-(nő)történet* című könyve két kiemelkedő pedagógiaprofesszor, Gyertyánffy István és Imre Sándor életpályáját dolgozza fel, különös tekintettel arra, hogy milyen szerepet játszottak a

korabeli társadalomban és a nőnevelés támogatásában a 19-20. század fordulóján. A szerző fennmaradt egodokumentumok – levelezések, visszaemlékezések – és korabeli sajtóanyagok elemzésével mutatja be egyrészt szellemi és filozófiai örökségüket, másrészt azt, hogy miként járultak hozzá a korszak oktatási és társadalmi fejlődéséhez. A kötet alapját a szerző doktori disszertációja képezi, amelyet átdolgozott és kibővített formában adott közre közel kétszáz oldal terjedelemben, feltárva a korszak oktatási és társadalmi kihívásait, kiemelten összpontosítva a nőképre, a feminizmusra és a nőnevelés alakulására. Emellett a mű kiemelt figyelmet fordít a korabeli gyermekkép és gyermeknevelési elvek bemutatására, miközben a politikai szempontokat háttérbe szorítja, ezáltal új megközelítést kínálva a korszak pedagógiai vitáinak megértéséhez.

Szűts-Novák Rita könyve nemcsak a nőnevelés-történeti téma miatt fontos, hanem kutatás-módszertani szempontból is. A könyv egyik legfontosabb erénye a mikrofilológiai megközelítés, amely precíz, a részletekre összpontosító szövegkritikai és filológiai módszerekkel elemzi a gazdag, de eddig kevésbé kutatott és gyakran felátlatlan történeti forrásokat, például Gyertyánffy István és Imre Sándor koruk kiemelkedő női és férfi szereplőivel (például Csiky Kálmánné Gönczy Etelkával) folytatott levelezéseinek anyagát, visszaemlékezéseit, valamint a korabeli sajtóanyagokat, mintegy nyolcvan évet felölelve az 1860-as évek közepétől az 1940-es évekig. Ez a szemléletmód különösen újszerű a nőtörténeti kutatásokban, hiszen a korabeli pedagógiai és társadalmi diskurzusokat közvetlen forrásokon keresztül rekonstruálja. A könyv nem csupán a nőképpel, a feminizmussal és a nőneveléssel foglalkozik, hanem a korszaknak, a dualizmus korának rövid áttekintésére is vállalkozik a kultúra-, a nevelés- és a művelődéstörténet csomópontjainak bemutatásával.

A 19-20. század fordulóján két meghatározó pedagógus, Gyertyánffy István és Imre Sándor eltérő nézetei formálták a nőnevelés kérdését. Gyertyánffy István (1834–1930) pedagógus, publicista és pedagógiai szakíró, a magyar tanítóképzés egyik meghatározó alakja volt. Nézeteire jelentős hatást gyakorolt Friedrich Dittes osztrák-német pedagógus gondolkodása. Konzervatív pedagógiai felfogása szerint a nők nevelésének elsődleges célja a gyakorlati készségek elsajátítása, amit fontosabbnak tartott a művészeti és egyéb ismereteknél. Úgy vélte, hogy a polgári származású nők számára nem szükséges magasabb szintű iskolázottság, inkább a háztartási és a családi szerepekre (elsősorban az anya és feleség szerepére) kell felkészíteni őket, valamint a hazafiasság támogatására. Imre Sándor (1877–1945) a 20. század egyik legjelentősebb magyar pedagógiai gondolkodója volt, aki a tanító-

képzésben, majd államtitkárként és a pedagógia egyetemi professzoraként is meghatározó szerepet töltött be. Elméleti és gyakorlati munkásságával jelentős hatást gyakorolt a magyar oktatásügyre. Egyetemi professzorként Szegeden és Budapesten is oktatott, és haláláig elkötelezetten támogatta a nők művelődését és értelmiségi pályára lépését. Imre Sándor pedagógiai elvei szerint a nők tanulási jogának biztosítása és szakmai érvényesülésük elősegítése kulcsfontosságú a társadalmi fejlődés szempontjából. Tanítványai között számos olyan női értelmiségi volt, aki pszichológiai, közgazdasági vagy neveléstörténeti végzettséggel később sikeres karriert futott be Magyarországon. Pedagógiai hitvallását tanítványai – férfiak és nők egyaránt – továbbvitték saját munkásságuk során. Ezt többek között olyan neves személyiségek levelezései, visszaemlékezései és interjúi is bizonyítják, mint Reményik Sándor (1890–1941), Reitzer Béla (1911–1942), Baranyai Erzsébet (1894–1976), Evva Gabriella (1899–1970) Nemesné Müller Márta (1883–1964) és Dános Éva (1919–2001).

A kötet egyik legérdekesebb része Gyertyánffy István és Imre Sándor pedagógiai gondolkodásának összehasonlítása, amely rávilágít a nevelés történetében betöltött szerepük különbségeire is. Bár két eltérő generációhoz tartoztak, levelezésük, sajtómegjelenéseik és önreflexióik révén egyértelműen kirajzolódik a korabeli nőképpel kapcsolatos nézeteik. A szerző mikrotörténeti módszere pedig segít feltárni a témában azt, hogy a pedagógusok nem csupán saját környezetük és koruk eszméinek passzív befogadói voltak, hanem aktívan formálták a nőnevelésről folytatott diskurzust. A kutatás egyik legfontosabb eredménye annak bizonyítása, hogy míg Gyertyánffy István nézetei igazodtak a kor társadalmi elvárásaihoz, addig Imre Sándor gyakran szembehelyezkedett azokkal.

Összességében elmondható, hogy Szűts-Novák Rita könyve jelentős hozzájárulás a nőneveléstörténet tudományos feldolgozásához. A Mikro-(nő)történet nemcsak a történészek és pedagógusok számára nyújt értékes forrásanyagot és izgalmas olvasmányt, hanem minden olyan érdeklődőnek, aki szeretné megérteni a nőkép és a nőnevelés történeti alakulását.

Szerzőink

Csereklye Erzsébet

az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének adjunktusa, a Magyar Pedagógiai Társaság Interkulturális Pedagógiai Szakosztályának vezetője. Kutatásaiban az foglalkoztatja, hogy a társadalmi és kulturális csoportok tagjai milyen utakat járnak be az oktatási rendszerben. Érdeklík a társadalmi igazságosság megjelenési formái az oktatási és nevelési intézményekben, és hogy hogyan válhatnak képessé arra az emberek, hogy a saját sorsukról maguk döntsenek. Alapelve a ne árts.

Fazekasné Fenyvesi Margit

címzetes egyetemi tanárként óraadó a Károli Református Egyetem Pedagógiai Karán és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központban. Oktatói munkája BA és MA szakokon az eltérő fejlődésű gyermekek bemutatására, az integráció és az inklúzió megvalósítására, gyógypedagógiai alapismeretekre (kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók és tanár szakosok számára), a pedagógiai diagnosztikára és a képességfejlesztésre irányul. Fő kutatási területe a fonológiai tudatosság mérése és fejlesztése, az olvasás-írás tanítás innovációja, a pedagógiai diagnosztika, a készségeken alapuló helyesírás fejlesztése, az eltérő fejlődés következményei a végrehajtó funkciók működésére.

Gelencsérné Bakó Márta

a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetében a Gyógypedagógiai Tanszék tanszékvezetője, egyetemi docens. Tanszékvezetőként fontosnak tartja a tudományos megalapozottságra épülő gyakorlatorientált képzést, mely a klasszikus megközelítésmódok mellett az újakra is hangsúlyt fektet pl. állattal asszisztált pedagógia. Kutatási területe az integráció és az inkluzív szemlélet, melyben meghatározó a társadalmi szintű attitűdformálás, az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása.

Kéri Katalin

2016 óta az MTA doktora a neveléstudomány területén. Tagja számos hazai és nemzetközi szakmai-tudományos testületnek, folyóirat-szerkesztőségnek. Létrehozója és vezetője az MTA Veszprémi Akadémiai Bizottsága Nőtörténeti Munkabizottságának, 2024-től elnöke az MTA PTB Neveléstörténeti Albizottságának, tagja az MTA Nők a Kutatói Életpályán Elnöki Bizottságnak. Fő kutatási területei: Magyarországi nő történet és gyermekkor-történet a 18–19. században; A lánynevelés és női művelődés egyetemes és magyar története. 9 önálló könyve, 370 tudományos közleménye jelent már meg, rendszeres szereplője hazai és nemzetközi nő történeti és neveléstörténeti konferenciáknak.

Kiss Renáta

jelenleg az SZTE Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, valamint az MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport munkatársa. Oktatói munkája a pedagógusképzésre, pedagógia/neveléstudomány szakos hallgatók magyar és angol nyelvű képzésére, valamint a mentorképzésre fókuszál, míg fő kutatási területe az óvoda-iskola átmenet kognitív készségeinek, valamint az olvasási előkészségek, az olvasás-szövegértés, és a matematikai képességek mérése és fejlesztése az óvodás korosztálytól kezdődően.

Makszim Edina

az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Kultúra, Sokféleség és Oktatás Program hallgatója. Kutatási területe a gyógypedagógusok megjelenése a kiegészítő privátoktatásban és a társadalmi támogató kiegészítő oktatásban. Tagja az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet Árnyékoktatás és Közoktatás Kapcsolata Kutatócsoportjának, illetve a Magyar Pedagógia Társaság, Interkulturális Pedagógia Szakosztályának. Doktori tanulmányai mellett a KOMA Bázison gyógypedagógusként tevékenykedik és törekszik támogatni az odajáró nehéz sorsú fiatalokat.

Mokri Dóra

alkalmazott matematikusként végzett a Szegedi Tudományegyetemen. Tanulmányai alatt, illetve azt követően is számos, a SZTE Neveléstudományi Intézetéhez köthető projektben vett, vesz részt. Jelenleg az MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport tagja. Matematikusként, statisztikusként adatelemzéssel, klasszikus és valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával segíti a kutatói munkát.

Nyergesné Hajdú Ildikó

gyógypedagógus, tanulásban akadályozottak pedagógiája, pszichopedagógia, valamint autizmus spektrum pedagógiája szakirányon. A Fejér Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértői Bizottsága munkatársaként a sajátos nevelési igény megállapítása, vagy kizárása érdekében pedagógiai diagnosztikai feladatokat lát el. Emellett az inkluzív szemléletű Balatonrendréi Általános Iskola gyógypedagógusaként hivatása fő fókusza a funkcionális integrációban részt vevő, autizmus spektrum állapottal élő tanulók egyéni igényeihez igazodó támogatása.

Révész László

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógusképző Központjának főigazgatója, a Sporttudományi Intézet habilitált egyetemi docense. Testnevelő tanár, neveléstudomány szakos bölcsész. Szakmai pályafutását úszásoktatóként kezdte, majd edzőként és általános- valamint középiskolai testnevelő tanárként folytatta. Ezt követően az egyetemi katedrára lépett. A testnevelésben és a sportban több mint 20 éve dolgozik. Sport- és neveléstudományi doktori fokozatot szerzett, 2019-ben habilitált neveléstudományokból. Több angol és magyar nyelvű könyv, illetve több mint 330 tudományos munka szerzője. Rendszeresen kap felkérést hazai és nemzetközi konferenciákon plenáris előadásokra, illetve rangos hazai és nemzetközi folyóiratokban publikál. Doktori kutatásokat vezet a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Sporttudományi Doktori Iskolájában és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahol egyben oktató is. Kiterjedt oktatói és tudományos munkája mellett rendszeresen fejleszt tananyagokat, szakértőként részt vesz módszertani innovációkban, fejlesztésekben. Részt vett a Nemzeti alaptanterv és a kapcsolódó kerettantervek kidolgozásában, a pedagógus-életpályamodell kialakításában, illetve 15 K+F+I projekt megvalósításában szakértőként vagy vezetőként.

Széplaki Ildikó

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport tanársegédje. Okleveles közgazdász, aki 2006-ban diplomázott a Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Karán. Pályafutását a versenyszférában kezdte, ahol vállalati referensként a bankszektorban dolgozott, majd pályázati tanácsadóként és beszállítói kapcsolattartóként tevékenykedett angol és német nyelveken. Az irodai munka mellett kiemelten fontosnak tartotta a fizikai aktivitást, ezért 2016-ban STOTT Pilates Instruktor, 2018-ban sportedzői, 2019-ben pedig gerincfitnesz képesítést szerzett. 2018 és 2021 között saját funkcionális edzőtermet üzemeltette. 2019-ben óraadóként csatlakozott az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézetéhez, ahol 2021 óta tanársegédként oktat. A sportszervező, rekreáció és életmód, valamint edzőképzésben részt vevő hallgatóknak gazdasági tárgyakat tanít naplali és levelező tagozaton egyaránt. Emellett nem sportszakos hallgatók számára általános testnevelés keretében Pilatest vezet. 2021-ben doktori tanulmányokat kezdett az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahol várhatóan 2025-ben abszolvál.

Tar Sztella

a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának hallgatója, idén fejezi be tanulmányait a Neveléstudományi Doktori Programban. Kutatási területe a történelmi Magyarország nőegyleteire és kiemelkedő nőalakjaira fókuszál. Jelenleg Révkomáromban (Komárno) dolgozik magántanárként és zenepedagógusként.

Zentai Gabriella

a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense. Kutatási területe a koragyermekkorai készség- és képességfejlesztés területéhez kapcsolódik. 2004 óta vesz részt a DIFER Programcsomaghoz kapcsolódó kutatásokban. Elsősorban az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek gondolkodási képességének mérésével és fejlesztésével foglalkozik, olyan módszerek kidolgozásával és kipróbálásával, melyekkel eredményesebben lehet fejleszteni a gyermekek gondolkodását.

Authors

Erzsébet CSEREKLYE

is an assistant professor at the Institute of Intercultural Psychology and Pedagogy at ELTE PPK (Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology) and the leader of the Intercultural Pedagogy Section of the Hungarian Pedagogical Society. In her research, she focuses on the paths that members of social and cultural groups take through the education system, the manifestations of social justice in educational institutions, and how people can become capable of making decisions about their own lives. Her guiding principle is to cause no harm. She enjoys scientific podcasts, rock and classical music, Lake Balaton, and dogs. She is unbeatable when it comes to dried fruits and jams.

Margit FAZEKASNÉ FENYVESI

is a lecturer at the Faculty of Pedagogy of the Károli Gáspár University of the Reformed Church and the Pázmány Péter Catholic University Faculty of Humanities and Social Sciences. She taught BA and MA courses covering the presentation of children with different developmental needs, the implementation of integration and inclusion, basic knowledge in special education (for early childhood educators, kindergarten teachers, and teachers), pedagogical diagnostics, and skills development. Her main research areas are the measurement and development of phonological awareness, innovation in literacy instruction, pedagogical diagnostics, skills-based spelling development, and the consequences of differential development on executive function.

Márta GELENCSÉRE BAKÓ

is the head of the Department of Special Education at the Institute of Educational Sciences of the Hungarian University of Agricultural and Life Sciences and a university associate professor. As head of the department, she considers practice-oriented training based on scientific foundations important. In addition to classical approaches, she also emphasises new directions, e.g. animal-assisted pedagogy. Her field of research is integration and the inclusive approach, in which attitude formation at the social level and ensuring equal access are decisive.

Katalin KÉRI

has been a Doctor of the Hungarian Academy of Sciences (MTA) in the field of educational science since 2016. She is a member of several Hungarian and international professional and scientific bodies and editorial boards. She is the founder and leader of the Women's History Working Committee of the MTA Veszprém Academic Committee, and since 2024, she has been the president of the Educational History Subcommittee of the MTA PTB. She is also a member of the MTA Presidential Committee on Women in Research Careers. Her main research areas include Hungarian women's history and childhood history in the 18th–19th centuries, as well as the universal and Hungarian history of girls' education and women's culture. She has published 9 independent books and 370 scientific papers and is a regular participant in domestic and international women's history and educational history conferences.

Renáta KISS

graduated from the Doctoral School of Education at the University of Szeged, is currently a senior lecturer at the Institute of Education, University of Szeged, and is a member of the MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group. Her lectures focus on teacher education, pedagogy/education students' training in Hungarian and English, and mentor training, while her main research area is the measurement and development of cognitive skills in kindergarten-

school transition, pre-reading skills, reading comprehension, and mathematical skills from kindergarten onwards.

Edina MAKSZIM

is a PhD student at the Culture, Diversity and Education program at the Doctoral School of Education at ELTE. Her research area focuses on special education teachers' participation in supplementary private and socially inclusive supplementary education. She is a member of the Shadow Education and Public Education Research Group at ELTE PPK's Institute of Intercultural Psychology and Education and the Intercultural Education Section of the Hungarian Pedagogical Society. Alongside her doctoral studies, she works as a special education teacher at KOMA Bázis, striving to support disadvantaged youth who attend there. She enjoys hiking, playing board games, reading, and listening to podcasts on current affairs. She believes in self-expression through movement, and aerial acrobatics is an essential part of her life.

Dóra MOKRI

graduated as an applied mathematician at the University of Szeged. During and after her studies, she participated in several projects related to the Institute of Education, University of Szeged. She is currently a member of the MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group. As a mathematician and statistician, she supports research by data analysis, and classical and probabilistic test theory.

Ildikó NYERGESNÉ HAJDÚ

is a special education teacher specialising in the pedagogy of students with learning disabilities, psychopedagogy and autism spectrum pedagogy. Her professional activities align with these fields. As a member of the County Expert Committee of the Fejér County Pedagogical Service, she performs pedagogical diagnostic tasks to determine or exclude special education needs. Additionally, as a special education teacher at the inclusive-minded Primary School of Balatonendréd, her primary focus is supporting students with autism spectrum conditions in functional integration, adapting to their individual needs.

László RÉVÉSZ

is the Director General of the Teacher Training Centre and a habilitated Associate Professor at the Institute of Sports Sciences at Eszterházy Károly Catholic University. With over 20 years of experience in physical education and sport. He began his career as a swimming instructor and later became a coach and teacher in primary and secondary schools. He holds a doctorate in sport and education and completed his habilitation in 2019. He has authored several books and over 330 scientific papers and is a frequent speaker at national and international conferences. He is a doctoral researcher and lecturer at the Doctoral School of Sport Sciences at the Hungarian University of Physical Education and Sport Sciences and at the Doctoral School of Educational Sciences at Eszterházy Károly Catholic University. Additionally, he has contributed to the development of the National Curriculum, the teacher career model, and 15 R&D&I projects.

Ildikó SZÉPLAKI

is a graduate economist who earned her degree from the University of Miskolc in 2006. She started her career in the private sector, working as a corporate officer in the banking sector and later as a project consultant and supplier liaison in English and German. Alongside her office career, she emphasised physical activity, earning certifications as a STOTT Pilates Instructor (2016), sports coach (2018), and spinal fitness instructor (2019). From 2018 to 2021, she ran her own functional gym. In 2019, she joined the Institute of Sports Science at Eszterházy Károly Catholic University as a lecturer, and since 2021, she has been an assistant professor. She teaches economics to students in sports-related

programs and also leads Pilates for non-sports majors. In 2021, she started her doctoral studies at the Doctoral School of Educational Sciences at Eszterházy Károly Catholic University, where she expects to graduate in 2025.

Sztella TAR

is a student at the Faculty of Teacher Education at Selye János University in Komárom and is completing her doctoral studies in the Doctoral Program in Education this year. Her research area focuses on women's associations and prominent female figures of historical Hungary. She works as a private teacher and music educator in Komárom (Komárno, SK).

Gabriella ZENTAI

is an Associate Professor at the Institute of Education of the Hungarian University of Agricultural and Life Sciences. Since 2004, she has been involved in research on the DIFER Programme Package. Her main focus is on measuring and developing thinking skills in pre-school, and developing and testing methods to improve the children's thinking skills.