

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2024/3.

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra	főszerkesztő
Kovács Katinka	szerkesztőségi titkár
Chrappán Magdolna – Czető Krisztina – Kimmel Magdolna – Marta Kowalczuk-Walędziak – Diana Borbélyová	Tanulmányok
Lénárd Sándor – Podráczy Judit	Műhelyek, tanuló közösségek
Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett	Iskolateremtők
Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit	Szemle
Fúzi Beatrix – Horváth László	Eszmecsere
Nagy Krisztina – Buzás Boglárka	olvasószerkesztő
Pénzes Dávid	tördelőszerkesztő
Szabó Dóra	social media manager

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE

Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznysnyánszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Lénárd Sándor, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 0133–2570 (offline)

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

Tanulmányok

- Az Imposztorprofil-kérdőív magyar nyelvű hallgatói változatának kidolgozása és relevanciája a pedagógusképzésben..... 5
Csereklye Erzsébet – Bartek Mária – Kasza Georgina – Szilágyi Szilárd
- Enhancing Sustainability Education in Teacher Education in Palestine: Analyzing Challenges and Solutions to Improve Language Proficiency and Continuous Training..... 26
Manal Hamarsha – Munther Zyoud – Kopp Erika

Műhelyek, tanuló közösségek

- Megoldásfókuszú mentorálás: mentortanárok megoldásfókuszú továbbképző pilotprogramja..... 46
Fischer Andrea – Porpáczy Éva – Fűzi Beatrix
- Egyetemi hallgatók fizikai aktivitása és annak tanulásra gyakorolt hatása – pedagógiai és tanárképzési implikációk..... 66
Barka Nikoletta – Nagy Viktor – Boros Szilvia

Iskolateremtők

- „Finomabb lélekkel létezni a világban” a gyermekkultúra-kutató gyermekkultúrája: életútinterjú Sándor Ildikóval..... 99
Veres Vica Fruzsina

Eszmecsere

- A tehetségfejlesztés 21. századi dilemmái – Dilemmas for talent development in the 21st century..... 117
Fűzi Beatrix – Horváth László
- A tehetségfejlesztés társadalmi-kulturális aspektusai..... 118
Gyarmathy Éva
- Reflexió hátrányos helyzetű térségben végzett mentori és tehetséggondozási munkáról..... 126
Gombás András – Tókos Katalin

Szemle

- Recenzió a pedagógusok tanulásának újtjai szakmai közösségekben című kötetről..... 138
Sütő Attila
- A pedagógusok nagy lehetősége..... 142
Gyarmathy Éva

Tanulmányok

Az Imposztorprofil-kérdőív magyar nyelvű hallgatói változatának kidolgozása és relevanciája a pedagógusképzésben

Csereklye Erzsébet¹ – Bartek Mária² – Kasza Georgina³ – Szilágyi Szilárd⁴

¹ az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet egyetemi adjunktusa, csereklye.erszebet@ppk.elte.hu, ORCID: 0000-0002-6378-395X

² az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar hallgatója, bartekmarcsi@gmail.com, ORCID: 0009-0003-2553-0593

³ Tempus Közalapítvány, georgina.kasza@tpf.hu, ORCID: 0000-0001-9126-7605

⁴ Nemiségtudományi Intézet Nonprofit Kft., ceelard@gmail.com, ORCID: 0009-0004-4184-3220

Az imposztorjelenség összetett pszichológiai állapot, melynek során magas teljesítményt nyújtó egyének kétségbe vonják saját képességeiket és sikereiket, úgy érzik, másokat becsapnak, és attól tartanak, hogy lelepleződnek mint intellektuális csalók. Kutatásunk célja az Ibrahim és munkatársai (2022) által kidolgozott IPP30 (Impostor-Profile) kérdőív magyar nyelvű adaptációjának elkészítése és belső koherenciájának ellenőrzése volt. Az IPP30-kérdőívet négy szakértő fordította magyarra. A magyar nyelvű verziót 311 egyetemi hallgató töltötte ki online formában. Az adatokat feltáró és megerősítő faktorelemzéssel vizsgáltuk SPSS és Jamovi szoftverek segítségével. Az eredeti 30 ítemes kérdőív szerkezete nem működött megfelelően a magyar mintán, ezért egy rövidített, 15 ítemes verziót hoztunk létre, amely megtartotta az eredeti hatfaktoros szerkezetet. Az új, magyar nyelvű skála kiváló illeszkedési mutatókkal rendelkezik (CFI = 0,974, TLI = 0,964, SRMR = 0,0401, RMSEA = 0,051). A kialakított faktorok Cronbach- α értékei 0,733 és 0,928 között mozognak, a teljes skáláé 0,774. A vizsgálat megerősítette, hogy az imposztorjelenség hatfaktoros modellje adaptálható magyar nyelvre. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók más tudományterületeken tanuló társaiknál jobban érintettek az imposztorjelenségben. Emellett összefüggést találtunk a társadalmi mobilitás és az imposztorjelenségben való érintettség között, különösen azoknál az első generációs hallgatóknál, akiknek édesanyja nem rendelkezik érettségivel.

Kulcsszavak: imposztorjelenség, Imposztorprofil-kérdőív, skálaadaptáció, faktorelemzés, felsőoktatásban tanuló hallgatók

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.01

Bevezetés

Az imposztorjelenséget Clance és Imes (1978) azonosította, a magas teljesítményt nyújtó emberekre jellemző összetett érzelmek, gondolatok és viselkedésformák csoportjaként. A jelenségben érintett egyének, függetlenül elért sikereiktől és objektív eredményeiktől, úgy érzik, hogy sikereik csupán a szerencsén vagy más külső tényezőkön múlnak. Intellektuális csalónak érzik magukat, akiket előbb-utóbb le fognak leplezni (Kolligian & Sternberg, 1991), ezért maguk számára alacsonyabb célokat tűznek ki. A felsőoktatásban dolgozó fiatal kutatók és oktatók esetében jellemző, hogy az imposztorjelenségben való érintettségük miatt az önmagukról alkotott hitek megakadályozzák őket a szakmai kiteljesedésben. Különösen jellemző a felsőoktatás területén, hogy az érintettek alacsonyabb szakmai célokat tűznek ki önmaguk számára (Cockley et al., 2015) annak ellenére, hogy az imposztorjelenségben való érintettség a felsőoktatásban tanulók esetében a tanulmányi teljesítménnyel pozitív kapcsolatot mutat (King & Cooley, 1995). A jelenségben érintettekre jellemző túlkészülés és a perfekcionizmus, de a halogatás és az utolsó pillanatos hajsza is (Clance & O’Toole, 1987). Mindkét megközelítés ahhoz vezet, hogy saját teljesítményüket inkább a véletlennek és nem a befektetett munkának tulajdonítják.

A pedagógusképzésben dolgozó fiatal oktatókról több vizsgálat is készült: Sims és Cassidy (2018) a zenei tanárképzés területén, míg Chakraverty (2022) a természettudományok területén dolgozó fiatal egyetemi oktatókkal és kutatókkal készült kutatásában vizsgálta az imposztorjelenséget. Mindkét területen dolgozó fiatal oktatók erősen érintettek voltak az imposztorjelenségben. A jelenséget a szakemberből szakmai oktatóvá váló tanárok körében is azonosították (Freeman et al., 2021) az egészségügyi szakmai képzések minden szintjén, azaz a szakképzésben, az egyetemi képzésben és a továbbképzésben is. Rudenga és Garvett (2020) pedig az oktatásfejlesztéssel foglalkozó szakemberek 96%-ánál azonosította az imposztorjelenségben való érintettséget.

Az imposztorjelenség a közelmúltban több, magasan képzett embereket vizsgáló magyarországi kutatásban is megjelent olyan jellemzőként, amellyel a kutatások alanyai magukat írták le, így például az első generációs diplomások társadalmi mobilitásának vizsgálatában (Durst et al., 2022) és a doktori hallgatók szakmai szocializációjának vizsgálatában (Csereklye, 2024) is. Ugyanakkor a jelenség további vizsgálatához ezidáig nem állt rendelkezésre magyar nyelven validált mérőeszköz.

Az impostorjelenségről

A rögzült gondolkodásmód (fixed mindset) és az impostor érzések megjelenése között összefüggés mutatható ki (Noskeu et al., 2021), azaz azok az emberek, akik úgy érzik, nem tudják képességeiket fejleszteni, inkább érintettek az impostorjelenségben. Ez munkahelyi környezetben a kudarcból való félelem érzésével és az alacsonyabb célok kitűzésével is társul.

A rögzült gondolkodásmóddhoz szorosan kapcsolódik a tanult tehetetlenség jelensége (Ibrahim et al., 2023). A gyermekek, akik úgy érzik, hogy nincs kontrolljuk a saját sikereik felett, hajlamosak lesznek külső tényezőknak tulajdonítani a sikereket, míg a kudarcokat belső, stabil okoknak tekintik (Ibrahim et al., 2022).

Az impostorjelenség által érintettek hajlamosak maladaptív viselkedésformákat felvenni, mint például a hibák elrejtése, a halogatás vagy a negatív visszajelzéstől való túlzott félelem. A kudarcoktól való félelem pedig gyakran vezet a tökéletességre való törekvésre, mely szintén jelentős tényező: az érintettek úgy érzik, hogy csak akkor kerülhetik el a lelepleződést, ha mindenben hibátlanul/tökéletesen teljesítenek. Ezek a viselkedésminták hosszú távon aláássák az önbizalmukat, növelik a munkahelyi stresszt, és hozzájárulnak a kiégéshez (Bravata et al., 2020).

Az impostorjelenség vizsgálata

Az impostorjelenség vizsgálatának elméletét Clance és Imes (1978) dolgozta ki. Kutatásuk magasan képzett nők körében azonosította először ezt a jelenséget, akik annak ellenére, hogy rendelkeztek az általuk végzett feladatok ellátáshoz szükséges képesítéssel és végzettséggel, nem tudták internalizálni sikerességüket. Úgy érezték, mintha joggatlanul szereztek volna meg pozíciójukat, erőfeszítéseiket nem tartották kiemelkedőnek, és sikerüket a szerencsének tulajdonították. Ezek a hiedelmek a lelepleződéstől való félelemhez vezettek. Későbbi kutatások igazolták, hogy a nők rendre magasabb pontszámot értek el az impostorjelenség mérésére használt skálákon, mint a férfiak. A nemek közötti különbségek kisebbek voltak az üzleti területen, míg más területeken, mint az egészségügy vagy az általános oktatás, erősebbek voltak (Price et al., 2024).

Az impostorjelenség mérésére általában négy eszközt használtak (Mak, Kleitman & Abbott, 2019) a közelmúltig: a Harvey Impostor Phenomenon Scale-t (HIPS) (Harvey, 1981; Harvey & Katz, 1985), a Perceived Fraudulence Scale-t (PFS) (Kolligian & Sternberg, 1991), a Clance Impostor Phenomenon Scale-t (CIPS)

(Clance & Imes, 1978; Matthews & Clance, 1985) és a Leary Impostor Scale-t (LIS) (Leary et al., 2000). Az impostorjelenség mérése során felmerült problémákra reagálva Ibrahim, Münscher és Herzberg (2020) német nyelven megalkottak egy olyan új kérdőívet (IPP31 – Impostor-Profile), mely a jelenség többdimenziós modelljén alapul. Az elmúlt években a kérdőívet továbbfejlesztették (IPP30), angolul validálták (Ibrahim et al., 2022), elméleti és gyakorlati alkalmazása sikeres volt (Ibrahim et al., 2023).

Az impostorjelenség hatdimenziós konstrukciója

Az IPP30 (Ibrahim et al., 2022) az impostorjelenséget hat dimenzióban vizsgálja: Kompetenciakétség, Munkastílus, Elidegenedés, Más-én divergencia, Ambíció és Szimpátiaszükséglet. Kutatásunk e hatdimenziós konstrukció magyar nyelvű változatának belső koherenciáját vizsgálta. A hatdimenziós szerkezetet Ibrahim (2020) alapján mutatjuk be a következőkben. A *Kompetenciakétség alskála* az egyén saját kompetenciáihoz kapcsolt kétségeit és a kudarcból való félelmét vizsgálja, különösen olyan helyzetekben, ahol magas teljesítményelvárásokkal találkozunk – mint a felsőoktatásban a vizsgahelyzet. A *Munkastílus alskála* a feladatok prioritásának felállításához való viszonyt, a halogatást és az ún. *pre-castination*ot, azaz a feladatok átgondolás nélküli, túl korai elkezdésének jelenségét vizsgálja. Az *Elidegenedés alskála* az autentikusság érzésének hiányát elemzi, a *Más-én divergencia alskála* pedig azt vizsgálja, hogy a válaszadó mennyire észleli úgy, hogy környezete elvárásai megterhelőek számára. Az *Ambíció alskála* azt vizsgálja, hogy a válaszadókra mennyire jellemző, hogy saját maguk felé alacsony elvárásokat támasztanak, és vonakodnak a vezetői szerepektől, mivel mindkét jellemző utalhat arra a félelemre, hogy impostorként lelepleződnek. A *Szimpátiaszükséglet alskála* a népszerűsége és mások rokonszenvére való vágyat vizsgálja, e skálán a magas érték arra utal, hogy az egyén úgy hiszi, hogy mások jóindulatától függ, a saját sikerességét is ehhez köti.

A magyar nyelvű IPP-skála konvergens érvényességének vizsgálatához használt egyéb skálákról

A kutatás során három, magyar nyelven validált skála használatával vizsgáltuk a magyar nyelvű IPP-skála konvergens érvényességét, ezek a Rosenberg Önértékelés-skála (RSES) (Elekes, 2007; Urbán et al., 2014), a Maslach Kiegészítés-teszt hallgatói változata (MBI-SS) (Hazag et al., 2010) és az Érzelmi kreativitás-leltár (ECI-HU) hatékonyság és hitelesség alskálája (ECI_hat és ECI_hit) (Kőváry et al., 2014).

Az RSES-t széles körben alkalmazzák az imposztorjelenséggel kapcsolatos kutatásokban, így az IPP31-skála validálásához (Ibrahim et al., 2020), a Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS) validálásához (Cozarelli & Major, 1990; Chrisman et al., 1995) vagy a japán State Impostor Phenomenon Scale (Fujie, 2010) érvényességének vizsgálatához. Továbbá felsőoktatásban tanuló hallgatói mintán felvett kutatásokban is alkalmazzák az imposztorjelenséget vizsgáló skálákkal együtt (Nasser et al., 2022; Schubert & Bowker, 2017), ahol a két skála értékei mindig negatívan korrelálnak.

A Maslach Kiegészítés-tesztet (MBI) és az imposztorjelenséget vizsgáló skálákat és együttesen alkalmazták rezidens orvosok körében, ahol az imposztorjelenségben való érintettséget a későbbi kiegészítés előrejelzőjeként azonosították (Goldszmidt et al., 2008). Edwards-Maddox (2022) vizsgálatában a két jelenség együttjárásának hatását vizsgálta betegápolók körében, míg De Santiago Campos (2022) orvostudományokat tanuló egyetemisták körében vizsgálta a két jelenség együttjárását. Pedagógusképzésben zenei tanulmányokat folytató tanárjelöltek körében folytatott kutatásukban Nápoles és munkatársai (2023) igazolták, hogy a CIPS- és az MBI-skálák között pozitív korreláció van.

Az általunk magyarra fordított skála (Ibrahim et al., 2020, 2022) az imposztorjelenség tanult tehetetlenségen alapuló modelljére épül. A modell és a skála igazolásához használt pszichometriai mérőeszközök, a Short Grit Scale (GRIT-S: Duckworth & Quinn, 2007) és a Growth Mindset Scale (GMS: Dweck, 2006) validált változatai nem érhetőek el magyarul. Ezek helyett az ECI-t használtuk, mert magyarul validált, és releváns pszichometriai tulajdonságokat mutat. Ibrahim és munkatársai (2020, 2022) eredményei alapján azt vártuk, hogy az IPP és az ECI negatívan korrelál.

A GRIT-skála két fő dimenzióval dolgozik: a kitartás az erőfeszítésekben (Persistence of Effort, PE) és az érdeklődés állandósága (Consistency of Interest – CI). Ezek kapcsolódnak az ECI hatékonyság alskálájához, amely az érzelmi önreflexió és az önhatékonyság mértékét vizsgálja. Az érzelmi önreflexió képessége hozzájárulhat ahhoz, hogy az egyén kitartsa a céljai mellett még nehézségek idején is. Az imposztorjelenségben érintettek gyakran hajlamosak alábecsülni erőfeszítéseik jelentőségét, vagy külső tényezőknek tulajdonítják sikereiket. Az ECI hatékonysági alskálája tehát segíthet megvilágítani azt, hogy az érzelmi kreativitás hogyan támogatja a hosszú távú célok melletti kitartást, még akkor is, ha az imposztorérzések miatt az egyén kétségbe vonja képességeit. A GRIT-skála CI di-

menziója hasonlóságot mutat az ECI hitelességi alskálájával, amely az önazonosság és az érzelmi hitelesség fenntartásának képességét vizsgálja. Az érzelmi hitelesség erősítheti az egyén érdeklődésének stabilitását – különösen hosszú távú projektek esetében. Míg a GRIT-skála az egyén viselkedési mintázatait és célkitűzéseit vizsgálja, az ECI az érzelmi és kognitív folyamatokra helyezi a hangsúlyt. Ez lehetővé teszi az imposztorjelenség többoldalú megközelítését, azáltal, hogy nemcsak az egyén kitartási képességét, hanem az ehhez kapcsolódó érzelmi tényezőket is feltárja.

A GMS az intelligencia fejlődőképességébe (growth mindset) vagy rögzült természetébe (fixed mindset) vetett hitet méri. Ez a skála azt vizsgálja, hogy az egyének mennyire hisznek abban, hogy az intelligencia és a képességek fejleszthetők tanulás, gyakorlás és erőfeszítés révén, illetve mennyire tekintik ezeket fix, változtathatatlan tulajdonságoknak. Az ECI hatékonysági alskálája szintén érinti a rugalmas gondolkodás aspektusait, mindemellett az ECI az érzelmi feldolgozás tágabb spektrumát méri, lehetőséget nyújtva az érzelmi tényezők vizsgálatára, amelyek kiegészíthetik a growth mindset koncepcióját. Ezek a dimenziók különösen fontosak az imposztorjelenség érzelmi oldalának feltárásához, amelyet a GMS nem vizsgál közvetlenül (Noskeau et al., 2021).

A kutatásról

A kutatás célja

Jelen kutatás célja az imposztorjelenség összetettségére reflektáló IPP30-skála (Ibrahimet al., 2022) magyar nyelvű változatának elkészítése. Tanulmányunk az első adatfelvétel folyamatát és eredményeit ismerteti, amely ellenőrizte a magyar nyelvű kérdőív belső koherenciáját.

Az imposztorjelenség jobb tudományos megismerése és egy magyar nyelven validált skála hozzájárulhat a jelenséggel kapcsolatos tudatosság fejlesztéséhez, a jelenségről való reflexió és az érintettek önreflexiók folyamatának támogatásához, valamint a támogató környezet fejlesztéséhez a pedagógusképzésben tanuló hallgatók és az őket oktató kollégák esetében.

A kutatás hipotézisei

1. hipotézis: az IPP30-skála magyar nyelvű verziójának hatfaktoros szerkezete megfelelő illeszkedést mutat a magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók mintájával (proper/acceptable fit).

2.a hipotézis: Az IPP-skálán elért értékek pozitívan korrelálnak a Maslach Kiégés-teszt hallgatói változatán (MBI-SS) elért értékekkel.

2.b hipotézis: Az IPP-skálán elért értékek negatívan korrelálnak a Rosenberg Önértékelés-skálán elért értékekkel, valamint az Érzelmi kreativitás-leltár (ECI) hatékonyság és hitelesség alskáláin elért értékekkel.

3.a hipotézis: Az első generációs, felsőoktatásban tanuló hallgatóknak magasabb az IPP-skálán elért értéke, mint azoknak, akik szülei már rendelkeznek diplomával.

3.b hipotézis: A doktori hallgatók magasabb értéket érnek el az IPP-skálán, mint a felsőoktatás egyéb szintjein tanuló hallgatók.

3.c hipotézis: A nők IPP-skálán elért értéke magasabb a férfiak által elért értékénél.

Módszer

A módszerek fejezetben bemutatjuk a kutatás során felhasznált eszközöket, a kutatás előkészítésének folyamatát, a kutatás etikai vonatkozásait, a mintavétel sajátosságait, az adatfelvétel folyamatát és az alkalmazott statisztikai eszközöket.

Eszközök

A kérdőívet a Qualtrics segítségével vettük fel 2024 márciusában. A kérdőív kitöltését az adatkezelési tájékoztató elfogadása és a kutatás bemutatásának megismerése után kezdhették meg a válaszadók. A kérdőív hat blokkból állt. Ezek sorrendben a következők voltak: az IPP30-skála magyarra fordított itemei, a RSES-HU-skála, az MBI-SS-HUN-skála, a BDI rövidített magyar változata, majd az ECI-HU hatékonyság és hitelesség alskálájának kérdései, végül a demográfiai adatokra vonatkozó kérdések.

Az IPP30-skála előkészítésének folyamata

A 30 itemből álló Imposztorprofil-skála (Ibrahim et al., 2022) az imposztorjelenséget hat dimenzióban vizsgálja. A jelenlegi kutatás elsődleges célja a skála magyar nyelvű fordításának elkészítése és belső koherenciájának ellenőrzése volt. A skála fordítását négy szakértő végezte egymástól függetlenül, majd a változatok összevetése után elkészült egy első verzió, amelyet 15 kitöltő tesztelt érthetőség szempontjából. Ez után véglegesítettük az IPP30 itemeinek magyar nyelvű fordítását, és indítottuk el az adatfelvételt.

Etikai vonatkozások

A kutatásban való részvétel önkéntes volt, a résztvevők között Budapest Park-utalványokat sorsoltunk ki. A kutatásban 18 éven felüli, pszichiátriai kezelés alatt nem álló egyének vettek részt. A résztvevőknek lehetőségük volt bármikor, akár indoklás nélkül is megszakítani a részvételt, illetve a későbbiekben a Qualtrics által generált válaszadói kód alapján visszavonni az általuk megadott adatokat. A résztvevők a kutatás folyamatáról és az adatok kezeléséről részletes tájékoztatást kaptak. A kutatást az ELTE PPK etikai bizottsága engedélyezte (az engedély száma: 2024/81-2).

Mintavételi módszer

A mintavétel kényelmi mintavétellel történt. A kitöltésre való felhívást széles körben elérhetővé tettük a közösségi média felületein, a Neptun-rendszer hirdetési felületén, valamint a kitöltési felhívást több egyetemen dolgozó oktató kolléga is megosztotta hallgatóival. A válaszadók önként jelenetkeztek a kutatásban való részvételre.

Az adatfelvétel

Az adatfelvételt a Qualtrics szoftver segítségével végeztük. A szoftvert úgy állítottuk be, hogy a töredékes kitöltéseket ne mentse. Az adatfelvétel 2024 márciusában egy hónapon át zajlott, Magyarországon felsőoktatásban tanuló, magyar nyelven beszélő hallgatók tudták kitölteni a kérdőívet. A Qualtrics által lehetséges bootként jelölt válaszokat ellenőriztük, és kizártuk az elemzéséből. Így összesen 311 érvényes választ kaptunk. A kitöltéseket oda nem figyelés szempontjából is ellenőriztük (longstring, Mahalanobis-távolság és IRV-módszerekkel). Nem találtunk olyan válaszadókat, akik egyértelműen figyelmetlenül töltötték volna ki a kérdőívet. Összességében elmondható, hogy a válaszadók „fegyelmezettek” voltak, és belső indíttatásuknak megfelelően jelölték válaszaikat.

Alkalmazott statisztikai módszerek

A kutatás során többféle statisztikai módszert is használtunk az adatok elemzésére és a hipotézisek tesztelésére. A faktorelemzés módszerei közül az IPP30-skála eredeti faktorszerkezetének ellenőrzésére megerősítő faktorelemzést (CFA) alkalmaztunk Jamoviban, majd miután az eredeti szerkezet nem illeszkedett megfelelően a magyar hallgatói mintán, feltárási faktorelemzést (EFA) alkalmaztunk SPSS-ben.

Ezt követően, a végleges 15 ítemes skálán ismét CFA-at alkalmaztunk Jamoviban. A megbízhatósági vizsgálatok során a kialakított faktorok belső koherenciáját Cronbach- α és a kétítemes faktorok esetében Spearman–Brown-mutatókkal ellenőriztük (Eisinga et al., 2012). A konvergencia érvényesség vizsgálatára Pearson-féle korrelációs elemzést végeztünk. Itt az általunk kialakított IPP-skálát más, validált mérőeszközökkel (RSES, MBI-SS, ECI) vetettük össze. A szociodemográfiai háttér szerepének vizsgálatához t-próbát használtunk, és leíró statisztikát, ahol átlag, szórás, minimum és maximum értékeket számoltunk.

Eredmények

Ebben a fejezetben beszámolunk a magyar nyelvű IPP-skála belső koherenciáját vizsgáló elemzések eredményeiről, és a kialakított 15 ítemes, hatfaktoros modellről. Bemutatjuk a létrehozott modell konvergencia érvényességére vonatkozó vizsgálatunk eredményeit, valamint a kitöltők szociodemográfiai sajátosságaira vonatkozó eredményeket is.

A kérdőív belső koherenciájának ellenőrzése

Az adatok felvétele után az IPP30-skála kitöltéseit elemeztük elsődlegesen Jamovi és SPSS szoftvereket használva. Az elemzés során először megerősítő faktorelemzést végeztünk Jamoviban az IPP30 összes itemével. Ez az elemzés nem hozta meg a várt eredményeket: a magyar skála a kérdőív megalkotói szerinti faktorszerkezetnek nem felelt meg.

Ezért feltáró faktorelemzés segítségével SPSS-ben vizsgáltuk a skála szerkezetét. Az alacsony kommunalitású, nem illeszkedő itemek (az IPP30-skálában az eltávolítás sorrendjében a16, 15, 23, 18, 7, 10, 21, 30, 26, 14 sorszámú itemek) (például *Nagyon segítőkésznek tartanak*; vagy *Elégedett lennék egy olyan munkával, ahol sok beosztottam van*) kizárása után ismét megerősítő faktorelemzést végeztünk Jamoviban. Az eredeti hatdimenziós faktorszerkezet ekkor alakult ki, azonban maradtak olyan itemek, amelyek több faktorra is illeszkedtek. Feltételezésünk szerint ennek az az oka, hogy ezek az itemek egynél több szubjektív elemet tartalmaztak. Példa erre a 22. *Gyakran igazítom viselkedésemet mások elvárásaihoz*, amelyben a gyakoriság és a mások elvárásainak értelmezése egymástól független. Hasonló a 2. *A feladataim halogatásával sokszor megnehezítem a dolgomat*, ahol a halogatás hatásának és a dolgok megnehezítésének szubjektív interpretációja jelenik meg párhuzamosan. Ezért ezeket az itemeket kizártuk az elemzésből (1, 2, 4, 11, 13, 22

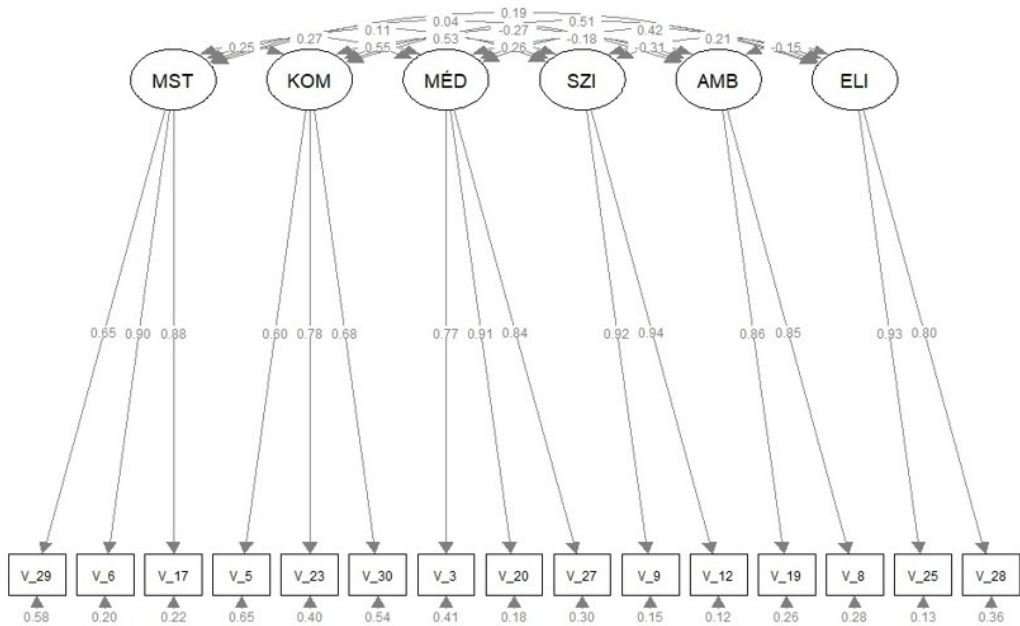
sorszámú itemek). Végül 15 item maradt a skálában, amelyen Jamovi segítségével megerősítő faktorelemzést végeztünk, ennek eredményeit az 1. táblázat szemlélteti. A megtartott itemek között fordítottak a 8, a 19 és a 29 sorszámú itemek.

Megerősítő faktorelemzés (CFA)					
A faktorok töltöttsége					
Cronbach- α	Faktor	Item	Estimate	SE	Item szövege
0,848	Factor 1 Munkastílus (MST)	IPP_2 9	1,91	0,16	Általában a legfontosabb feladataimat végzem el először.
		IPP_6	2,72	0,15	Gyakran halogatom a fontos feladatok elkezdését.
		IPP_1 7	2,91	0,16	A fontos feladatokat általában az utolsó pillanatban fejezem be.
0,733	Factor 2 Kompetencia-kétség (KOM)	IPP_5	1,7	0,17	A vizsgahelyzetek nagyon stresszesek számomra.
		IPP_2 3	2,27	0,16	Félek a kudartól, még akkor is, ha többnyire sikeres vagyok.
		IPP_3 0	2,06	0,18	Mások magas elvárásai stresszelnek engem.
0,874	Factor 3 Más-én divergencia (MÉD)	IPP_3	1,94	0,13	A képességeimet gyakran túlbecsülik.
		IPP_2 0	2,58	0,13	Az emberek túlbecsülnek engem.
		IPP_2 7	2,54	0,15	Sokszor tartanak okosabbnak, mint amilyen vagyok.
Cronbach- $\alpha=0,928$, Spearman-Brown= 0,865	Factor 4 Szimpátia szükséglet (SZI)	IPP_9	2,33	0,13	Számomra fontos, hogy szimpatikusnak tartsanak.
		IPP_1 2	2,53	0,14	Fontos számomra, hogy kedveljenek.
Cronbach- $\alpha=0,839$, Spearman-Brown= 0,735	Factor 5 Ambíció (AMB)	IPP_1 9	2,57	0,23	Az a legfontosabb az életemben, hogy valami jelentőset valósítsak meg.
		IPP_8	2,23	0,2	Számomra nagyon fontos, hogy valami jelentőset hozzak létre.
Cronbach- $\alpha=0,855$, Spearman-Brown= 0,763	Factor 6 Elidegenedés (ELI)	IPP_2 8	2,48	0,18	Ritkán vagyok igazán önmagam.
		IPP_2 5	2,86	0,19	Gyakran úgy érzem, hogy elrejttem a valódi éneket.

1. táblázat: A megerősítő faktorelemzés eredményeként létrejött hatfaktoros szerkezet

Az elemzés megerősítette, hogy az IPP30-kérdőív hatfaktoros szerkezete adaptálható magyar nyelvű egyetemi hallgatói környezetben. Az eredeti faktorszerkezet megtartásával, az itemek számát felére csökkentve sikerült az IPP30-hoz hasonló megbízhatóságú skálát létrehozni: Bartlett-teszt szignifikáns ($p < 0,01$), KMO=0,739, RMSEA=0,051, CFI=0,974, TLI=0,964, SRMR=0,0401. A kialakított faktorok Cronbach- α értékei 0,733 és 0,928 közöttiek, a kétitemes faktorok esetében feltüntettük a Spearman-Borwn-értéket is, amely 0,735, 0,763 és 0,865 volt (Eisinga et al., 2012), tehát a modellben a faktortöltések mindenhol megfelelő nagyságúak (lásd az 1. ábrát), a magyar nyelvű modell megbízhatósága megfelelő.

A modell kiemelkedő erőssége, hogy az eredeti dimenziókat kevesebb kérdéssel, de hasonló megbízhatósággal méri magyar nyelven. Tehát a H1 esetében bár az eredeti skálát nem tudtuk igazolni, a hatfaktoros szerkezetet meg tudtuk tartani, és ez megfelelő illeszkedést mutatott.



1. ábra: A CFA-elemzéssel létrehozott hatfaktoros modell

A kérdőív konvergens érvényességének vizsgálata

Az így kialakított kérdőív konvergens érvényességét korrelációkkal teszteltük (2. táblázat), a Rosenberg Önértékelés-skála (RSES) (Elekes, 2007; Urbán et al., 2014), a Maslach Kiegészés-teszt hallgatói változata (MBI) (Hazag et al., 2010), és az Érzelmi kreativitás-leltár hatékonyság és hitelesség alszálájának (ECI_hat és ECI_hit) (Kő-

váry et al., 2014) segítségével. A korreláció mindenhol szignifikánsnak ($p > 0,001$), és a korrelációk erőssége minden esetben megfelelőnek (0,322 és 0,609 között) bizonyult. Tehát a H2.a és a H2.b hipotézis is igaznak bizonyult, a skálák a várt módon korreláltak.

		Correlation Matrix			
		MBI	RSES	ECI_hat	ECI_hit
IPP_teljes	Pearson's r	0.499	-0.609	-0.332	-0.345
	df	309	309	309	309
	p-value	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001

2. táblázat: A korrelációk mátrixa

A kitöltők szociodemográfiai sajátosságai

A kitöltők 15,8%-a ($n=49$) volt férfi, túlnyomó többségük (83,9%, $n=261$) nő volt, egy fő jelölte az egyéb nem kategóriát. A kitöltők kora 19 és 56 év közötti volt, átlagosan 23,7 év, a medián 22 év volt.

A kitöltők jelenlegi lakóhelye elsősorban a főváros (61,4%, $n=191$), 13,8% ($n=43$) lakik nagyvárosokban, 17% ($n=53$) kisebb vidéki városokban és 7,7% ($n=24$) él kisebb településeken. Rákérdeztünk a kitöltők 18 éves kori, azaz a felsőoktatásba lépés előtti lakóhelyére is. 18 éves korában a kitöltők 23,8%-a ($n=74$) élt a fővárosban, 29,9%-a ($n=93$) nagyvárosban, 32,2%-a ($n=97$) kisebb vidéki városban, 15,1%-a ($n=47$) falun vagy tanyán, tehát erős mozgás figyelhető meg a nagyobb települések irányába. A kitöltők 46,3%-a ($n=144$) élt szüleivel, 25,7%-a ($n=80$) más felnőttekkel (például kollégiumban, közös albérletben), 8%-a ($n=25$) egyedül, 18,3%-a saját családjával ($n=57$) és 5 fő választotta az egyéb kategóriát (1,6%).

A kitöltők közül 31 fő tartozott valamilyen kisebbségi csoporthoz (10%). Közülük 15-en szexuális kisebbségekhez, 14-en nemzetiséghez, etnikai csoporthoz tartoztak, és 3 fogyatékkal élő személy töltötte ki a kérdőívet. A kisebbségi csoportok között kis számban megjelent világnézeti kisebbség (például ateista) és a társadalmi nem is (például transzneműség). Egy magát kisebbséghez tartozónak valló személy később több, különféle csoporthoz tartozást is meg tudott jelölni, azonban a csoportok kis elemszáma miatt ezeket nem tudtuk bevonni az elemzésbe.

A válaszadók 56,9%-a ($n=177$) alapképzésben, 29,3%-a ($n=91$) osztatlan képzésben tanult. Kis létszámban kitöltötték a kérdőívet mesterképzésben tanulók (8,7%, $n=27$), valamint doktori képzésben tanulók (3,2%, $n=10$). Hat kitöltő (2%) egyéb tí-

pusú felsőoktatási képzésekben tanult. A felsőoktatás minden képzési területéről voltak válaszadóink, legnagyobb arányban a pedagógusképzés (46%, $n=143$), a bölcsészettudományok (15,8%, $n=49$) és a gazdaságtudományok (11,3%, $n=35$) területéről töltötték ki a kérdőívet.

A szülők iskolai végzettségére szerint a válaszadók esetében az apák 44,7%-a volt diplomás ($n=139$), míg 50,5%-a (157) nem rendelkezett diplomával. 15 válaszadó nem nyilatkozott az apa iskolai végzettségéről (nincs ilyen személy az életében, nem releváns). Az anyák esetében 43,7% ($n=136$) volt diplomás, 55,3% ($n=172$) nem rendelkezett diplomával, és 3 válaszadó nem nyilatkozott az anya iskolai végzettségéről. Összesen a minta 33,1%-a ($n=103$) első generációs hallgató a felsőoktatásban, mindkét szülőnek pedig a minta 36%-ában ($n=112$) van diplomája, csak az egyik szülőnek a minta 26%-ában ($n=81$), ezen belül csak az anya diplomás 54 esetben (17,4%), és csak az apa diplomás 27 esetben (8,7%). Az egyéb iskolázottsági szinteket vizsgálva érettségi nélküli az apák 30,9%-a ($n=96$) és az anyák 17,7%-a ($n=55$), csak általános iskolai végzettséggel az apák 2,3%-a ($n=7$) és az anyák 3,9%-a ($n=12$) rendelkezik.

Diszkusszió

A továbbiakban a hipotézisek értékelése, a szociodemográfiai háttér és az imposztorjelenségben való érintettség kapcsolatának értelmezése következik. Targyaljuk kutatásunk korlátait, valamint bemutatjuk a további kutatási lépéseket és lehetőségeket.

A hipotézisek értékelése

Az 1. hipotézis részben igazolódott be. Az IPP30-skála magyar nyelvű verziójának hatfaktoros szerkezete nem mutatott megfelelő illeszkedést a magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók mintájával (proper/acceptable fit). Sikertelen azonban létrehozunk egy 15 ítemes skálát, amely megtartotta az eredeti hatfaktoros szerkezetet, és az eredetihez hasonló megbízhatósággal működik. Az angol nyelven validált IPP30-kérdőív megbízhatósági értékei $\omega=0,57$ és $\omega=0,92$ között mozogtak skálánként, a teljes kérdőív megbízhatósága $\omega=0,93$ volt (Ibrahim et al., 2022). A magyar nyelvű kutatás esetében a McDonald's- ω az alskálákon 0,733 és 0,929 közötti értékeket vett fel, és a teljes skálára vonatkozóan 0,792 volt, a Cronbach- α az alskálákon 0,733 és 0,928, míg a teljes skálára vonatkozóan 0,774 volt.

A 2.a hipotézis beigazolódott. A magyar nyelvű IPP-skálán elért értékek pozitívan korrelálnak a Maslach Kiegészés-teszt hallgatói változatán (MBI-SS) elért értékekkel ($p < 0,001$, Pearson's $r = 0,499$).

A 2.b hipotézis beigazolódott. A magyar nyelvű IPP-skálán elért értékek negatívan korrelálnak a Rosenberg Önértékelés-skálán elért értékekkel ($p < 0,001$, Pearson's $r = -0,609$), valamint az Érzelmi kreativitás-leltár (ECI) hatékonyság ($p < 0,001$, Pearson's $r = -0,332$) és hitelesség ($p < 0,001$, Pearson's $r = -0,345$) alskálákon elért értékekkel.

A 3.a hipotézis részben igazolódott be. Az előzetes feltételezésünk szerint a szülők diplomaszerzése lett volna a befolyásoló tényező, azonban az eredmények azt mutatják, hogy azok a hallgatók, akiknek az édesanyja nem rendelkezik érettségivel, jobban érintettek az imposztorjelenségben ($p = 0,015$, Cohen's $d = 0,434$), míg az apák iskolai végzettsége nem mutatott szignifikáns hatást.

A 3.b hipotézisre nem kaptunk érvényes választ a doktori szinten tanuló válaszadók kis számú mintája miatt. Az adatok leíró statisztikai értelmezése alapján azonban a hipotézis további vizsgálatra érdemes.

A 3.c hipotézis beigazolódott: a nők a magyar nyelvű IPP-skálán elért értéke magasabb a férfiak által elért értéknél, a mintában kis hatásméretet találtunk ($p = 0,004$, Cohen's $d = 0,417$).

A szociodemográfiai háttér szerepe az imposztorjelenségben

A további adatfelvétel előkészítéséhez megvizsgáltuk a demográfiai változók és a magyar nyelvű IPP-skála és alskáláinak összefüggéseit.

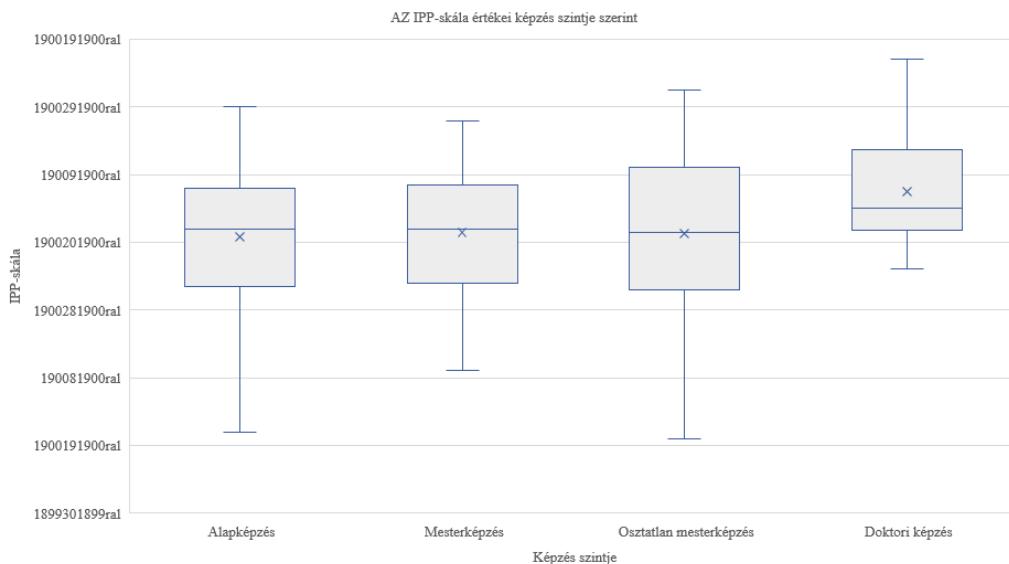
A 3.a hipotézis a korábbi kvalitatív kutatások során megjelent már a szakirodalomban. Az eredmények alapján azonban nem a szülők diplomaszerzése van kapcsolatban az imposztorjelenség előfordulásával, hanem egy iskolázottsági szinttel lejjebb, az anya esetében megszerzett vagy meg nem szerzett érettségi jelzi ezt előre. Ha az anya nem rendelkezik érettségivel, az közepes mértékben növeli a felsőoktatásban tanulók hallgatók érintettségét az imposztorjelenség elidegenedés alskáláján ($p = 0,015$, Cohen's $d = 0,434$), az apák végzettsége egyik alskálán és a teljes skálán sem volt szignifikáns kapcsolatban az IPP-skála eredményeivel. Az eredmények ezzel együtt is megerősítették a 3.a hipotézis feltételezését, miszerint az első generációs egyetemi hallgatók jobban érintettek az imposztorjelenségben.

A származási lakhely hatását is vizsgáltuk, vagyis azt, hogy 18 éves korában hol élt a válaszadó. A vidéki nagyvárosokból származó hallgatók esetében a kom-

petenciakészség alskála ($p=0,008$, Cohen's $d=0,312$) és a szimpátiaszükséglet alskála ($p=0,24$, Cohen's $d=2,66$) értékei magasabbak.

A mintát kitöltők legnagyobb csoportja ($n=149$) pedagógusképzésben részt vevő hallgató volt, így külön tudtuk vizsgálni, hogy a pedagógusnak készülő hallgatók körében a többi képzési területhez képest mennyire gyakori az imposztorjelenség. Az eredmények azt mutatták, hogy a pedagógus hallgatók gyenge hatásnagysággal, de jobban érintettek az egyéb tudományterületeken tanuló hallgatóknál.

A kérdőívet 177 alapképzésben, 27 mesterképzésben és 91 osztatlan képzésben részt vevő, és 10 doktori szinten tanuló hallgató töltötte ki. A doktori hallgatók adatainak esetében figyelemre méltó, hogy a teljes IPP-skálán a minimum értékük jóval magasabb, mint a más szinteken tanuló hallgatóké, az egyes alskálákon, a szimpátiaszükséglet és az ambíció skála kivételével a doktori hallgatók válaszaiknak a minimum értéke jóval magasabb, mint a más szinteken tanulóké. A mesterképzésben tanulók esetében is hasonló jelenség figyelhető meg, de az jóval kisebb mértékű. Az alap és az osztatlan képzésben tanulók esetében hasonló mintázat nem jelent meg (2. ábra). A minta képzési szintek közötti kiegyensúlyozatlansága miatt ezt következtető statisztikai eszközökkel megerősíteni egy későbbi adatfelvétel során tervezzük, tehát a leíró statisztikai eszközök arra utalnak, hogy a 3.b hipotézis releváns, de megerősíteni a mintanagyság miatt ezt nem sikerült.



2. ábra: AZ IPP-skála értékei képzés szintje szerint

A kutatás korlátai

Kutatásunk több fontos eredménnyel szolgált az Imposztorprofil-kérdőív magyar nyelvű adaptációjával kapcsolatban, de a kutatás eredményeinek értelmezése során néhány korlátozó tényezőt is figyelembe kell vennünk – elsősorban a mintavétel korlátait. A kényelmi mintavétel magában hordozza a társadalmi kívánatosság és egyéb válaszadói torzítások (például a minta erősebb érintettség) lehetőségét. A kutatás résztvevői felsőoktatási hallgatók voltak, ami korlátozhatja az eredmények általánosíthatóságát más csoportokra. A doktori szinten tanuló válaszadók alacsony száma (n=10) nem tette lehetővé ennél a csoportnál a következő statisztika alkalmazását, bár a leíró statisztika alapján a csoport további vizsgálata indokolt lenne. Végül a nemek közötti aránytalanság is torzíthatja az eredményeket, mivel a kitöltők 83%-a nő volt.

Következtetések, további kutatás

A vizsgálat megerősítette, hogy az imposztorjelenség hatfaktoros modellje magyar nyelvre adaptálható. A magyar nyelvű, egyetemi környezetre adaptált skála a kutatás eredményei alapján a kiindulási alapként használt IPP30 (Ibrahim et al., 2022) skála 30 iteme helyett 15 itemmel, de hasonló megbízhatósággal tudja vizsgálni az imposztorjelenséget. A kutatás adatait az OSF archívumában regisztráltuk (<https://osf.io/xqu2p>), itt az adatbázis elérhető, további elemzésekre szabadon felhasználható.

A kutatás a skála változása miatt a validálást nem tette lehetővé. Következő lépéseként 2024 őszén megismételtük az adatfelvételt, ezzel reményeink szerint elkészül a magyar nyelvű, egyetemi hallgatókra optimalizált skála validációja.

A kutatás hozzájárul az imposztorjelenség jobb megértéséhez, amely a felsőoktatás és különösen a tanárképzés területén tudatosítja a jelenséggel együttjáró maladaptív cselekvéseket, és lehetővé teszi olyan intervenciók kialakítását, amelyek támogatják, hogy a fiatal pedagógushallgatók és oktatóik is tudatosan elkerülhessék az imposztorjelenséghez kapcsolódó veszteségeket, mint az önbizalomhiány, a siker elutasítása, a lelepleződéstől való félelem, a tökéletességre való törekvés és az ahhoz kapcsolódó halogatás jelensége. Ez hosszabb távon segítheti a munkahelyi beilleszkedést, a megfelelő pozíció és karrierút megtalálását is, valamint hozzájárulhat az esélyegyenlőség megteremtéséhez is, hiszen eredményeink alapján a társadalmi mobilitás és az imposztorjelenségnek való

kitettség összefüggést mutat, főként azon első generációs felsőoktatási hallgatók esetében, ahol az édesanyjának nem volt érettségije sem.

Irodalom

- Bravata, D. M., Watts S. A., Keefer A. L., Madhusudhan D. K., Taylor K. T., Clark D. M., Nelson R. S., Cokley K. O. & Hagg H. K. (2020). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*, 35(4), 1252–1275. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>
- Chakraverty, D. (2022). Faculty Experiences of the Impostor Phenomenon in STEM Fields. *CBE Life Sciences Education*, 21, 1–16. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-10-0307>.
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L. & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance Impostor Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456–467. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_6
- Clance, P. R. & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Cokley, K., Awad, G., Smith, L., Jackson S., Awosogba, O., Hurst, A., Stone, S., Blondeau, L. & Roberts. D. (2015). The roles of gender stigma consciousness, impostor phenomenon and academic self-concept in the academic outcomes of women and men. *Sex Roles*, 73(9–10), 414–426. <https://doi.org/10.1007/s1199-015-0516-7>
- Cozzarelli, C. & Major, B. (1990). Exploring the Validity of the Impostor Phenomenon. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(4), 401–417. <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.4.401>
- Csereklye, E. (2024). Sikerült őket meggyőznöm arról, hogy én egy nagyon érdekes kutató lehetek: A doktori hallgatók szakmai szocializációjáról. In Gordon Győri, J. & Bajzáth, A. (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban* (pp. 215–226). Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- De Santiago Campos, I., Camara, G., Carneiro, A., Kubrusly, M., Peixoto, R. & Júnior, A. (2022). Impostor Syndrome and its association with depression and burnout among medical students. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46(02), 1–8. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20200491>.ing

- Duckworth, A. L. & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Durst, J., Nyíró, Zs. & Berményi, Á. (Eds.) (2022). *A társadalmi mobilitás ára. Első generációs diplomások és az osztályváltás következményei*. Gondolat Kiadó – Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Edwards-Maddox, S. (2022). Burnout and impostor phenomenon in nursing and newly licensed registered nurses: A scoping review. *Journal of clinical nursing*, 32(5–6), 653–665. <https://doi.org/10.1111/jocn.16475>
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. & Pelzer B. (2012). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4) 637–642. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>.
- Elekes, Zs. (2009). *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon - ESPAD 2007*. L'Harmattan Kiadó
- Freeman, K., Carr, S., Phillips, B., Noya, F. & Nestel, D. (2022). From clinician to educator: A scoping review of professional identity and the influence of impostor phenomenon. *The Asia Pacific Scholar*. <https://doi.org/10.29060/taps.2022-7-1/ra2537>.
- Fujie, R. (2010). Development of the State Impostor Phenomenon Scale. *Japanese Psychological Research*, 52(1), 1–11. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2009.00417.x>
- Goldszmidt, M., Zibrowski, E. & Legassie, J. (2008). *Measuring Resident Well-Being: Impostorism and Burnout Syndrome in Residency*. *Journal of General Internal Medicine*, 24(3), 441–441. <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0874-8>
- Harvey, J. C. (1981). *The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success*. PhD dissertation. Temple University ProQuest Dissertations & Theses, 1981.8 210 500 <https://doi.org/10.1037/t01755-000>
- Harvey, J. C. & Katz, C. (1985). *If I'm So Successful, Why Do I Feel Like a Fake? The Impostor Phenomenon*. St Martin's Press.
- Hazag, A., Major, J. & Ádám, Sz. (2010). A Hallgatói Kiegészés Szindróma mérése. A Maslach Kiegészés-teszt Hallgatói Változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 11(2), 151–168. <https://doi.org/10.1556/Mental.11.2010.2.4>
- Ibrahim, F., Münscher, J. C. & Herzberg, P. Y. (2020). The facets of an impostor – Development and validation of the impostor-profile (IPP31) for measuring im-

- postor phenomenon. *Current Psychology*, 41, 3916–3917.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00895-x>
- Ibrahim, F., Göddertz, D. & Herzberg, P. Y. (2022). The validation of the English Impostor-Profile 30 and the exploratory formulation of the learned helplessness model of the impostor phenomenon. *Acta Psychologica*, 226(103589)
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103589>
- Ibrahim, F., Göddertz, D. & Herzberg, P. Y. (2023). An experimental study of the non-self-serving attributional bias within the impostor phenomenon and its relation to the fixed mindset. *Current Psychology*, 42, 26440–26449.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03486-0>
- King, J. E. & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304–312, <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1019>
- Kolligian, J. & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: is there an “impostor syndrome”? *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 308–326.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10
- Kőváry Z., Devecsery Á., Jakab K., Pusztai B., Agócs L., Kómár R. & Orosz G. (2014). Az Érzelmi Kreativitás Leltár (ECI) Hazai adaptációja. *Pszichológia* 34(4). 339–362. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.34.2014.4.2>
- Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, E. & Funk, W. W. (2000). The impostor phenomenon: self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. *Journal of Personality*, 68(4), 725–756. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00114>
- Mak, K. K. L., Kleitman, S. & Abbott, M. J. (2019). Impostor Phenomenon Measurement Scales: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, Section Quantitative Psychology and Measurement*, 10(671), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00671>
- Matthews, G. & Clance, P. (1985). Treatment of the impostor phenomenon in psychotherapy clients. *Psychotherapy in Private Practice*, 3(1), 71–81.
https://doi.org/10.1300/j294v03n01_09
- Nápoles, J., Springer, D., Silvey, B., Montemayor, M. & Rinn, T. (2023). Burnout and Impostor Phenomenon Among Undergraduate Music Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 72(3), 229–246.
<https://doi.org/10.1177/00224294231207267>
- Naser, M., Hasan, N., Zainaldeen, M., Zaidi, A., Mohamed, Y. & Fredericks, S. (2022). Impostor Phenomenon and Its Relationship to Self-Esteem Among Stu-

- dents at an International Medical College in the Middle East: A Cross Sectional Study. *Frontiers in Medicine*, 9, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fmed.2022.850434>
- Noskeau, R., Santos, A. & Wang, W. (2021). Connecting the Dots Between Mindset and Impostor Phenomenon, via Fear of Failure and Goal Orientation, in Working Adults. *Frontiers in Psychology. Section Organizational Psychology*, 12(588 438). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.588438>
- Price, P. C., Holcomb, B. & Payne, M. B. (2024). Gender differences in impostor phenomenon: A meta-analytic review. *Current Research in Behavioral Sciences*, 7, 100 155, <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2024.100155>
- Rudenga, K. & Gravett, E. (2020). Impostor Phenomenon in Educational Developers. *Consequences and Coping Strategies*, 39, 1–25. <https://doi.org/10.3998/tia.17063 888.0039.201>.
- Schubert, N. & Bowker, A. (2017). Examining the Impostor Phenomenon in Relation to Self-Esteem Level and Self-Esteem Instability. *Current Psychology*, 38, 749–755. <https://doi.org/10.1007/s12 144-017-9650-4>
- Sims, W. & Cassidy, J. (2018). Impostor Phenomenon Responses of Early Career Music Education Faculty. *Journal of Research in Music Education*, 67, 45–61. <https://doi.org/10.1177/0 022 429 418 812 464>.
- Urbán, R., Szigeti, R., Kökönyei, Gy. & Demetrovics, Zs. (2014). Global self-esteem and method effects: Competing factor structures, longitudinal invariance, and response styles in adolescents. *Behavior Research Methods*, 46, 488–498. <https://doi.org/10.3758/s13 428-013-0391-5>

Development of the Hungarian Student Version of the Impostor Profile Questionnaire and its Relevance in Teacher Education

The Impostor Phenomenon is a complex psychological state in which high-achieving individuals doubt their abilities and successes and feel as if they were deceiving others and fear of being exposed as intellectual frauds. Our research aimed to adapt the IPP30 (Impostor-Profile) questionnaire developed by Ibrahim et al. (2022) into Hungarian and verify its internal coherence. The IPP30 questionnaire was translated into Hungarian by four experts. The Hungarian version was completed online by 311 university students. Data were analysed using exploratory and confirmatory factor analysis with SPSS and Jamovi. The original 30-item questionnaire structure did not function adequately on the Hungarian sample, but we could identify a shortened 15-item version, maintaining the original six-factor structure. The new Hungarian scale demonstrates excellent fit indices (CFI = 0.974, TLI=0.964, SRMR = 0.0401, RMSEA = 0.051). The Cronbach's α values for the new factors range from 0.733 to 0.928, with the total scale at 0.774. The study confirmed that the six-factor model of the impostor phenomenon is adaptable to Hungarian. Results suggest that students in teacher training programs are more affected by the impostor phenomenon than their peers in other fields of study. Additionally, we found a correlation between social mobility and being affected by the impostor phenomenon, particularly among first-generation students whose mothers do not have a high school diploma.

Keywords: *impostor phenomenon, Impostor Profile Questionnaire, scale adaptation, factor analysis, higher education students*

Enhancing Sustainability Education in Teacher Education in Palestine: Analyzing Challenges and Solutions to Improve Language Proficiency and Continuous Training

Manal Hamarsha¹ – Munther Zyoud² – Kopp Erika³

¹ Eötvös Loránd University (ELTE), Ph.D. Student, hamarsha.manal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0865-3204 (Hungary)

² Al-Quds Open University, Assistant Professor, muntherzyoud@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8748-6266 (Palestine)

³ Eötvös Loránd University (ELTE), Associate Professor, kopp.erika@ppk.elte.hu, ORCID: 0000-0001-6558-5351 (Hungary)

Sustainability education is essential for teacher preparation in Palestine given the country's ongoing environmental, economic, and social issues. This research addresses the problems and potential solutions for enhancing sustainability education in teacher education in Palestine, with a focus on language proficiency and continued training. The corpus of knowledge in the areas of teacher education, language competency, and sustainability education was examined in the qualitative analysis. The findings revealed many challenges to enhancing sustainability education in teacher education in Palestine, including the need for greater access to continued training and improved English language proficiency for in-service teachers. Two proposed solutions were expanding and making professional development opportunities more available as well as using technology to improve language proficiency. The researcher's conclusion offers suggestions on ways to enhance sustainability education in teacher development in Palestine for policy-makers, educators, and other stakeholders.

Keywords: sustainability education; teacher education; language proficiency; continuous training; enhancing sustainability education

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.02

Introduction

Amidst the plethora of environmental, economic, and social concerns that characterize today's world, the idea of sustainability has become crucial. It is well acknowledged that education is essential to creating a sustainable future, and teacher education programs are becoming increasingly important venues for this

purpose (Smith & Heyward, 2024). This requirement is valid not only for the larger international setting but also for areas facing particular difficulties, like Palestine. In the context of ongoing warfare, occupation, and displacement, Palestinian communities face significant challenges regarding sustainability. Nonetheless, progress toward building more sustainable communities in Palestine has been driven in large part by education, especially teacher education.

The substantial progress gained in this area is shown by the work of academics such as Assaiqeli (2023), who emphasize the critical role that education - more especially, teacher education - plays in achieving sustainability objectives. Notwithstanding the progress, Palestine's efforts to integrate sustainability into teacher education are beset with several challenges. Language proficiency is one of the main issues; many teachers do not speak English well enough to interact with colleagues abroad or use foreign resources that are essential for sustainable education. Furthermore, many obstacles frequently prevent instructors from taking advantage of chances for continuous professional development, which makes it difficult for them to keep up to date on the latest pedagogical developments and sustainability education best practices (Hamarsha & Bsharat, 2023).

Language barriers, particularly in English, are a recurring challenge for Palestinian educators, limiting their ability to engage with global resources and academic discourse. This issue has been highlighted by several scholars, who argue that limited English proficiency hampers access to contemporary educational materials and opportunities for collaboration with international colleagues (Jarrar et al., 2021; Shibibi, 2021).

Continuous professional development (CPD) is essential for keeping teachers abreast of the latest educational trends, including those related to sustainability. However, in Palestine, a lack of structured CPD programs, combined with logistical, financial, and political barriers, restricts teachers' ability to participate in these initiatives (Smith, 2023; UNRWA, 2020). This challenge limits educators' capacity to update their skills and knowledge, which is critical for incorporating sustainable education practices into their teaching.

To tackle these issues, a diverse strategy is needed, emphasizing language proficiency improvement and ongoing professional development for teacher educators. The study by Naser Najjab (2020) emphasizes the significance of these kinds of interventions by providing information on the challenges and possible solutions related to enhancing sustainability education in Palestine's teacher educa-

tion. Through an extensive examination of the literature about sustainability education, teacher preparation, and language competency, this study seeks to offer a full comprehension of the pertinent concerns.

Background

Sustainability education is becoming increasingly important in teacher education programs around the globe. The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) defines sustainability education as "a transformative learning process that equips students, teachers, and school communities with the knowledge, skills, attitudes, and values necessary to contribute to a sustainable future" (UNESCO, 2017, p. 5). Giving pupils the tools they need to become responsible, involved citizens who can contribute to the development of more sustainable communities is the aim of sustainability education.

Palestine, a Middle Eastern country of over 3 million people, has experienced conflict, occupation, and displacement throughout its turbulent past. These events have had a significant influence on Palestine's capacity to maintain healthy social, economic, and environmental systems. Conflict and occupation have severely affected the social fabric in Palestine, contributing to challenges such as displacement, restricted movement, and limited access to basic services. Research by the United Nations Relief and Works Agency (UNRWA) and studies on the effects of protracted conflict show that ongoing political instability has led to a fractured social system, increasing vulnerability and reducing social cohesion (Fahoum & Abuelaish, 2019; UNRWA, 2020). Economic development in Palestine has been hindered by occupation, restrictions on trade, and the blockade of Gaza. The World Bank (2022) reports that the occupation has severely limited economic growth, with poverty rates remaining high. This economic fragility affects the capacity to invest in sustainable infrastructure and policies, which are crucial for fostering a resilient economy (World Bank, 2022).

The environmental challenges in Palestine are exacerbated by limited control over natural resources, such as water and land. Studies have shown that Israeli restrictions on water usage and land access have negatively impacted Palestine's ability to manage its natural resources sustainably. Environmental degradation due to the conflict, including waste management issues and limited access to renewable energy, further strains the country's environmental systems. Despite these challenges, education – especially teacher preparation – is increasingly

viewed as critical to fostering sustainability in Palestine. The Ministry of Education has emphasized the importance of integrating sustainability into educational practices to empower future generations. Research highlights how education can be a tool for social resilience and economic growth in conflict-affected regions, such as Palestine.

The Palestinian people continue to work toward a more sustainable future despite these overwhelming obstacles, and they see education – especially teacher preparation – as being essential to this effort. Many organizations, such as colleges, universities, and teacher training centres, provide courses designed to provide prospective teachers with the information and abilities they need to instruct in Palestinian schools. These courses follow the rules issued by the Ministry of Education in Palestine and include a wide range of topics, including educational psychology, curriculum creation, instructional strategies, and subject-specific content.

The Ministry of Education in Palestine provides guidelines and regulations that govern teacher education programs, ensuring that these programs cover a wide range of pedagogical skills and knowledge. These rules are outlined in official documents such as the “Teacher Education Strategy” and the “National Teacher Professional Development Framework”. These frameworks emphasize core subjects like educational psychology, curriculum design, instructional methods, and subject-specific content. In addition, the Ministry sets accreditation standards for teacher training institutions, ensuring that they comply with national educational goals (Ministry of Education, 2018)

However, improving sustainability education in Palestine's teacher education comes with its own set of challenges. The most significant of these difficulties is linguistic ability. Although the majority of teacher education programs are taught in Arabic, which is the official language of the Palestinian Authority, English is also widely used in the region and is especially relevant in international contexts. Palestinian educators must be proficient in English. To interact with colleagues from across the world and to access international resources for sustainability education.

While Arabic is the primary language of instruction in Palestinian schools and teacher education programs, English plays a crucial role in accessing global educational resources and engaging with their international peers. According to a study by Yamchi (2006), around 65% of Palestinian teachers report difficulty using

English in professional settings, with many struggling to attain the necessary proficiency to effectively engage with English-language materials or collaborate with international peers. Moreover, the 2020 English Proficiency Index ranked Palestine 88th out of 100 countries, classifying the country as having a "low" level of English proficiency.

The low proficiency level of Palestinian educators presents a barrier to accessing international resources related to sustainability education, as many of these materials are available primarily in English. Furthermore, Palestinian educators often face challenges in incorporating global sustainability frameworks into their curricula due to their limited ability to interpret and translate complex educational resources.

Another obstacle hindering sustainability education in Palestine is the lack of ongoing professional development. Teachers need to stay up to speed on new advances by regularly updating their knowledge and abilities since both sustainability and education are dynamic fields. However, as the research by Mora et al. (2014) shows, many Palestinian teachers face obstacles such as inadequate financing or few options for professional growth and, therefore, cannot obtain additional training,

A paper written by Shinn (2012), looks at three significant international organizations that have an impact on teacher development in Palestine: the World Bank, UNESCO, and the US Agency for International Development. The claim made is that both insufficient capacity within the Ministry of Education and its institutions and foreign influence, particularly donor-funded initiatives, impede the development of a comprehensive vision for teacher education. It is suggested that the limited approach to teacher development for Palestinian educators hinders the possibility of improving teaching standards for all Palestinian educators, particularly because of the scarcity of innovations that are incorporated into policies and are in line with a framework for comprehensive improvement.

Shinn's article (2012) used a case study research with a focus on macro-policy analysis to offer suggestions for future advancements in Palestinian teacher education. The methodology is based on a systematic analysis of literature accessed through the SCOPUS database, focusing on scientific publications related to sustainability education provided by Palestinian universities. This approach includes a quantitative assessment of sustainability-related publications from Palestinian universities found in Scopus-indexed journals, reflecting the scope and volume of

contributions within the Palestinian context. In addition, educators and researchers are asked to complete a structured questionnaire detailing their sustainability-focused activities, so that a better understanding of the integration of sustainability education in research and educational practices can be achieved. The findings reveal that some universities incorporate more sustainability-related topics in both their research outputs and curricula compared to others. Variations across institutions include differences in course offerings, departmental focus areas, and sustainability-relevant themes. Instructional activities primarily emphasize environmental sustainability, with a particular focus on energy efficiency, thermal efficiency, and water management.

Nassar (2022) claims that the difficult changes in today's society have been noted as posing significant problems in his study, but it is anticipated that educators will adjust quickly while maintaining the highest levels of education. The education sector may be strengthened by giving teachers more authority, raising their level of awareness, and equipping them with the tools, skills, and knowledge they need. Teachers think that their engagement is a beneficial contribution to their professional growth, which will, in turn, impact learning results. In a society like Palestine's that is changing and facing difficulties, raising the bar for education is essential. The political, social, and economic circumstances in Palestine exacerbate the challenges faced by the Ministry of Education (MoE), despite the organization's best efforts to improve educational standards.

Arar et al. (2024) conducted a comparative analysis to look into how teachers in Palestinian schools see and carry out sustainability education. Understanding how teachers implement and perceive sustainability education in the classroom was the goal of the study. The findings demonstrated that there were variations in the understanding and application of sustainability education by teachers, with some incorporating it into their approaches and others demonstrating less grasp and participation. The study highlights how important it is to provide opportunities for professional growth and support teachers so they can better understand and implement sustainability teaching in Palestinian schools.

According to Badwan, Awad, and Jbara (2022), academic and policymaking circles continue to place a high value on education for sustainable development (ESD). Despite a wealth of research, a more thorough empirical knowledge of how ESD promotes sustainable behaviour and how Sustainable Development Goals (SDGs) are incorporated into higher education is still required. The purpose

of Badwan, Awad and Jbara's (2022) project is to investigate how students see campus efforts to achieve sustainability, how faculty members connect with them, and how the curriculum influences their sustainable behaviour. Survey responses from 1062 students at Birzeit University were analyzed statistically and economically to provide insights into how education influences sustainable behaviour. The results point to the necessity of giving sustainability-related subjects more attention in the curriculum and in faculty initiatives to improve students' comprehension of sustainability-related concerns. The report also emphasizes how crucial it is to provide optional activities on campus to encourage sustainable behaviour changes, highlighting the critical role that higher education plays in solving sustainability issues.

Mushahari and Sharma (2022) draw attention to the growing need for experiential learning in education. Experiential learning is integral to sustainability education as it engages in hands-on, real-world experiences that foster critical thinking, problem-solving, and the application of sustainable practices. This approach helps to understand complex environmental, social, and economic systems, encouraging active participation in creating sustainable solutions. Experiential learning has been promoted by UNESCO as an essential approach to equip students with the necessary knowledge and skills so that they can cope with the real-world problems of the twenty-first century. Teacher education programs need to change the way they approach experiential learning and make sure teachers are properly prepared in both the subject matter and pedagogy. The study looks at how pre-service teacher candidates feel about experiential learning and the difficulties associated with putting it into practice. It finds that most of the participants are positive about the idea and that there are no gender-specific disparities in their opinions.

Badwan (2022) investigates the ways in which teacher training programs in Palestine might support sustainability education in schools. By means of a qualitative case study analysis, they exhibit how teacher education plays a crucial function in augmenting future educators' comprehension of sustainable development ideas and their implementation in pedagogical practices, thus cultivating a sustainable culture inside schools.

Together, these studies demonstrate how critical it is to improve sustainability education within teacher education in Palestine by tackling issues like pre-service and in-service teachers' low language proficiency and offering chances for con-

tinuous professional development for in-service teachers. They emphasize how important it is to include sustainability ideas in curricula and teacher training programs, and how important it is to encourage partnerships between academic institutions and local communities to promote sustainable behaviours. These studies, while having different foci, all highlight how important teacher preparation is for supporting sustainability education in Palestinian schools.

However, despite Ministry efforts, challenges persist, including inadequate language proficiency among instructors, particularly in English, and limited options for ongoing professional development. Addressing these issues is crucial to improving the quality of education in Palestine, and this research aims to provide insights and strategies for enhancing teacher education in the region to support sustainability and educational excellence.

Disruptions Caused to Education in Palestine

During the COVID-19 epidemic, the Ministry of Education has implemented several measures to ensure educational continuity. These measures apply to all academic levels and involve the adoption of distance learning, along with an increased reliance on an electronic communication platform (World Bank, 2020). This all happened in addition to the frequent escalations of conflict in the Gaza Strip, which lead to prolonged school closures and interruptions in every academic year. According to a report by UNICEF (2021), the Gaza Strip experiences frequent school closures due to the conflict, severely disrupting students' education and contributing to significant learning losses.

To mitigate the impact of school closures, many teachers in the Gaza Strip have turned to social networking sites and online platforms to continue teaching and support students' learning from home. This shift has been essential but also challenging due to limited access to technology and the Internet among students (UNESCO, 2020). In the West Bank, the conflict has also affected educational infrastructure and access. According to the World Bank (2020), the ongoing political situation and restrictions have led to challenges such as damage to school facilities, lack of resources, and limited mobility for students and teachers. These factors contribute to educational disruptions and hinder the overall quality of education. Both regions face significant psychosocial challenges as a result of the conflict, impacting students' and teachers' mental health and learning outcomes. Hussein (2024) highlights the psychological strain on students and teachers due

to prolonged exposure to conflict and violence, which affects their ability to engage effectively in educational activities.

"Both future teachers and current teachers need to adapt and feel comfortable with technology to fully benefit from training," a 2020 UNESCO report states. To interest pupils and hold their attention when they are at home, instructors have been advised to develop online activities including reading, games, experiments, storytelling, competitions, and interactive worksheets. (Dweikat & Zyoud, 2021).

The Problem of the Study

The study explores the complex and diverse issues that Palestine's teacher education programs confront, especially about improving pre- and in-service teachers' language competency and sustainability education. One of Palestine's biggest obstacles to teacher education is the lack of infrastructure and resources, which is made worse by political upheaval and violence that sabotages the educational process. Furthermore, linguistic and cultural hurdles might make it more difficult for teacher educators to interact with students in a meaningful way and deliver sustainability education that is relevant to their context.

Another challenge facing Palestine's teacher education system is keeping up with technological and pedagogical innovations. To improve student engagement and learning results, technology and student-centred learning techniques must be integrated into the curriculum. Innovative, specialized strategies that are adapted to Palestine's particular requirements are necessary to overcome these obstacles.

This might entail creating specific teacher training courses with an emphasis on language competency and sustainability education, as well as providing in-service teachers with ongoing assistance and chances for professional growth (Masry-Herzallah, 2024). Improving teacher training in Palestine is critical to achieving regional sustainable development goals as well as educational system growth. Teachers have a critical role to play in promoting social and environmental justice, strengthening communities, and clearing the path for a more sustainable future - both locally in Palestine and globally - by imparting high-quality, relevant education imbued with sustainable practices and values.

Objectives of the Study

With an emphasis on linguistic competence and ongoing training, this research seeks to assess the problems and potential solutions to improving sustainability education in teacher education in Palestine. The following are the research's particular goals:

1. To give a general review of Palestine's present teacher education situation with a concentration on sustainability education.
2. To explore the challenges related to enhancing sustainability education in teacher education in Palestine, with a specific focus on improving pre- and in-service teachers' linguistic competence and in-service teachers' continuous training.
3. To determine viable remedies to these issues, such as tactics to boost students' English language competency and expand teachers' chances for ongoing education.
4. To offer suggestions for improving sustainability education in teacher education in Palestine to decision-makers, educators, and other stakeholders.

The Questions of the Study

1. What challenges do Palestinian teacher education programs encounter in enhancing sustainability education?
2. How does the language proficiency of Palestinian in-service teachers impact their capacity to foster sustainability education in their teaching?
3. What approaches are presently employed in Palestinian teacher training programs to advance sustainability education?
4. What are the main obstacles to implementing sustainable education practices in Palestinian schools, and how can they be mitigated?

The significance of the study

This study is important in several ways. First of all, thoroughly analyzing the difficulties of sustainability education and making suggestions for advancing sustainability education in teacher education in the area, adds to the body of information already available on teacher education in Palestine. Secondly, the study intends to fill a vacuum in the literature by doing a quantitative evaluation of

factors impacting the efficacy of teacher education programs, notably in terms of language competency and continued training. Furthermore, the results of this study hold practical significance for Palestinian policymakers and teacher training programs, providing valuable perspectives on areas requiring enhancement to more effectively foster sustainability education and prepare educators to tackle the distinct difficulties of teaching in Palestine.

Furthermore, by investigating how sustainability might be included in teacher training programs, the research goes beyond the local context and advances the area of sustainability teaching in classrooms and schools. Although qualitative studies have yielded insightful information, this research endeavours to augment the extant literature with quantitative analysis to present a more all-encompassing and impartial comprehension of the obstacles and prospects in Palestinian teacher education. Filling a vacuum in the literature and offering insightful information on how language proficiency can affect the effectiveness of teacher preparation programs and the provision of sustainability education, the research also highlights the often disregarded aspect of language competency as a critical component of sustainability education in teacher education.

The research's overall goal is to close these gaps and offer insightful information on how to improve Palestine's teacher education programs to support sustainability and better equip educators to work in the Palestinian context.

Methodology

The study utilized a survey questionnaire as its primary data collection tool, employing quantitative methodologies to gather and analyze data. To ensure a representative sample, a stratified random sampling method was employed. This approach involved dividing the population of educators in the West Bank into meaningful strata based on relevant criteria such as school type, subject taught, and other pertinent factors. Within each stratum, random sampling techniques were used to select participants, thereby enhancing the representativeness of the sample. This methodological approach was validated by experts to ensure the quality and relevance of the collected data.

A total of 100 educators from the West Bank were contacted electronically to participate in the survey, with 80 responding, resulting in an 80% response rate. The demographic characteristics of the respondents included a gender distribution of 45% male and 55% female. Age-wise, 30% were between 20-29 years, 25%

were 30-39 years old, 20% were 40-49 years old, and 25% were 50 years and above. In terms of school type, 60% taught in public schools, 30% in private schools, and 10% in international schools. The subjects taught by the respondents included Mathematics (20%), Science (25%), Language Arts (30%), Social Studies (15%), and Other Subjects (10%).

The questionnaire was divided into two main sections. The first section focused on language competency and continuing education. It included 15 items aimed at evaluating teachers' language skills, particularly English, and their use of these skills in professional contexts. It also explored the availability and effectiveness of language training programs and the challenges teachers face in engaging with continuing education. The second section assessed strategies for improving the sustainability education in teacher education in Palestine. This section contained 14 items that gauged teachers' opinions on integrating sustainability into teacher education programs, enhancing training programs, curriculum development, and fostering collaborative efforts. Responses were measured using a Likert scale to determine degrees of agreement with various proposed strategies.

Before distribution, the questionnaire underwent evaluation by four educational sciences experts from different Palestinian institutions. Their feedback led to minor revisions that improved the questionnaire's alignment with the study's objectives, ensuring clarity and relevance in capturing data on language competency, continuing education, and sustainability education in teacher education. The updated questionnaire was then used for data collection and analysis, as detailed in the Results section.

Data Analysis

An examination of the questionnaire responses is shown in table (1) which indicates that participants strongly agreed on some issues preventing the promotion of sustainability in education. These results highlight the significant obstacles that Palestinian teacher education programs must overcome to advance sustainable practices, underscoring the necessity of concerted efforts and focused projects to successfully overcome these obstacles.

Challenges	Percentage Agreement
Lack of opportunities for continuous training hindering the development of sustainable teaching practices	0,8
Insufficient language proficiency skills hinder the ability of Palestinian teachers to promote sustainability	0,8
Inadequate integration of sustainability issues in the teacher education curriculum	0,79
Lack of collaboration and partnerships with external organizations hindering sustainable teaching practices	0,72
Lack of resources, including technology and teaching materials, hinders the development of sustainable teaching practices	0,8
Lack of support and guidance from educational institutions impeding the implementation of sustainable teaching practices	0,75
The absence of incentives for teachers to pursue continuous training hinders the development of sustainable teaching practices	0,78
Lack of cooperation and coordination between educational institutions hindering sustainable teaching practices	0,77
The absence of standardized assessments of language proficiency hinders efforts to improve language skills among Palestinian teachers	0,77
Lack of awareness and knowledge leading to the absence of sustainable teaching practices	0,76
Inadequate salaries hinder teachers' ability to pursue continuous training and improve language proficiency skills	0,76
Lack of opportunities for professional development hindering the implementation of sustainable teaching practices	0,72
Lack of funding for teacher education programs hindering the development of sustainable teaching practices	0,75
The absence of policies and regulations related to sustainability in teacher education hinders efforts to promote sustainable teaching practices	0,77
Lack of motivation among teachers to pursue continuous training hinders the development of sustainable teaching practices	0,86

Table 1: Challenges in Promoting Sustainability in Teacher Education in Palestine

An examination of the questionnaire responses is shown in table (1) which indicates that participants strongly agreed on several issues preventing the promotion of sustainability in education. These results highlight the significant obstacles that Palestinian teacher education programs must overcome to advance sustainable practices, underscoring the necessity of concerted efforts and focused projects to successfully overcome these obstacles.

The data analysis reveals several significant challenges faced by Palestinian teacher education programs in promoting sustainability. A prominent concern,

shared by 80% of respondents, is the lack of opportunities for continuous training, which hampers the development of sustainable teaching practices. Similarly, insufficient language proficiency skills, also agreed upon by 80% of participants, are identified as a major barrier, underscoring the need for enhanced language training programs to improve teachers' effectiveness in promoting sustainability. Furthermore, 79% of respondents indicate that sustainability issues are inadequately integrated into the current teacher education curriculum, pointing to the need for curriculum revisions that incorporate sustainability principles.

The survey results also highlight the lack of collaboration and partnerships with external organizations, noted by 72% of participants as a significant obstacle. This points to the importance of fostering partnerships to access resources and innovative solutions. Additionally, a notable 80% of respondents emphasize that the shortage of resources, such as technology and teaching materials, restricts teachers' ability to implement sustainable practices effectively. A lack of support and guidance from educational institutions, affecting 75% of respondents, further impedes the promotion of sustainability in education.

The absence of incentives for continuous professional development is another critical issue, with 78% of participants agreeing on the need for career advancement opportunities to motivate teachers. Similarly, 77% of respondents highlight the lack of cooperation and coordination among educational institutions as a barrier to sustainable teaching practices. The absence of standardized language proficiency assessments, agreed upon by 77% of participants, complicates efforts to improve language skills among teachers.

Additionally, 76% of respondents point to a lack of awareness and knowledge about sustainable teaching practices as a major hindrance. Inadequate salaries, affecting 76% of respondents, are also seen as a barrier to pursuing continuous training and improving language proficiency. Furthermore, the lack of opportunities for professional development, highlighted by 72% of participants, calls for expanded learning opportunities.

The underfunding of teacher education programs, agreed upon by 75% of respondents, restricts the quality of education and sustainable teaching techniques. The absence of policies and regulations related to sustainability in teacher education, emphasized by 77% of participants, underscores the need for a framework to guide sustainable practices. Finally, a broad consensus of 86% indicates that low teacher motivation negatively impacts the development of sustainable teaching

practices, suggesting the need for strategies to enhance motivation through rewards and a positive work environment.

The examination of questionnaire replies reveals a robust agreement among respondents concerning the obstacles impeding the advancement of sustainability education in Palestinian teacher training and public education. Several significant challenges are evident, such as the dearth of chances for ongoing professional development, teachers' weak language competency, the inadequate incorporation of sustainability problems into the curriculum, and the lack of external organization engagement. These difficulties highlight the pressing need for coordinated efforts and focused activities to successfully remove these obstacles. Furthermore, issues with limited finance, a lack of institutional support, a lack of teacher incentives, and resource limits highlight how difficult it is to advance sustainable teaching approaches in this challenging environment.

In general, these observations offer significant direction for decision-makers and interested parties to create all-encompassing plans meant to surmount these challenges and promote the successful assimilation of sustainability concepts within Palestinian education.

Conclusion

Sustainability is hampered in Palestine by several issues plaguing teacher education programs, especially those related to language skills and continuous training. These issues have surfaced as a result of our research, providing vital information. First and foremost, one significant obstacle to encouraging sustainable teaching approaches is the dearth of chances for ongoing professional development. To provide educators with the information and abilities needed to successfully incorporate sustainability principles into their teaching approaches, they must make continual investments in professional development. Furthermore, a major barrier to advancing sustainability in education is poor language skills, especially in English. Efforts to improve the language proficiency of Palestinian educators are essential for facilitating efficient communication and teaching sustainability ideas to pupils.

The study's overall findings underscore the critical need to embed sustainability education into teacher preparation programs in Palestine. The data reveals several significant obstacles, including language proficiency issues, insufficient resources, inadequate infrastructure, limited training opportunities, and poor collaboration. Addressing these challenges requires comprehensive curriculum re-

forms, enhanced language skills among in-service teachers and the establishment of robust support networks.

Among the most frequently cited obstacles is a lack of motivation, which 86% of respondents identified as a major barrier to the development of sustainable teaching practices. This high level of agreement suggests that motivation plays a crucial role in the effectiveness of teacher education programs. The effectiveness of sustainability education in schools depends on both teacher motivation and the quality of teacher education. A lack of teacher motivation can undermine even the best teacher education programs, as unmotivated teachers may not fully engage with training or apply what they learn in classrooms. Thus, teacher motivation is critical for translating teacher education into impactful sustainability practices in schools.

Low motivation may stem from factors such as inadequate incentives, lack of professional growth opportunities, and insufficient recognition of teachers' efforts. Understanding why motivation is such a prominent issue could involve examining how it interacts with other factors, such as financial constraints or limited professional development opportunities.

Analyzing the data further, differences between various demographic groups could offer additional insights. For example, younger educators might face different motivational challenges compared to their older counterparts. They may be more influenced by career advancement opportunities or recognition, whereas older educators might prioritize stability and practical support. Gender differences could also be relevant; female educators might experience motivational barriers differently than their male counterparts due to varying access to resources or professional development opportunities. Similarly, differences between teachers of different subjects, such as science versus non-science teachers, could reveal whether certain disciplines face unique challenges or have differing needs regarding sustainability education.

Addressing these obstacles effectively involves implementing several key measures. Standardized language proficiency exams could help address language competency issues, ensuring that teachers possess the necessary skills to engage with sustainability concepts effectively. Awareness campaigns could enhance the understanding of sustainable practices among educators. Improved incentive programs could boost motivation and commitment to sustainability goals. Addi-

tionally, securing more funding is essential to provide adequate resources and infrastructure needed for effective teacher preparation.

By tackling these challenges and adopting the proposed solutions, Palestinian teacher education programs can better equip educators to promote sustainable education. This, in turn, will contribute significantly to the development of sustainable communities in Palestine, fostering an educational environment that supports long-term sustainability goals.

References

- Arar, K., Zohri, A. A., Zohri, A. A., Alhouti, I., Chaaban, Y., Sawalhi, R. & Salha, S. (2024). A critical analysis of education policy in turbulent times: A comparative study. *Power and Education*, 16(2), 117–138. <https://doi.org/10.1177/17577438231168965>
- Assaiqeli, A., Maniam, M., Farrah, M., Morgul, E. & Ramli, K. (2023). Challenges of ELT during the new normal: A case study of Malaysia, Turkey and Palestine. *International Journal of Arabic-English Studies*, 23(1), 377–400. <https://doi.org/10.33806/ijaes2000.23.1.20>
- Badwan, N., Awad, S. & Jbara, L. (2022). The Effects of Education and Sustainable Development on the Palestinian Economy and Business Student Behaviour. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*, 15(1), 29–52. <https://doi.org/10.9734/sajsse/2022/v15i130397>
- Cristillo, L., Iter, N. & Assali, A. (2016). Sustainable leadership: Impact of an innovative leadership development program for school principals in Palestine. *American Journal of Educational Research*, 4(2A), 37–42. <https://doi.org/10.12691/education-4-2A-6>
- Dweikat, K. & Zyoud, M. (2021). Professional Development and Teaching Practices of EFL Palestinian Teachers during COVID-19 Pandemic: A Case Study of Three Female Teachers. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Call* (7), 78–93. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.6>
- Fahoum, K. & Abuelaish, I. (2019). Occupation, settlement, and the social determinants of health for West Bank Palestinians. *Medicine, Conflict and Survival*, 35(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13623699.2019.1666520>
- Hussein, A., Wong, S., & Bright, A. (2024). History and Impact of Israeli Siege and Attacks on Education in Gaza, Palestine. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1903>

- Masry-Herzallah, A. (2024). From social-emotional learning to social-emotional competence in Israeli-Palestinian teachers' professional development. *Teacher Development*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2412041>
- Ministry of Education. (2018). *National Teacher Professional Development Framework*.
- Mora, A., Trejo, P. & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 49–62. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>
- Mushahari, P. & Sharma, H. (2022). Experiential Learning in Pre-Service Teacher Education: Attitude of Teacher Trainees and Challenges Faced. *Journal of Positive School Psychology*, 6(4), 568–576.
- Naser-Najjab, N. (2020). Palestinian education and the 'logic of elimination'. *Settler Colonial Studies*, 10(3), 311–330. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2020.1760433>
- Nassar, S. (2022). In-service Teacher Empowerment in Palestine: Teacher Training or Professional Development Programmes? In Khine, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East* (pp. 481–502). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2_28
- Shibib, K. (2021). From higher education in historic palestine towards a pan-Palestinian higher education. *Contemporary Arab Affairs*, 14(3), 21–54. <https://doi.org/10.1525/caa.2021.14.3.21>
- Shinn, C. (2012). Teacher Education Reform in Palestine: Policy Challenges Amid Donor Expectations. *Comparative Education Review*, 56(4), 608–633. <https://doi.org/10.1086/667434>
- Smith, J. & Heyward, P. (2024). Policy efforts to meet UNESCO's Sustainable development Goal 4: A 3-pronged approach. *Journal of Education for Teaching*, 50(2), 266–279. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2283422>
- Smith, M. & Scott, H. (2023). Distance education under oppression: The case of Palestinian higher education. *Education Sciences*, 13(7), 729. <https://doi.org/10.3390/educsci13070729>
- UNESCO (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNRWA (2020). *The long term impact of displacement on Palestinian communities: A socio- economic review*.

World Bank (2020). *How countries are using edtech to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. <https://www.worldbank.org/en/topic>

Yamchi, N. (2006). English teaching and training issues in Palestine. *TESOL Quarterly*, 40(4), 861–865. <https://doi.org/10.2307/40264318>

A fenntarthatóságra nevelés megerősítése a palesztin tanárképzésben: kihívások és megoldások elemzése a nyelvtudás és a pedagógus továbbképzés javítása érdekében

A fenntarthatóságra nevelés elengedhetetlen a palesztin tanárképzésben, tekintettel az ország környezeti, gazdasági és társadalmi problémáira. Ez a kutatás a palesztin tanárképzés fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos problémáival és a lehetséges megoldásokkal foglalkozik, a nyelvtudásra és a továbbképzésre összpontosítva. A kvalitatív adatelemzés során a tanárképzést, a nyelvi kompetenciákat és a fenntarthatóságra nevelést vizsgáltuk. Az eredmények azt mutatják, hogy a fenntarthatóságra nevelés megerősítéséhez számos kihívással kell megküzdeni Palesztinában, többek között biztosítani kell a már pályán lévő pedagógusok nagyobb mértékű hozzáférését a témával kapcsolatos továbbképzésekhez és angolnyelv-tudásuk fejlesztését. Két megoldási javaslat merült fel: a szakmai továbbképzési lehetőségek bővítése és hatékonyabbá tétele, valamint a technológia használata a nyelvtudás javítása érdekében. A kutatók a cikk összegzésében javaslatokat tesznek a fenntarthatóságra nevelés megerősítésére a palesztin tanárképzésben a politikai döntéshozók, a pedagógusok és más érdekeltek számára.

Kulcszavak: fenntarthatóságra nevelés; tanárképzés; nyelvtudás; továbbképzés; a fenntarthatóságra nevelés megerősítése

Műhelyek, tanuló közösségek

Megoldásfókuszú mentorálás: mentortanárok megoldásfókuszú továbbképző pilotprogramja

Fischer Andrea¹ – Porpáczy Éva² – Fúzi Beatrix³

¹ a Károli Gáspár Református Egyetem egyetemi docense,
fischer.andrea@kre.hu, ORCID: 0009-0001-1589-9069

² a Stars' Bridge Kft. vezető tréner-tanácsadója,
ep@starsbridge.hu, ORCID: 0009-0008-8932-1236

³ a Budapesti Gazdasági Egyetem tudományos főmunkatársa,
fuzi.beatrix@uni-bge.hu, ORCID: 0000-0002-2200-2547

Magyarországon a mentortanárok szerepe jelentősen felértékelődött az utóbbi másfél évtizedben. A mentortanári tevékenységet gyakran fizikai és mentális túlterhelést vállalva látják el a kollégák. A diák- és a tanári szerep között egyensúlyozó tanárjelöltekkel foglalkozva speciális problémákkal szembesülnek a mentortanárok, viszont a kifejezetten számukra szervezett továbbképzések, támogatások elvétve fordulnak elő. Ezt a hiányt felismerve valósítottuk meg a „Megoldásfókuszú mentorálás” továbbképzési pilot programot, amelynek célja volt, hogy (1) lehetőséget biztosítson a mentorálás során megélt sajátos helyzetek, problémák megosztására, feldolgozására, és (2) azonnal a gyakorlatba ültethető, megoldásfókuszú szemléleti és módszertani elemek elsajátítását tegye lehetővé. Tanulmányunk bemutatja a továbbképzési program kialakítását, megvalósítását és annak hatásait a résztvevők nézőpontjából. Munkánkkal ösztönözni szeretnénk hasonló programok megvalósítását.

Kulcsszavak: mentortanárok, folyamatos szakmai fejlődés, megoldásfókuszú képzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.03

Bevezetés

A tanárképzés és a hallgatók tanárrá válásának leghangsúlyosabb állomásai között szerepelnek az iskolai gyakorlatok, melyek során a tanárjelölteket mentortanárok vezetik, támogatják. A tanárképzés minősége, színvonala és eredményessége nagyban függ attól, hogy milyen szakmai és kommunikációs felkészültségű, milyen attitűddel rendelkező mentorok fogadják és kísérik a hallgatókat. Az osztatlan tanárképzésben a tanárjelöltek sokkal több időt töltenek a gyakorlatok helyszínén, iskolai terepen, mint a korábbi képzési formákban. Ezért még inkább indokolt a gyakorló mentortanárok támogatása, kompetenciáik folyamatos fejlesztése.

A pedagógusidentitás, a hivatástudat, a tanári nézetek és attitűdök alakulása (Simon, 2019) tapasztalatunk szerint nagyban függ attól, hogy a mentorálás folyamata milyen szemlélet alapján történik, míg a mentori munkát végző kollégák egy része nem szakvizsgázott pedagógus, azaz nem kapott felkészítést szakirányú továbbképzés keretében arra a kihívásokkal teli, személyesen és szakmailag is embert próbáló feladatra, amit a tanárjelöltek fogadása jelent. A tanárképzésben és a szakirányú továbbképzésben több mint ezer akkreditált (és számos nem akkreditált) kurzus szolgálja a pedagógusok szakmai fejlődését. (<https://pedakkred.oh.gov.hu>, 2024) Azonban a továbbképzési palettáról régóta hiányoznak azok a kurzusok, melyek kimondottan a mentortanári munkát végző, a tanárjelölt hallgatók pályaszocializációját segítő, a tanítási gyakorlatok során kulcspozícióban lévő kollégák igényeire lennének szabva.

Mivel nem megoldott a mentortanárok továbbképzése, szakmai támogatása, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Központja immár hagyományosan évente egy alkalommal megszervezi mentortalálkozóját, melynek célja a tapasztalatok megosztása és a jógyakorlatok kicserélése. Ezeken az alkalmakon újra és újra megfogalmazódott az az igény, hogy intenzívebb továbbképzésen vehessenek részt az érdeklődő mentortanár kollégák. A Covid-19-járvány két éve alatt az online mentorálás még inkább felerősítette a szakmai együttműködés és fejlődés igényét. Egyre sürgetőbbé vált az amúgy is nagy terhelésnek kitett, segítő szakmában dolgozók mentálhigiénés támogatása, így a mentor kollégák megsegítése is (Török et al., 2022; Szigeti, 2023). Hiszen a mindenkit fenyegető és bárkit váratlanul elérő kiégés mellett a járvány alatti bizonytalanság sokakban krónikus szorongást és egyéb mentális problémákat, nehézséget idézett elő (Lendvai, 2023; Lubinszki, 2012; Szigeti, 2023). Így a lelki egészség megőrzése, a reziliencia fejlesztése és erőforrásaink számba vétele (Zewunde et al., 2023) nem is lehetett volna időszzerűbb: 2021 őszén megvalósítottuk a saját élményű tanulást biztosító, saját esetekre fókuszáló, tréningjellegű továbbképzést.

Jelen tanulmányunk célja, hogy beszámoljon a Megoldásfókuszú mentorálás című továbbképzésről, és bepillantást nyújtson a megoldásfókuszú gondolkodás mentorálásban is jól alkalmazható szemléletébe és módszertárába.

Megoldásfókuszú mentortanár-továbbképzés tervezése

A továbbképzés tervezésekor online igényfelmérő kérdőívet küldtünk ki a képzés potenciális résztvevőinek: a Károli Gáspár Református Egyetem partneriskoláinak

mentorai és az egyetemen képzett mentorok számára. Összesen 36 fő adott szabad szöveges választ arra a kérdésre, hogy mivel lenne érdemes foglalkozni egy mentor-továbbképzés során ahhoz, hogy eredményesebb mentorrá váljon. A válaszadók igényeiben közös volt, hogy saját tapasztalataikra épülő, azok feldolgozására irányuló, gyakorlatban közvetlenül alkalmazható elemeket vártak egy számukra hasznos továbbképzéstől: esettanulmányokkal, jógyakorlatok megismerésével, tapasztalatcserével, helyzetelemzéssel, szupervízióval, visszajelzések adásával és fogadásával, konfliktuskezeléssel, mentorálásban alkalmazható módszerekkel foglalkoztak volna szívesen.

Mindezek alapján esett a választás a megoldásfókuszú szemlélet és eszköztár (de Shazer, 1985; Jackson & McKergow, 2007; Shennan, 2014) megismertetésére. A következőkben bemutatjuk a megoldásfókuszú szemléletet és mentorálásban való alkalmazhatóságát.

A megoldásfókuszú szemlélet

„Ha a problémákról beszélünk, problémákat teremtünk, ha a megoldásokról beszélünk, megoldásokat teremtünk” állítja Steve de Shazer és Insoo Kim Berg, a megoldásfókuszú modell megalkotói. A pszichoterapeuta házaspár 1978-ban alapította Milwaukee-ban családterápiás központját, ahol a 80-as évek során kifejlesztették a Solution Focus Brief Therapy megközelítést, folyamatosan publikálva tapasztalataikat, eredményeiket (de Shazer, 1985, 1988, 1994). Azóta a Solution Focused (vagy röviden csak Brief) módszer a pszichoterápián kívül számos más módon bizonyult hatékonyan alkalmazott változás-támogató keretrendszernek a szervezeti menedzsmenttől és fejlesztéstől az egészségügyi, a szociális és az oktatási szféra bármely területén dolgozók segítő eszköztáráig (Berg, 2016; Furman, 2018; Metcalf, 2018; Ratner & Yusuf, 2015).

A megoldásfókuszú megközelítés nagy előnyei közé tartozik, hogy könnyebben – és ahogy a „brief” jelző hangsúlyozza, a hagyományos pszichoterápiás módszerekhez képest legtöbbször meglepően gyorsan, „rövid” intervenció során idézhetőek elő az adott helyzetben kívánt változások, előrelépések.

Az általánosan elterjedt, megszokott megközelítést, amely a figyelmet először a problémára, annak mibenlétére, természetére és kialakulására, valamint a probléma lehetséges kiküszöbölésére irányítja, nevezhetjük *problémamegoldó* szemléletmódnak. A *megoldásfókuszú* szemlélet egyik alapelve szerint viszont az emberi, szociális és társadalmi környezetre vonatkoztatva a problémamegoldó megközelí-

tés sok esetben nem igazán hatékony, mivel amire és ahogyan a figyelmünket irányítjuk, az befolyásolja, hogy ott mit látunk (lásd az 1. táblázatot). Amire fókuszálunk, annak valóságmivolta megerősödik, növekedésnek indul.

A folyamatban tehát az is épp olyan fontos, hogy mi az, aminek tudatosan nem szentelünk több figyelmet. Ha például egy adott magatartás megváltoztatása a cél, akkor nem arra figyelünk, amit „meg kell változtatni”, és nem arra, amit a jelenhez képest „meg kell tenni” – a kiindulópontot így általában valamilyen módon hibásnak, hiányosnak, nem elég jónak címkézve –, sokkal inkább arra, hogy felismerjük, mi az a *különbség*, amit a jelenhez viszonyítva keresünk, és arra, hogy *észrevegyük* és kihangosítsuk, amikor valami (már) abban az irányban történik, amerre haladni szeretnénk. Felfedezni, hogy mi megy jól, és ezt továbbfejlesztve újra alkalmazni, valamint a vágyott jövő részleteit „észrevenni” – általában mindenki számára sokkal inkább erőt adó, élvezetesebb és hatékonyabb, mint a hibák, a hiányosságok és az okok elemzése. A legkisebb változásokat is tudatosító és méltányoló hozzáállás egyben a legkisebb ellenállást kiváltó út is.

Problémamegoldó szemlélet	Megoldásfókuszú szemlélet
Mi a baj, mi nem jó?	Mit szeretnénk?
Mit (és hogyan) kellene javítani?	Mi (és hogyan) működik jól?
Ki a hibás?	Hogyan lehet előrelépni?
A múltból ide juttató okok	„Kivételek” a probléma alól, jó példák a múltból
Irányítás, kontroll	Pozitív befolyás, ráhatás
A „szakértők” tudják ezt legjobban	Egyenrangú együttműködés
Hiányosságok és gyengeségek	Erőforrások és meglévő erősségek
Komplikációk	Egyszerűség
Definíciók	Tettek

1. táblázat: A figyelem irányulása a két, alapvetően eltérő szemléletmódban.

Forrás: Jackson & McKergow (2007) alapján saját átdolgozás

Tehát, noha a megoldásfókuszú modell egy rugalmas, sokféle *konkrét eszközt* és választási lehetőséget – például számos, a gyakorlatban bevált, gondosan megformált kérdést és kérdéstípust – kínáló módja annak, hogy bármilyen helyzetben képesek legyünk a másik (vagy saját magunk) megerősítésére, hogy előre vivő módon lássunk és cselekedjünk, a módszer eredményes, pozitív hatással bíró

használatát az eszközökön túl leginkább az segíti elő, ha a megoldásfókuszú *szemléletmód* „szemüvegén” keresztül nézünk az adott helyzetre és a szereplőkre.

Képzeljük el például azt a helyzetet, amikor egy hetedikes kamaszlány, aki pár hónappal ezelőttig jó jegyeket szerzett, leromlott a tanulásban. Mostanában nem készíti el a házi feladatait, a tanulás nem érdekli, a hullámok viszont kezdenek összecsapni a feje felett. Problémamegoldó megközelítéssel igyekezhetünk meggyőzni, hogy szedje össze magát, kezdjen el dolgozni, bátoríthatjuk, hogy ennél többre képes, fenyegethetjük a következményekkel... Megoldásfókuszú szemlélettel pedig emlékeztethetjük azokra az időkre, amikor olyan jól ment a tanulás, és büszke volt az elért eredményeire. Megkérhetjük, meséljen róla: Mit csinált akkor? Hogyan csinálta? És még mit csinált? És még? Azt hogyan csinálta? Mások mit csináltak, ami segített? Meséljen arról, hogyan néznek majd ki a dolgok a közeljövőben, amikor újra egy kicsit jobban megy a sulis! Ha valóra válik a legjobb, amit csak el tud képzelni, azt miről veszi észre? Mit csinál másként? Ez hogyan hat a szüleire? A tanárait? Neki milyen érzés ez?

Az első, problémamegoldó szemléletből kiindulva sokszor ellenállást váltunk ki, de még ha valamilyen úton-módon sikerül is rávenni a másikat, hogy azt tegye, amit javaslunk, a motiváció nem egyszer megmarad kívülről irányítottnak, így többnyire nem tartós. A második, megoldásfókuszú szemlélet alapján, ha őszinte összekapcsolódással sikerül a figyelmet a múltbeli sikerekre és a lehetséges jövőbeli eltérések kézzelfogható megjelenítésére irányítani, jóval nagyobb eséllyel ébrednek fel azok a pozitív érzelmek, amelyek megerősítő, belülről motíváló hatással bírnak, a változáshoz vezető apró lépések pedig világosnak, megtehetőnek fognak tűnni.

Megoldásfókuszú szemléletmódunk tehát motiválóbbról, könnyedebb légkört, pozitívabb atmoszférát teremt, melyben a facilitátori tapasztalat szerint a változások is könnyebben, erőfeszítésmentesebben képesek megformálódni, ellentétben például egy feladatlistával, amit sokszor csupán elolvasva elfáradhat az ember (Jackson & McKergow, 2007). Támogató szerepünkben mindenesetre – mentorként, tanárként, szülőként, vezetőként stb. – kommunikációnk eredményessége, az, hogy mennyire tudunk pozitív hatást gyakorolni a támogatott partnerünkre, alapvetően mindig is a szemléletmódunkon – belső feltételezéseinken és előzetes meggyőződéseink mentális szűrőin – fog múlni. Ezek a szűrők határozzák meg, mit veszünk észre, mire „hegyezzük ki a fülünket”, és belül hogyan viszonyulunk a másikhöz.

A megoldásfókuszú megközelítés kiindulópontja három alapelv:

- Ami nem romlott el, ne javítsd meg!
- Ami működik, azt csináld tovább, abból csinálj többet!
- Ami nem működik, hagyd abba, és csinálj helyette valami mást!

Ezeken kívül számtalan tipikusan megoldásfókuszú előfeltételezéssel találkozunk a szemléletmód gyakorlatában, mint például:

- Mindenki rendelkezik azokkal a belső erőforrásokkal, melyek az adott helyzetben való előrelépéshez szükségesek.
- A bonyolult, összetett problémák nem feltétlenül jelentik azt, hogy a megoldásoknak is bonyolultaknak kellene lenniük.
- A jó irányban történő apró változások kiemelése, méltánylása és megerősítése nagy hatással bír.

A megoldásfókusz a gyakorlatban

Egy megoldásfókuszú beszélgetés hatását két fő tényező határozza meg:

1. szemléletmódunk, vagyis az, hogy mire és hogyan irányítjuk a figyelmünket és milyen előfeltevéseken és szűrőkön keresztül érzékelünk,
2. kifelé megnyilvánuló verbális és nonverbális kommunikációnk.

A megoldásfókuszú megközelítés elsődleges verbális eszközei a kérdések. Sokkal inkább azt keressük, milyen hasznos kérdést tudunk feltenni a beszélgetőpartnerünk – mentoráltunk, diákunk, kollégánk, családtagunk stb. – előre mozdításához, mint azt, hogy milyen választ vagy tanácsot adjunk.

Másik legfontosabb eszközünk vagy inkább készségünk, a hallgatás: az odafigyelés, és egyfajta konstruktívan szelektív meghallás. Az odafigyelés jelei általában kívülről is érzékelhetőek, az összekapcsolódást látjuk a tekintetből, az arckifejezésből, észrevesszük az apró visszajelzésekből (mint a bólintás, érdeklődést kifejező előrehajlás, hümmögés stb). Támogató szerepünkben ezen kívül kiemeljük, megismételjük a másik bizonyos szavait, visszatükrözzük és összefoglaljuk, amit mondott, ezzel egyben ki is fejezzük, érzékeltetjük az odafigyelésünket, következő kérdésünket pedig ezekre az információkra építjük.

A megoldásfókuszú gyakorlatban az odafigyelésen túl, a „konstruktív füllel” való hallgatás során – már miközben a másik fél a problémájáról beszél – is az erősségeire, készségeire és képességeire figyelünk többek között. Arra „hegyezzük ki” a figyelmünket, hogy mi az, ami kicsit is beilleszthető abba az irányba, amerre a számára kívánatos jövő, a vágyai és a reményei vezetnek. Amire tehát fókuszálunk, amit kívá-

lasztunk abból, amit hallunk, meghatározza, hogy mit jelzünk vissza és mit kérdezzünk, ezáltal hová irányítjuk a másik figyelmét. A megváltozott figyelem által pedig partnerünk, mentoráltunk képes a saját valóságában változást létrehozni, más valóságot konstruálni – innen a „konstruktív” hallgatás megnevezés.

Összefoglalva: a megoldásfókuszú változástámogatás során kérdéseink irányát három elegánsan egyszerű gyakorlati teendő határozza meg:

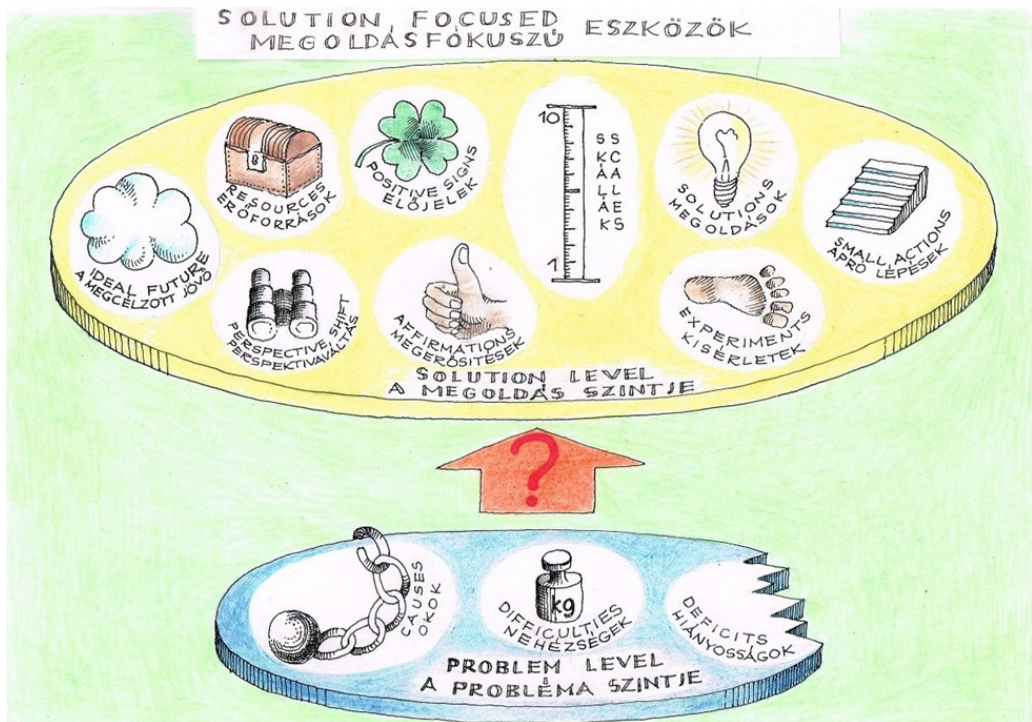
1. Legyen világos, mi az, amit a másik szeretne – ez „a” megoldás, amire fókuszálunk! A kívánt állapotról addig kérdezzünk, amíg az a lehető legkonkrétabban, legrészletesebben, legkézzelfoghatóbban jelenik meg!
2. Hasznosítsuk az erőforrásokat: az erősségeket, amelyek már adottak, és mindazt, ami jól működik! Keressük az értékeket, és hangosítsuk ki őket! Építsünk ezekre a pozitív erőkre, hogy a jövőt a megoldás irányába befolyásoljuk!
3. Tegyük kézzelfoghatóvá az előrehaladást, és konkretizáljuk azokat az egészen apró lépéseket, amelyek könnyen megtehetőek, és ezáltal képesek katalizálni a megoldás felé vezető folyamatot, és energiát adnak neki!

A megoldásfókusz a mentorálásban

A pályakezdekők megerősítésén, támogatásán és a tudásmegosztáson túl fontos, hogy mindez folyamatosan fejlődő, mélyülő szemléletmóddal (Fischer & Majzikné Lichtenberger, 2018) történjen. Az egyéni tanári szerepértelmezés kialakításában és az ehhez szükséges változások támogatásában (Suplicz & Fűzi, 2013) a megoldásfókuszú szemlélet (de Shazer, 1985; Jackson & McKergow, 2007; Shennan, 2014) rendkívül hasznosnak ígérkezik.

A megoldásfókuszú szemlélet során figyelmünket arra irányítjuk, hogy minél inkább bele tudjunk helyezkedni abba, amit az adott helyzetben egy adott probléma helyett szeretnénk, és észrevegyük mindazokat a meglévő erősségeket, már működő elemeket és eredményeket, amelyekre építhetünk. A mentortanárok tevékenységében a teljes jelenléttel való odafigyelés gyakran szükséges, amelyet értékesen egészíthet ki a konstruktív meghallás készségének elsajátítása. A mentorálási folyamat során tehát a beszélgetés – sőt, már a helyzet érzékelésének – középpontjába a kívánt jövő részletei és a megoldásépítés kerül, eltérően a problémákat azonosító és azokat megoldani kívánó, a felmerülő nehézségek vagy készségbeli hiányosságok okainak és részleteinek feltárására irányuló megközelítésektől.

A megoldásfókuszú mentor a mentoráltjával való beszélgetést kérdéseivel és visszajelzéseivel egy adott probléma szintjéről – a hiányosságok, nehézségek, panaszok és okok szintjéről – újra és újra a megoldásépítés szintjére: a kívánt jövő, a pozitív előjelek (a problémás helyzet alól való „kivételek”), a meglévő belső erőforrások és az apró sikerek szintjére irányítja (lásd az 1. ábrát).



1. ábra: A megoldásfókuszú eszközök. Forrás: Jackson & McKergow (2007) ábrái alapján saját átdolgozás

A megoldásfókuszú mentorálási folyamat pozitív szocializációs mintát nyújthat a mentorált tanár attitűdjének, tanulókkal való kommunikációs szokásainak kialakításához is.

A megoldásfókuszú mentortanár-továbbképzés megvalósítása

Egyedülálló megoldásfókuszú mentortanár-továbbképzésünket kísérleti jelleggel egy csoport számára valósítottuk meg. A továbbképzésen való részvétel lehetőségét az egyetemünkkel kapcsolatban álló mentorok és gyakorlatvezető mentortanári képzést végzett kollégáknak ajánlottuk fel. Az ő részvételükkel önkéntes alapon, összesen kilenc fő részvételével valósult meg a program. A továbbképzés hat

hónapon keresztül, havi egy-egy képzési alkalmat jelentett. Az igényfelmérésre támaszkodva tréningjellegű foglalkozásokat tartottunk.

A továbbképzés elsődleges célja volt a résztvevői igényekhez illeszkedő, azonnal felhasználható, a változást segítő, a mentorként és tanárként is hasznos megoldásfókuszú szemlélet és módszerek, technikák elsajátítása. Közvetett cél volt a mentortanárok közötti kapcsolatok erősítése, és az is, hogy eszköztárunk új elemeit megosszák a rájuk bízott tanárjelöltekkel, és ezen keresztül támogassuk egyetemünk tanár szakos hallgatóinak tanárrá válását. Nem titkolt szándékunk volt, hogy a mentortanárok segítségével egyre több, pozitív szemléletű, sikeres kezdő tanár kerüljön ki a tanárképzésből, és maradjon a pályán.

A megoldásfókuszú szemlélet és támogató kommunikáció készségi szintű elsajátítását joggal hasonlíthatjuk egy új nyelv megtanulásához. Mindannyian tudjuk: csak akkor fogunk egy idegen nyelvet jól érteni, és azon folyékonyan beszélni, ha a tanulásra bőséges időt szánunk, arra kitaróan, újra és újra figyelmet szentelünk. Ezért a továbbképzés ütemezésében fontos szempontnak tartottuk, hogy az általában egy-két napba sűrített módszertani tréningekhez képest a képzés folyamata hosszabb időt öleljen fel, legyen lehetőség gyakorlásra és ismétlésekre, az alkalmak között pedig a tanultak valós, aktuális élethelyzetekben való kipróbálására és megtapasztalására.

A képzés elején az alapvető megoldásfókuszú eszközöknek egy részletes „leltárt” (mint egy nyelvkönyv tematikus szókincsgyűjteményét) adtuk át a résztvevőknek, melyre a saját példáikra épülő gyakorlatok során kézikönyvként támaszkodhattak.

A továbbképzés tartalmi felépítését meghatározta, hogy minden alkalommal fókuszba kerüljön valamely speciális megoldásfókuszú eszközzel való részletesebb, konkrét helyzetekre épülő gyakorlás, illetve ezzel párhuzamosan a megoldásfókuszú szemlélet elméleti elemei is az újabb tapasztalatokon alapulva egyre tudatosabbá váljanak.

Az egyes alkalmaknak egyaránt volt elméleti és gyakorlati része. A továbbképzés tematikáját, az alkalmak kiemelt módszertani témáit a 2. táblázat foglalja össze.

	Gyakorlati fókusz	Elméleti fókusz
1. alkalom	Ideális jövő	Bevezetés a szemléletbe
2. alkalom	Erőforrások, megerősítések	A módszer fő pillérei és előfeltevései
3. alkalom	Skálák használata	Helyzetek átkeretezése fejlesztendő képességekké
4. alkalom	Jövőugrás-variációk	Helyzetek átkeretezése célokká
5. alkalom	Előjelek és kivételek, megtehető kicsi lépések	A pozitív hatás szintjei
6. alkalom	Kapcsolódás-gyakorlatok	„Hibáztató” vs. „méltányoló” attitűd tudatosítása
Online utánkövetés/1.	Sikerélmények, jó példák	Figyelemfókusz-váltások
Online utánkövetés/2.	Jelenlét-gyakorlatok	Stresszreakciók kezelése

2. táblázat: A továbbképzés tartalmi elemei. Forrás: Saját szerkesztés

A foglalkozásokat egy megoldásfókuszú tréner vezette, tevékenységét – például a kisebb csoportokban végzett munkát – három társtréner segítette.

A megoldásfókuszú mentortovábbképzés résztvevőkre gyakorolt hatása

A megoldásfókuszú továbbképzés pilotprogramjában részt vevők körében előzetes és a program lezárását követően, utólagos felmérést is végeztünk, egyfelől a résztvevők jobb megismerése érdekében, másfelől a program eredményeinek feltárásához.

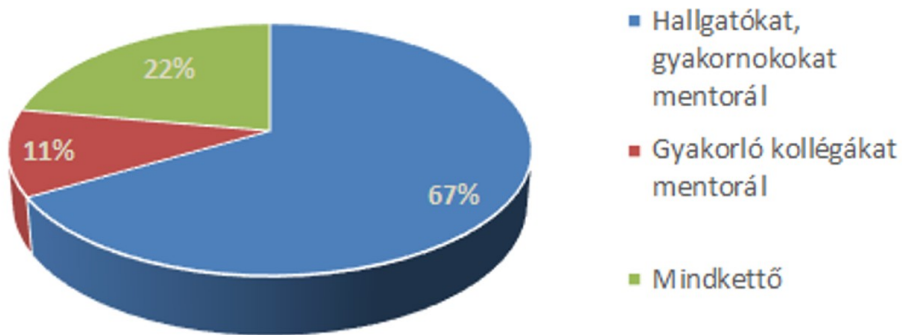
Az online kérdőívek kialakításánál lényeges szempont volt, hogy rövidek, lényegre törők és a két időpillanatban felvett adatok összehasonlíthatók legyenek, amit a megegyező kérdések tettek lehetővé (3. táblázat). A program kilenc résztvevője mindkét kitöltésnél azonos jeligét használt, hogy a program hatása anonim módon, de egyénekre bontva is áttekinthető legyen.

Előzetes kérdőív	Utólagos kérdőív
Jelige	Jelige
Demográfiai adatok	
- nem	
- életkor	
- mentori tapasztalatok (év)	
- iskolatípus	
- mentoráltak típusa (hallgatók/kezdő tanárok/tapasztalt tanárok)	
Flow-apátia-szorongás aránya a mentoráláshoz kapcsolódóan (Oláh-féle kilencitemes Flow-kérdőív) <i>5 fokú Likert-skála</i>	Flow-apátia-szorongás aránya a mentoráláshoz kapcsolódóan (Oláh-féle kilencitemes Flow-kérdőív) <i>5 fokú Likert-skála</i>
Mit csinál jól mentorként? <i>szabad szöveges válasz</i>	Mit csinál jól mentorként? <i>szabad szöveges válasz</i>
Mentori tevékenység jellemzői (10 elem) <i>7 fokú Likert-skála</i>	Mentori tevékenység jellemzői (10 elem) <i>7 fokú Likert-skála</i>
	A programmal kapcsolatos metafora <i>szabad szöveges válasz</i>
	A programban tanult elemek hasznosságának megítélése (5 elem) <i>10 fokú Likert-skála</i>
	A tapasztalt változások leírása <i>szabad szöveges válasz</i>

3. táblázat: A kérdőívek felépítése, kérdéstípusai. Forrás: Saját szerkesztés

A pilot programban kilenc – nyolc nő és egy férfi – mentortanár vett részt, akik valamennyien rendelkeztek mentortanári végzettséggel. A legfiatalabb résztvevő 29, a legidősebb 56 éves volt, a résztvevői átlagéletkor 48,4 év volt. A résztvevők közül egy fő foglalkozott öt évnél rövidebb ideje mentorálással. Hárman 5-10 év, szintén hárman 11-20 év, ketten pedig 21 évnél hosszabb mentori tapasztalattal bírtak. Valamennyien rendelkeztek középiskolában szerzett mentorálási tapasztalatokkal, emellett egy fő általános iskolai, további egy fő felsőoktatási mentorálási tapasztalatot is szerzett.

A program résztvevői közül hatan kizárólag tanár szakos hallgatók és gyakornokok mentorálásával foglalkoztak, egy fő tapasztalt tanárkollégák mellett tevékenykedett mentorként, továbbá ketten mindkét csoportban használták már mentori felkészültségüket (2. ábra).

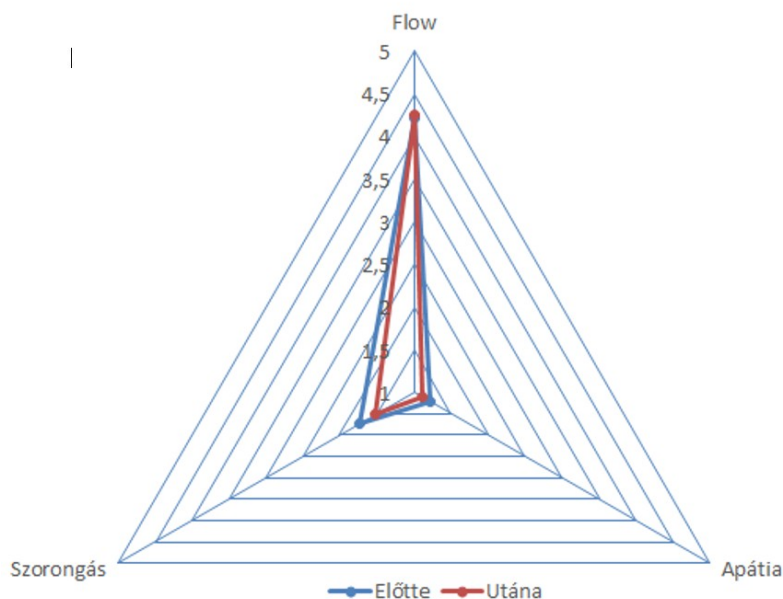


2. ábra: A résztvevők aránya a mentoráltjaik szerinti megoszlásban.

Forrás: Saját szerkesztés

Lényeges, hogy a minta nagysága miatt csak a képzés résztvevőire vonatkozóan fogalmazhatók meg következtetések, magasabb szintű statisztikai vizsgálatok nem végezhetők. Azzal is tisztában vagyunk, hogy a program résztvevői – és így a válaszadók is – egy szűkebb, szűrt sokaságból kerültek ki, akik eleve pozitív attitűdökkel és nyitottan álltak a továbbképzéshez, amit az is mutat, hogy formálisan megszerezhető képzési kreditek nélkül is részt vettek a péntek délutánjaikat igénybe vevő foglalkozásokon.

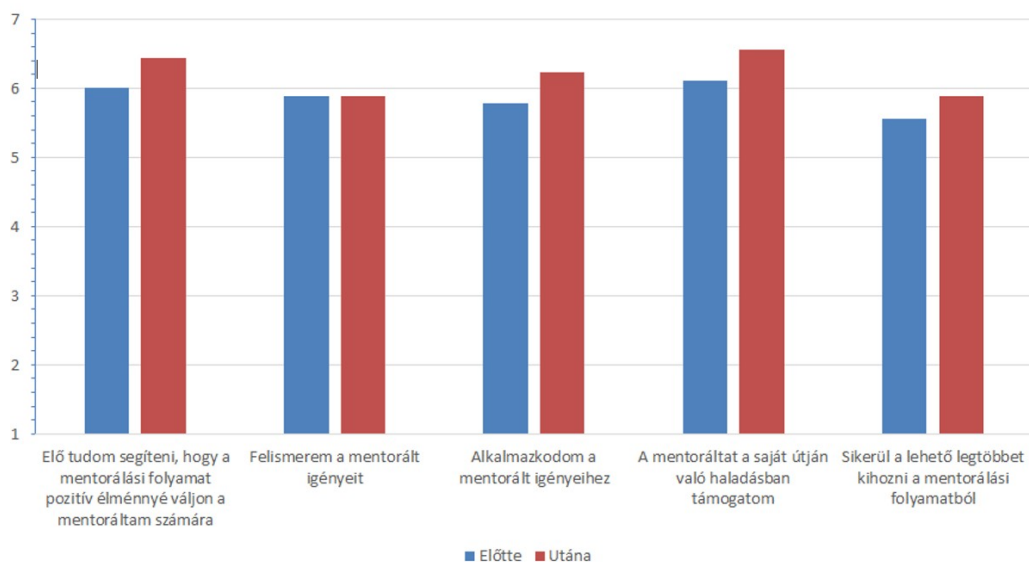
Az Oláh-féle kilencitemes Flow-kérdőívet (Oláh, 2005) beépítettük saját kérdőívünkbe, annak érdekében, hogy a mentori munkában megélt örömteliség, apátia és szorongás mértéke vizsgálható legyen. Megállapítható, hogy a válaszadók mentori munkájában az örömteliség élménye dominált mind a továbbképzés előtt, mind pedig utána. Az apátia nem jellemezte a mentori tevékenységet sem a képzés előtt sem pedig utána. Ugyanakkor a mentoráláshoz kapcsolódó szorongás mértéke, ami a továbbképzést megelőzően sem volt magas, tovább csökkent a továbbképzést követően: ötfokú skálán vizsgálva átlagosan 0,22-dal csökkent a szorongás mértéke (3. ábra). Leginkább a 11-20 év tapasztalattal rendelkező mentorok szorongása mérséklődött a képzés hatására.



3. ábra: A résztvevők által megélt flow-szorongás-apátia a mentorálásban.

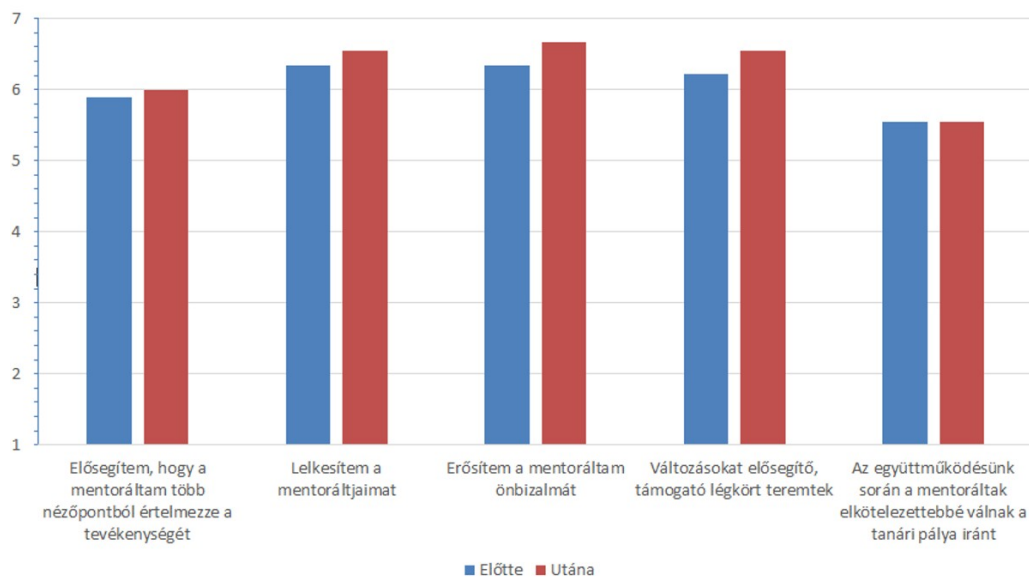
Forrás: Saját szerkesztés

A válaszadóknak tíz, a képzők által az eredményes mentoráláshoz nélkülözhetetlennek ítélt tényezőt kellett hétfokú skálán értékelniük aszerint, hogy mentori munkájukra mennyire érzik jellemzőnek. A tíz tényezőbből nyolcban néhány tizedes erősödés figyelhető meg a továbbképzést követő adatok alapján (4-5. ábra).



4. ábra: A mentoráláshoz nélkülözhetetlen tényezők megítélése (1-5. tényező).

Forrás: Saját szerkesztés



5. ábra A mentoráláshoz nélkülözhetetlen tényezők megítélése (6-10. tényező).

Forrás: Saját szerkesztés

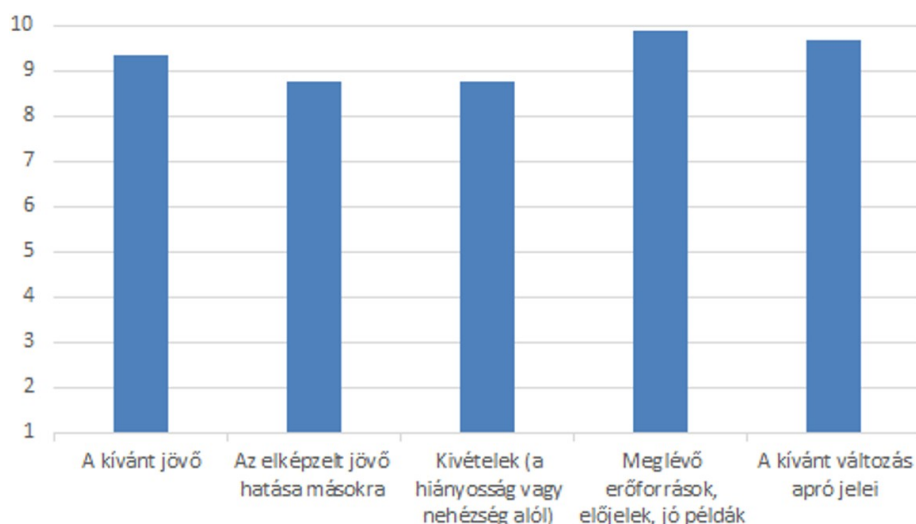
Fontos látni, hogy a résztvevők a képzést megelőzően is hatékonyan éltek meg a munkájukat, ugyanakkor a továbbképzés hozzájárult önértékelésük javítá-

sához, amit a szorongás értékek csökkenése és a fenti diagramokon mutatott értékek növekedése is megerősít.

A résztvevők két tényezővel kapcsolatban nem éreztek pozitív változást a képzés kezedehez képest. Nem érezték, hogy a képzés hatására jobbra váltak volna mentoráltjaik jellemzőinek felismerésében. Mivel a továbbképzés fókuszában saját tevékenységük elemzése, új nézőpontokkal való gazdagítása állt, ez nem meglepő, továbbá ehhez a mentoráltakkal való találkozáshoz kapcsolódó szupervízió nyújthatna támogatást. Nem érezték, hogy a továbbképzés pozitív hatást gyakorolt volna arra, hogy a mentoráltak elkötelezettebbé váljanak a tanári pálya iránt a mentorálás hatására. Ez a tényező nem kizárólag a mentor munkájától függ, így kontrollálása is nehéz.

A legtöbb tényezővel kapcsolatban, és a legnagyobb mértékű pozitív változást az 5-10 év gyakorlattal rendelkező mentorok csoportjában találtunk.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a továbbképzésben alkalmazott, megismert és kipróbált eszközök, technikák hasznosságát, használhatóságát miként értékelték a résztvevők. Az alkalmazott tízfokú skálán mind az öt eszköz igen magas értékelést kapott a válaszadóktól. Leghasznosabbnak a meglévő erőforrások, előjelek, jó példák technikáját tartották (6. ábra).



6. ábra: A továbbképzésen használt eszközök és technikák hasznossága.

Forrás: Saját szerkesztés

A szabad szöveges válaszok alapján valamennyi résztvevő tapasztalt magán olyan változást, amelyet a továbbképzés következményének tekintett. A tényezőket három nagyobb területhez soroltuk az alábbiak szerint:

- A változások leírásában használt igék – „megerősített”, „a bennem lévő hitem rendszert [...] kiegészítette”, „újra felfedeztem”, „hozzásegített a továbblépéshez”, „pozitív energiákkal töltött fel”, „saját lelki békém megteremtése”, „tudatosabban koncentrálok” – összhangban vannak a korábbi ábrákon bemutatott pozitív változásokkal.
- A válaszok alapján a továbbképzés olyan szemléleti elemekkel gazdagította a résztvevőket, amelyek lehetővé tették a nehezen megoldható helyzetek új nézőpontból való értékelését, kezelését. Így például „jó kiutakat mutatott a megrekedt vagy megrekedni látszó helyzetekből”, „új perspektívák nyíltak”, „friss látásmódot adott”.
- A változások eléréséhez szükséges volt a továbbképzés gyakorlatias megközelítése, amely lehetővé tette, hogy azonnal minden eszköz, technika kipróbálása megtörténjen, és így használatra készek legyenek: „mindig eszembe jut-hasson tanítási és mentorálási helyzetben”, „kipróbáltam az oktató-nevelő munkámban is”, keresem „azokat az alkalmakat, amikor hasznosíthatom a megtanultakat”, „jó érzés egy hatékony módszer birtokában lenni”, „beépítem a mentori tevékenységembe”. Sőt, a tanultak a tanári és mentori munkán túl is hasznosnak bizonyultak: „megdicsérhetjük magunkat is”, „személyes élethelyzetekre is lehet őket adaptálni”, „emberi kapcsolatok minőségi javításában”.

A résztvevőket arra kértük, hogy alkossanak metaforát (Szivák, 2003; Vámos, 2003), és egészítsék ki a következő mondatot: A „Megoldásfókuszú mentorálás továbbképző műhely foglalkozásain részt venni olyan volt mint..., mert...”. A válaszul megalkotott metaforák rámutatnak, miért váltak magabiztosabbá és kevésbé szorongóvá a továbbképzés résztvevői. Arra is felhívják a figyelmet, hogy miért lényegesek ezek az alkalmak a reziliencia, a lelki egészség megőrzéséhez és a folyamatos szakmai fejlődéséhez. A metaforák „exkluzív klubhoz”, „délutáni teázáshoz”, „új szemüveghez” hasonlítják, „lelki wellness”-ként azonosítják a foglalkozásokat, ahol meglévő, de már-már feledésbe merülő erőforrásokat sikerült újra működésbe hozni, elfogadó, támogató környezetben. Ez tette lehetővé, hogy megnyugodva, mások visszajelzéseivel megerősítve „új forrásokat találjanak a régi rendszerben”, „visszanyerjék korábbi lendületüket”, „máshová tegyék a hangsúlyokat” a részt vevő kollégák.

Összegzés és következtetések

Tanulmányunkban bemutattuk a hazai továbbképzések palettáján úttörő vállalkozásnak számító, a mentortanárok részére kidolgozott továbbképzést, melynek során a megoldásfókuszú szemléletet és gyakorlati eszközeit saját élmény alapú tanulás során sajátíthatták el a résztvevők.

A résztvevők folyamatos pozitív visszajelzései és a továbbképzéshez kapcsolódó kutatás eredményei szerint a megoldásfókuszú szemléletnek és eszközöknek van létjogosultságuk a mentortanárok képzésében és továbbképzésében, mivel új utakat nyit, lehetőségeket ad a továbbképző kurzusok gazdagítására, célirányosabbá tételére. A mentortanárok számára kiemelten fontos, hogy saját eseteik középpontba állításával, erőforrásaik és sikereik tudatosításával a megoldásfókuszú megközelítést ne csak használják, de ezt a fajta gondolkodás- és szemléletmódot a közös munka során át is adhassák leendő kollégáiknak, a tanárjelölteknek.

A jövőbeli terveink között szerepel a megoldásfókuszú eszközök és szemléletmód szélesebb körben való megismertetése nemcsak a mentortanárok körében, hanem az erre nyitott pedagógus kollégák körében is. Hisszük, hogy a résztvevők által a továbbképzés során megélt és megtapasztalt pozitív változások nemcsak őket, de személyes és szakmai környezetüket, kollégáikat, a rájuk bízott diákokat és – nem utolsósorban – mentoráltjaikat is gazdagíthatják.

Támogatás

Jelen tanulmány az Iskolai gyakorlatok mentori támogatásának fejlesztése II. című kutatási projekt keretében a Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával valósult meg (témazám: 211 215-BIL1618-20 687B800).

Irodalom

- Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer. Pedagógus-továbbképzések jegyzéke. (2024). <https://pedakkred.oh.gov.hu/pedakkred/Catalogue/Catalogue-List.aspx> (2024.06.06.)
- Berg, I. K. & Shilts, L. (2016). *WOWW-megközelítés – Megoldásépítés az iskolában*. Solutionsurfers Magyarország.
- de Shazer, S. (1985). *Keys to Solution in Brief Therapy*. Norton.
- de Shazer, S. (1988) *Clues: Investigating Solutions in Brief Therapy*. Norton.
- de Shazer, S. (1994) *Words Were Originally Magic*. Norton.
- Fischer, A. & Majzikné Lichtenberger, K. (2018). The Role of Feedback in Developing Reflective Competence. *Practice and Theory in Systems of Education*, 12(3), 121–129.
- Furman, B. (2018). *Kids' Skills – Megoldásközpontú gyermeknevelés a gyakorlatban. Kreatív, játékos finn módszer a nehéz helyzetek és viselkedési problémák leküzdésére*. Z-Press Kiadó.
- Jackson, P. Z. & McKergow, M. (2007). The solutions focus: Making coaching & change SIMPLE. Nicholas Brealey.
- Lendvai, L. (2023). „Mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk” – Általános iskolai pedagógusok online oktatásra való átállással kapcsolatos megélésének és kapcsolattartásának jellemzői a COVID-19-világjárvány idején. *Iskolakultúra*, 6, 53–70.
- Lubinszki, M. (2012). A kiégés komplex értelmezése és prevenciósi lehetőségei a pedagóguspályán. In Illésné Kovács, M., Gyulai, É., Porkoláb, T. & Biczó, G. (Eds.), *Docēre et movēre – Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára* (pp. 263–276). Miskolci Egyetem.
- Metcalf, L. (2018). *Megoldásközpontú tanítás – Hogyan javítsunk a diákok magatartásán, jegyein, a szülői támogatáson és a tanári kar morálján*. Alexandra Kiadó.
- Oláh, A. (2005). *Az optimális élmény mérésének lehetőségei: egy új szituációs-specifikus Flow-kérdőív tesztkönyve*. HI Press.
- Ratner, H. & Yusuf, D. (2015). *Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal – A brief megközelítés*. Z-Press Kiadó.
- Shennan, G. (2014). *Solution-Focused Practice. Effective Communication to Facilitate Change*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-31633-2>

- Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Suplicz, S. & Fűzi, B. (2013). *Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata*. DSGI Kiadó.
- Szigeti, R. (2023). *A kiegészítő vizsgálata tanárok körében*. PhD értekezés. ELTE Pszichológiai Doktori Iskola.
- Szivák, J. (2003). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Török, G., Asztalos, B., Joób, M., Tésenyi, T., Danis, I. & Pilinszki, A. (2022). Segítő foglalkozású szakemberek jólléte a COVID-19 járvány első hullámában – A vitális kimerültség többtényezős vizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 23(1), 1–32. <https://doi.org/10.1556/0406.23.2022.004>
- Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4, 109–112.
- Zewude, G. T., Beyene, S. D., Taye, B., Sadouki, F. & Hercz, M. (2023). COVID-19 Stress and teachers well-being: The mediating role of sense of coherence and resilience. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13010001>

Solution-Focused Mentoring: A Pilot Programme for Solution-Focused In-Service Training for Mentor Teachers

In Hungary, the importance of mentor teachers has grown significantly in the last one and half decades. Teachers usually take on the physically and mentally demanding job of mentoring on top of their other duties, accepting that they have to do considerable overwork. Mentor teachers face specific problems when dealing with teacher candidates who are balancing the roles of student and teacher, but training and support specifically organised for mentor teachers is rare. Recognising this gap, we implemented the "Solution-focused mentoring" pilot training programme, which aimed to (1) provide an opportunity to share and process specific situations and problems experienced during mentoring and (2) enable the acquisition of solution-focused approaches and methodological elements that can immediately be put into practice. Our study presents the design, implementation and the impact of the training programme on the participants. Our work aims to encourage the implementation of similar programmes.

Keywords: mentor teachers, continuous professional development, solution-focused training

Egyetemi hallgatók fizikai aktivitása és annak tanulásra gyakorolt hatása – pedagógiai és tanárképzési implikációk

Barka Nikoletta¹ – Nagy Viktor² – Boros Szilvia³

¹ az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója, a Budapesti Gazdasági Egyetem Sport Irodájának irodavezetője, barka.nikoletta@uni-bge.hu, ORCID: 0009-0004-3183-8030

² a GitLab Inc. termékmenedzsere, vnagy@gitlab.com, ORCID: 0009-0002-8852-3414

³ az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézetének habilitált egyetemi docense, boros.szilvia@ppk.elte.hu, ORCID: 0000-0001-7212-3067

Több tanulmány kimutatta, hogy a fizikailag aktív diákok és hallgatók általában magasabb tanulmányi teljesítményt érnek el, mint kevésbé aktív társaik. A fizikai aktivitás számos fizikai és mentális előnnyel jár, mely a tanulmányok mellett a mindennapi életre is kihat. Ezen tanulmány célja, hogy felmérje a fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmények közötti kapcsolatot egyetemi hallgatók körében, s ennek kapcsán rámutasson arra, hogy a fizikai aktivitás igényének és feltételeinek megteremtésére való felkészülés a pedagógusképzés fontos feladata. A keresztmetszeti vizsgálatban 18–31 éves (átlagéletkor: $20,51 \pm 1,59$ év) egyetemi hallgatók ($N = 670$) vettek részt. A szociodemográfiai jellemzőkre egy online kérdőív formájában kérdeztünk rá. A fizikai aktivitás szintjét az International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) rövid verziójával, a tanulmányi teljesítményt pedig a kitöltést megelőző tanulmányi félév súlyozott átlaga alapján értékeltük. Az eredmények pozitív összefüggést mutattak a tanulmányi átlag és a fizikai aktivitás között ($p < 0,05$). Azonban ezek mellett például a nemnek, a családi helyzetnek, a munkának és az életvitelnek is kiemelkedő hatása lehet a fentiekre képzési típustól függetlenül. A pedagógusoknak köszönhetően a korai, fizikai aktivitással kapcsolatos beavatkozások élet-hosszig tartó jó szokásokat alakíthatnak ki, ami számos egészségügyi előnnyel járhat.

Kulcsszavak: fizikai aktivitás, tanulmányi eredmény, diákok, egyetemisták, ülással töltött idő, tanári felelősség

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.04

Problémafelvetés

Az egyetemi hallgatók egészségi állapota, különös tekintettel a mentális egészségre, jelentős kutatási területté vált. A legújabb kutatások rávilágítanak a hallgatók előtt álló különböző kihívásokra, beleértve a stressz vagy a fizikai aktivitás hatását a tanulmányi teljesítményre, mely például a fizikai aktivitás csökkenéséhez vagy a stressz növekedéséhez vezet (Brown et al., 2024; Campbell et al., 2022; Karner et al., 2021). A felsőoktatásra kialakult szokások és az egészségi állapot azonban a köznevelési rendszerben töltött évek alatt formálódik, így a pedagógusok felelőssége fokozott, a témában megszerzett tudásuk meghatározó.

A tanulás iránti elkötelezettség elengedhetetlen a középiskolába vagy az egyetemre való bejutáshoz, és a közép- és általános iskolák magas tanulmányi elvárásai jelentősen befolyásolhatják a diákok motivációját. Ezek az elvárások (például a szociális közegé, a szülőké vagy az oktatóké) nagyban kihatnak a teljesítményre, és akár teljesítménykényszerhez is vezethetnek (Manzano-Sánchez et al., 2021; Sharma, 2023). Így a prevenció nem csupán a testnevelő tanárok feladata, hanem szervezeti és tantestületi felelősség is.

Az iskolai teljesítménykényszer a gyermekekkel és serdülőkkel szemben támasztott elvárásokat jelenti, mely megnyilvánulhat abban, hogy a diákok jobb tanulmányi eredményeket érjenek el, és/vagy különböző tevékenységekben kiemelkedő teljesítményt nyújtsanak. Ez a nyomás több forrásból eredhet, például az iskolai környezetből, a kortársaktól, a szülőktől vagy a saját magukkal szembeni elvárásokból (Jiang et al., 2022; Ruiz & Lopez, 2024). A több tanulás gyakran vezet több üléssel töltött időhöz, a gyermekek, a serdülők (Kuzik et al., 2022) és az egyetemisták korosztályában (Castro et al., 2020) egyaránt, ami hozzájárul a mozgásszegény életmódhoz, mely a fizikai inaktivitás mellett, a stresszszint növekedését, szorongást és depressziót is eredményez (Kuzik et al., 2022). Mindez egyetemisták körében is megfigyelhető (Lee & Kim, 2018).

A modern társadalomban egyre inkább elterjedt az ülő életmód, amelyet a hosszan tartó tétlenség és a minimális fizikai aktivitás jellemez. Ez a változás jelentős hatással van mind a fizikai, mind a mentális egészségre (Owen et al., 2010; Park et al., 2020). Az ülő életmódot úgy határozzák meg, mint olyan tevékenységek összességét, amelyek hosszabb ideig tartó üléssel, állással vagy fekvéssel járnak, és amelyek során az energiaráfordítás az ébren töltött órák alatt jellemzően kevesebb, mint 2.0 metabolikus egyenérték (MET) (Tremblay et al., 2017).

A gyermekek jelentős része nem éri el az ajánlott fizikai aktivitási szintet. A legújabb tanulmányok szerint négy gyermekből körülbelül három nem mozog eleget: naponta 60 percet (a WHO ajánlása szerint) (Merlo, 2020). A 11–17 éves serdülők körülbelül 81%-a világszerte fizikailag inaktívnak számított a COVID–19 világjárvány előtt (Santos et al., 2023). A világjárvány súlyosbította ezt a problémát, mivel a jelentések szerint a gyermekek mérsékelt és erőteljes fizikai aktivitása napi 17 perccel csökkent, ami közel egyharmados csökkenést jelent az ajánlott szinthez képest. Összességében a gyermekek és a serdülők csupán egyharmada aktív fizikailag világszerte, ami felhívja a figyelmet a gyermekkori inaktivitás és az azzal járó kockázatok, például az elhízás és a krónikus betegségek sürgető közegészségügyi problémájára (Santos et al., 2023).

A felnőttek 31%-a és a serdülők 80%-a nem éri el az ajánlott fizikai aktivitási szintet (WHO, 2024). A világ népességének közel egyharmada nem teljesítette a fizikai aktivitás ajánlott szintjét 2022-ben (Strain et al., 2024). Hazánkban a felnőttek 59%-a szabadidejében egyáltalán nem sportol még heti tíz percet sem. Tíz emberből mindössze három mozog hetente minimum 150 percet, és ketten felelnek meg az izomerősítésre vonatkozó WHO-ajánlásnak. Az egészségvédelem szempontjából leghatékonyabb, kombinált testedzést csupán minden hatodik ember teljesíti (KSH, 2019). A 35–64 éveseket kivéve minden korosztályban több férfi végez megfelelő időtartamú testmozgást. A férfiak ugyanakkor korábban veszítettek aktivitásukból: a legfiatalabbakhoz viszonyítva már a 35–64 éves korosztályban is jelentősen csökken a sportolók aránya, míg a nőknél csak az időskor elérésével (KSH, 2019).

A World Health Organisation (WHO) meghatározása szerint fizikai aktivitás minden olyan vázizomzat által létrehozott testi mozgás (például sportmozgások, gyaloglás, kertészkedés, túrázás stb.), amely energiafelhasználást igényel. A WHO ajánlásában kétféle intenzitást különböztet meg: a mérsékeltet és a magasat. Abszolút skálán a mérsékelt intenzitás olyan fizikai tevékenységre utal, amelyet a nyugalmi intenzitás (MET) 3 és <6-szorosa között végeznek. Ugyanezen a skálán a magas intenzitás olyan fizikai aktivitásra utal, amelyet 6 vagy annál magasabb MET-értékkel végeznek (Bull et al., 2020). Ez az intenzitási szint a pulzusszám és a légzés jelentős emelkedésével jár, ami megnehezíti a beszélgetés fenntartását légzésszünet nélkül (WHO, 2020).

Mind a mérsékelt, mind az erőteljes intenzitású fizikai aktivitás javítja az egészséget (WHO, 2024). Ugyanakkor a szervezet külön nem tér ki arra, hogy me-

lyik intenzitás pontosan hogyan járul hozzá az egészséghez, külön-külön milyen előnyei vannak. Az ülőmunkával töltött idő bármilyen intenzitású fizikai aktivitással való helyettesítése egészségügyi előnyökkel jár, (Piercy et al., 2018; Shilton et al., 2024; WHO, 2020, 2024). A WHO ajánlásait figyelembe véve javasolt korlátozni a 18–64 éves korosztályban az ülással töltött időt. Az ülással töltött idő bármilyen intenzitású fizikai aktivitással való helyettesítése egészségügyi előnyökkel jár. A tartós ülőmunka egészségre gyakorolt káros hatásainak csökkentése érdekében a felnőtteknek törekedniük kell arra, hogy az ajánlottnál több mérsékelt (300 perc/hét feletti) és magas (150 perc/hét feletti) fizikai aktivitást igénylő mozgást végezzenek (Bull et al., 2020; WHO, 2020). Azonban az iránymutatásban nincs meghatározható számszerűsíthető küszöbérték az ülással töltött időre vonatkozóan.

A fizikai aktivitás elengedhetetlen az egészség megőrzéséhez. Régóta ismert tény, hogy a rendszeres testmozgás fizikai és mentális egészségügyi előnyökkel jár (Reiner et al., 2013; Ruegsegger & Booth, 2018; Saxena et al., 2005). Felnőttek esetében a fizikai aktivitás hozzájárul a nem fertőző, például a szív- és érrendszeri betegségek, bizonyos daganatos betegségek és a 2-es típusú cukorbetegség megelőzéséhez és kezeléséhez (Caldas et al., 2024; Garcia et al., 2023), csökkenti a depresszió és a szorongás tüneteit (Dunn et al., 2001; Peluso & Andrade, 2005), javítja a mentális egészségét (Cotman et al., 2007; Konopka, 2015) és az általános jóllétet (Hale et al., 2021). A rendszeres fizikai aktivitás a gyermek- és serdülőkorban hozzájárul a csontok egészségéhez, a jobb fizikai erőnléthez, a kognitív eredményekhez, a mentális egészséghez és a testzsír csökkenéséhez (WHO, 2020).

Az UNICEF, az ENSZ Gyermekalapja szerint a hét különböző napjain mintegy 1 milliárd gyermek jár iskolába. A gyermekek több időt töltenek itt, mint bárhol máshol az otthonukon kívül, így az iskolák kiváló helyszínül szolgálnak ahhoz, hogy egyidejűleg sok gyermeknek biztosítsanak minőségi testmozgással egybekötött oktatást és aktív napot. Elsősorban a testnevelők, de más tantárgyakat tanító pedagógusok is kulcsszerepet játszanak ebben, hiszen pozitív üzeneteket közvetíthetnek nemcsak a tanulók, hanem szélesebb közösség felé, beleértve a tanulók szüleit és gondviselőit is (WHO, 2021).

Nemzeti alaptantervünk kitér a nevelési célokra, melyek a kulcskompetenciákkal is összhangban vannak. A testi és lelki nevelés során a pedagógusoknak ösztönözniük kell a tanulókat például a helyes táplálkozásra, a mozgásra, a stresszkezelésre, lelki egészségük megóvására, ezzel hozzásegítve őket a testi és a lelki álla-

pot örömteli megéléséhez (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, 2012). A testi és lelki egészségre való nevelés és az egészségtudatosság több tantárgyban (például etikában, a természettudományban és a földrajzban, technikában, a testnevelésben és az egészségfejlesztésben) is megjelenik (Molnár et al., 2021). Ugyanakkor a közismereti tanárok képzésében nem jelenik meg az egészséges életmóddal kapcsolatos tanári felelősség és az ehhez szükséges tudástartalom. Ezért is van kiemelt jelentősége annak, hogy milyen a pedagógusok, az oktatók egészségmagatartása, ön-reflexiója egészségmagatartásuk kapcsán. Amennyiben mindezt mindennapi életük részévé tudják tenni, megfelelő mintául szolgálhatnak az egészséges életmód alakításában (Meleg, 2006; Molnár et al., 2021).

A fentieket a testnevelők és az sportoktatók oldaláról külön alátámasztották, hiszen ezen szakemberek felkészültsége, valamint érdeklődése kulcsfontosságú a mindennapos és az egyetemi testnevelés hatékonyságának javításában. Ebben kiemelkedő szerepet játszik a képzés folyamatos frissítése, valamint a rendszeres tréningek biztosítása (Kovács et al., 2019).

Vizsgálatunkban felsőoktatási környezetben vizsgáljuk a fizikai aktivitás és a tanulási eredmények összefüggéseit. Ugyanakkor az eredmények alapján fontos célként fogalmazódhat meg a diákok fizikai aktivitásáról való gondolkodás komplexebb, az iskolai élet egészére kiterjedő átgondolása, s az erre való felkészítés tanárképzéshez kapcsolódó elemzése.

A fizikai aktivitás vizsgálatai

Fizikai aktivitás az 5–17 éves korosztályban

A WHO (2020) szerint a gyermekek és serdülők szabadidejükben, testnevelés órán, közlekedés közben vagy akár a háztartási munka részeként is végezhetnek testmozgást. Javaslatuk szerint naponta átlagosan legalább 60 perc mérsékelt vagy magas intenzitású, főként aerob testmozgást kell végezniük. A magas intenzitású aerob tevékenységeket, valamint az izmokat és a csontokat erősítő tevékenységeket legalább heti 3 napon érdemes beiktatni (WHO, 2020).

Fizikai aktivitás a 18–64 éves korosztályban

A WHO (2020) szerint a 18–64 éves korosztály tagjainak heti rendszerességgel legalább két alkalommal javasolt beiktatni mérsékelt vagy magas intenzitású izomerősítő gyakorlatokat, melyek minden nagyobb izomcsoportot megmozgatnak. Ebben a korosztályban további egészségügyi előnyökkel jár, ha a mérsékelt

intenzitású aerob fizikai aktivitást heti 300 percre vagy a magas intenzitású aerob fizikai aktivitást 150 perc/hét fölé emeljük, vagy a mérsékelt és a magas intenzitású aktivitást kombináljuk (WHO, 2020).

Fizikai aktivitás egyetemisták körében

Számos kutatás foglalkozott egyetemisták vagy főiskolások fizikai aktivitásával világszinten (Alkhateeb et al., 2019; Kljajević et al., 2021; Plotnikoff et al., 2015; Van-Kim & Nelson, 2013). Az egyetemeken nyújtott fizikai aktivitás lehetősége nemzeteként vagy azon belül akár egyetemenként eltér. Ugyanakkor abban több tanulmány is egyetért, hogy különböző okok miatt csökken a felsőoktatásban tanuló hallgatók fizikai aktivitása. Ilyen okok lehetnek például az időhiány (Alkhateeb et al., 2019; Silva et al., 2022), az egyetemi vagy egyéb kötelezettségek miatti fáradtság (Sáez et al., 2021), a pszichológiai, érzelmi vagy kognitív állapot (Silva et al., 2022), valamint a szociális lehetőségek, a lakóhely felsőoktatási intézménytől való távolsága (Van Dyck et al., 2015). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az egyetemhez való hozzáférést korlátozza a társadalmi-gazdasági státusz, hiszen az alacsonyabb társadalmi-gazdasági helyzetben lévő fiatal felnőttek kevésbé férnek hozzá a felsőoktatáshoz. Mindez szintén összefügg a fizikai aktivitás nagyobb társadalmi és kulturális akadályával. Továbbá a társadalmi-gazdasági akadályok összefüggést mutatnak az összes többi akadállyal. A társadalmi-gazdasági rászorultság például negatívan befolyásolja a fizikai aktivitás iránti motivációt, a fizikai aktivitás pozitív hatásaival kapcsolatos ismereteket, a család és a társadalom támogatását és az erőforrásokhoz való hozzáférést (Pedersen et al., 2021; Silva et al., 2022).

A hazai egyetemeken tanulók mozgását, testi állapotát az elmúlt években több aspektusból is vizsgálták, e vizsgálatok során a kutatók romló tendenciát figyeltek meg a mozgásos képességek (Kaj et al., 2015), a mindennapos testnevelés (Kovács et al., 2019), a testösszetétel-változás (Vitályos et al., 2020) és fizikai fitness kapcsán (Pucsok et al., 2021) egyaránt. Az egyetemisták egészségi állapota a rendszeres testmozgás aspektusában több magyar kutatásban megjelent (Balatoni et al., 2019; Czabai et al., 2018; Kovács, 2011, 2016; Szatmári, 2011). Vannak olyan kutatások, melyek szerint az egyetemisták mozgásos hajlandósága magasabbnak tekinthető a korábbi évekhez képest (Szabó, 2006) vagy összevetve az általános és a középiskolás diákok adataival (Szatmári, 2011), és vannak olyanok, amelyek szerint alacsony (Kovács, 2011, 2016; Ráthonyi et al., 2021). Egy átfogó tanulmány szerint annak ellenére, hogy az egyetemisták jelentős része sportol, javasolt lenne

az egészségműveltség tudatos beépítése a hallgatók mindennapjaiba (Kosztin & Balatoni, 2021).

Hazánkban kevésbé kutatott terület az egyetemisták fizikai aktivitása és a kognitív funkciók közötti kapcsolat vizsgálata. Ugyanakkor több tanulmány szignifikáns összefüggést mutat e két terület között (Lukács, 2021; Makra & Balogh, 2018), kiemelve a fizikai erőnlétnek a kognitív funkciókra és az általános jóllétre gyakorolt hatását.

A fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmények közötti kapcsolat

Az aktívabb életmód a fizikai előnyök mellett mentális előnyökkel is jár. A megfelelő mennyiségű fizikai aktivitás hatással lehet a tanulmányi teljesítményre is. Egyes kutatások különböző kognitív készségek – például a végrehajtás, a döntéshozatal, az észlelés, a koncentráció és a memória – területén javulást mutattak ki fizikai aktivitás hatására (Donnelly et al., 2016; Langford et al., 2014; Loprinzi et al., 2012). Ugyanakkor egyes kutatások kimutatták, hogy az egyetemi hallgatók stressz-szintje, szorongása és depressziója nő az ülással töltött idő növekedésével (Lee & Kim, 2018). Több kutatás is foglalkozott az ülással töltött idő és a diákok tanulmányi teljesítményének kérdéskörével. Kimutatták, hogy a rövid ülőmunkával töltött idő magasabb tanulmányi teljesítménnyel jár együtt. A rövid, 1–4 perces és 5–14 perces (Bueno et al., 2022), más kutatásban 10–20 perces (Felez-Nobrega et al., 2018) ülőmunkát igénylő szakaszok magasabb iskolai teljesítménnyel járnak együtt. A hosszú (30 perces vagy annál hosszabb) ülőmunkát igénylő szakaszok alacsonyabb tanulmányi teljesítménnyel járnak együtt (Bueno et al., 2022). Egyúttal az alacsony fizikai aktivitás és a sok ülőmunkával töltött idő kombinációja ártalmas. Kimutatták, hogy a javasoltnál kevesebb mérsékelt és magas intenzitású fizikai aktivitás és a hosszabb ülésel töltött idő kombinációja rosszabb olvasási készséget és szövegértést eredményezett (Haapala et al., 2017). Ezeket a vizsgálatokat ugyanakkor nehéz összehasonlítani, mert eltérő meghatározásokat használnak az időtartamokat illetően.

Több, fiatalabb korosztály körében végzett kutatás szerint a fizikai aktivitás pozitívan befolyásolja a tanulmányi teljesítményt (Castelli et al., 2007; Howie & Pate, 2012). Emellett készültek olyan tanulmányok is, amelyek negatív összefüggéseket találtak a fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmény között (Chacón-Cuberos et al., 2020; Gómez-Fernández & Albert, 2020; Liu et al., 2023). A legtöbb kutatást a felnőttkéknél fiatalabb korosztályban végezték, ezért fontos lenne vizsgálni a te-

rületet az egyetemisták körében is, különösen azért, mert az egyetemi hallgatók többsége nem felel meg a fizikai aktivitásra vonatkozó előírásoknak (Irwin, 2004; Wunsch et al., 2021).

A fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmények közötti kapcsolat egyetemisták körében

A közoktatás jelentős mértékben hozzájárul a gyermekek alapvető mozgáskészségeinek fejlesztéséhez, valamint a fizikai kompetenciák növeléséhez, amelyek később meghatározó hatással vannak a felnőttkori életmódra és a fizikai aktivitási szokásokra (Bailey, 2006). Magyarországon az általános és a középiskolás korosztály számára 2012-ben bevezetésre került a mindennapos testnevelés (Nemzeti Köznevelési Törvény, 2011), de a felsőoktatási intézmények erről a kérdésről maguk döntenek (Nemzeti Felsőoktatási Törvény, 2011).

A felsőoktatás keretében sokkal kevésbé jellemző, hogy a hallgatók egészséggel kapcsolatos magatartását fejleszteni igyekeznének. Hazánkban néhány egyetemen nem elérhető a testnevelés, míg van, ahol szabadon választható, és van, ahol kötelező, vagy mindkettő elérhető. Emellett van, ahol kredites, vagy nem kredites, esetleg mindkettő formában elérhető (uni-bge.hu, 2024; unideb.hu, 2024; elte.hu, 2024a, 2024b). Ahogy a fent említett tanulmányokból is látszik, az egyetemi időszakot megelőző életkorokban számos kutatás született, mely a fizikai aktivitás és a mentális képességek közötti kapcsolatot vizsgálja. Ez az egyetemista korosztályban, így a tanárképzés területén is kevésbé kutatott terület. Ennek oka az is lehet, hogy a legtöbb országban nincs kötelező testnevelés az egyetemeken vagy a főiskolákon. Néhány kutatást mégis említhetünk. Ezek közül egyes kutatások a fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmény közötti összefüggést vizsgálták a felsőoktatásban részt vevők körében. Ebben a korosztályban – úgy ahogy a fiatalabbaknál – pozitív és negatív összefüggésekre is rámutattak, figyelembe véve például a fizikai aktivitás intenzitását, hosszát és az ezekkel járó fáradtságot, melyek például a kognitív képességek csökkenéséhez vezetnek (Chen et al., 2022; Moawd et al., 2020; Redondo-Flórez et al., 2022). A fizikai aktivitás szerepe ebben a korosztályban azért is kiemelt jelentőségű, mert kutatások szerint az életkor előrehaladtával csökken a fizikai aktivitás szintje (Lounassalo et al., 2019), ami a mentális képességekre is kihathat, például a kognitív funkciókra és az érzelmi jólétre (Harris, 2018; Sharma et al., 2006).

Empirikus vizsgálat a hallgatók fizikai aktivitásáról egy hazai felsőoktatási intézményben

A vizsgálat célja az volt, hogy felmérjük a hallgatók fizikai aktivitásának szintjét, illetve hogy a fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmény között van-e pozitív összefüggés.

Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak:

1. Mi jellemzi a vizsgált magyar egyetemisták fizikai aktivitásának mértékét (vö. a WHO ajánlásaival a mérsékelt és a magas intenzitás tekintében)?
2. Milyen szociodemográfiai mintázatok figyelhetők meg a vizsgált magyar egyetemisták körében? Milyen összefüggést mutatnak ezek a fizikai aktivitással és a tanulmányi eredményekkel?
3. Van-e összefüggés az ülással töltött idő és a tanulmányi eredmény között?
4. Milyen összefüggés mutatható ki a fizikai aktivitás kategóriái és a tanulmányi eredmény között?

Minta és módszer

Kutatásunkban a Budapesti Gazdasági Egyetem nappali tagozatos hallgatói vettek részt. (A kutatásetikai engedély száma: 2022/388-2.) A mintába került 670 kérdőívet kitöltő hallgató átlagéletkora 20,51 \pm 1,59 (minimum:18, maximum 31 év). A vizsgálatban 253 férfi (37,8%) és 417 nő (62,2%) vett részt.

Adatfelvétel

Kérdőíves kutatást készítettünk a magyar, alapképzésen tanuló hallgatók között, melyre mindhárom karunkról és alapképzésünkről jelentkeztek. A kitöltésre online, anonim módon, a 2022/2023-as tanév őszi félévében került sor. Kérdőívünket összesen 1341-en töltötték ki, ebből 670 fő rendelkezett előző féléves egyetemi átlaggal. Az elemzésekben csak e 670 fő adataival számoltunk. A kutatásra online, önként jelentkezett minden résztvevő. Kutatási kérdéseinket a hallgatók által a félév elején kitöltött kérdőívre alapoztuk.

Ezen kutatás a tanulmányi eredmények és egyéb paraméterek kapcsán a kérdőívre adott válaszokra fókuszál. Kérdőívként az IPAQ rövid verzióját (Ács et al., 2020; Lee et al., 2011) használtuk. Ennek segítségével azt szerettük volna megtudni, hogy a hallgatók milyen fizikai tevékenységeket végeznek mindennapi életük részeként. A WHO által ajánlott mérsékelt (150–300 perc/hét) és magas (75–150 perc/hét) fizikai aktivitásra is kitértünk. A kérdőívben kértük, hogy a válaszadók csak azokat a testmozgásokat tüntessék fel, amelyek legalább 10 percig tartottak.

Továbbá rákérdeztünk a szociodemográfiai jellemzőikre és a tanulmányi eredményeikre is. A kérdőív zárt, nyílt és félig zárt kérdéseket tartalmazott. A zárt kérdésekre a résztvevők Likert-skála segítségével adhattak választ.

Adatfeldolgozás

Az adatokat először MS Excel programban kezeltük, tisztítottuk és vetettük előzetes elemzés alá. A későbbiekben pedig az alapstatisztikai számítások mellett keresztábrát és lineáris regressziót készítettünk az IBM SPSS Statistics 29.0.0.0 segítségével. A szignifikancia szintet $p < 0,05$ értéken állapítottuk meg. A kategorikus változók eloszlásának vizsgálatát a keresztábrán túl Khi-négyzet-próbának is alávetettük.

Eredmények

Szociodemográfiai adatok

Családi állapotát tekintve a kérdőívet kitöltők több mint fele volt egyedülálló (53,1%), 43,9%-uk élt párkapcsolatban, 1,5%-uk volt házas, és ugyanennyien jelölték meg az egyéb kategóriát (ők szabadszavas válaszaik szerint elváltak, vagy nyitott kapcsolatban élnek).

Arra a kérdésre, hogy életvitelszerűen hol élnek, a legtöbben (61%) a fővárost jelölték meg, 10%-uk megyeszékhelyt és nagyvárost, 17,3% kisvárost, 4,6% falut, 4,0% községet, 2,7% nagyközséget, 0,3% pedig tanyát. Életvitelszerűen a legtöbben saját ingatlanban laknak (44,6%), 31,0%-uk élt albérletben, 6,4%-uk kollégiumban, 17,9%-uk egyébben.

A legtöbb kitöltő (99,9%) nappali tagozatos képzésben végzi tanulmányait, 58,7%-uk államilag finanszírozott, míg 41,3%-uk önköltséges formában. A válaszadók többsége (66,3%) dolgozik egyetemi tanulmányai mellett.

A fizikai aktivitás és egyéb paraméterek összevetése

A fizikai aktivitást több tényező függvényében is vizsgáltuk, például nem, családi állapot, tanulás melletti munka.

A megkérdezettek percben fejezték ki a mozgásra szánt időt az alapján, hogy általában mi jellemzi őket. A kutatásban részt vevők mérsékelt és magas fizikai intenzitásra adott válaszait, összevetettük a WHO, adott intenzitásra – mérsékelt (150–300 perc/hét) és magas (75–150 perc/hét) – vonatkozó ajánlásaival. Ez alapján a válaszok az 1. táblázatban bemutatottak szerint alakultak.

	A WHO ajánlása alatt	A WHO ajánlása sze- rint	A WHO ajánlása fe- lett	Összesen
Mérsékelt in- tenzitású fizi- kai aktivitás	497 (74,2%)	116 (17,3%)	39 (5,8%)	652
Magas intenzi- tású fizikai ak- tívítás	269 (40,1%)	150 (22,4%)	132 (19,7%)	551

1. táblázat: Mérsékelt és magas intenzitású fizikai aktivitás
WHO szerinti eloszlása

Nem minden válaszadó válaszolt meg minden kérdést. Ezért nem rendelkezünk 670 megfigyeléssel az egyes sorokban.

A válaszadók többsége (74,2%) kevesebb mérsékelt intenzitású fizikai aktivitást végzett, mint a WHO ajánlása, 17,3%-a az ajánlottat, 5,8%-a többet. A megkérdezettek 40,1%-a végzett kevesebb magas intenzitású fizikai aktivitást, mint a WHO által ajánlott, 22,4%-uk az ajánlottat, 19,7%-uk többet. A válaszadók inkább a mérsékelt fizikai aktivitást részesítették előnyben. A megkérdezettek nagyobb arányban végeztek a WHO-ajánlás szerinti vagy afeletti magas intenzitású fizikai aktivitást, mint mérsékeltet. Az ülással töltött időt tekintve az átlag 306,5 perc/nap volt, a szórás 195,7, a medián 300 perc.

A fizikai aktivitást több tényező függvényében is vizsgáltuk, például nem, családi állapot, tanulás melletti munka. A fizikai aktivitás és a nemek között eltérés figyelhető meg a fizikai aktivitások kapcsán. A mérsékelt fizikai aktivitásnál megállapítható, hogy mindkét nem esetében a többség (nők: 76,7% [320 fő], férfiak: 70,0% [177 fő]) a WHO szerinti ajánlásoknál kevesebb mérsékelt intenzitású fizikai aktivitást végzett. A férfiak az ajánlás szerinti, míg a nők az ajánlás feletti mozgásban aktívabbak (lásd a 2. táblázatot).

Nem	A WHO ajánlása alatt	A WHO ajánlása szerint	A WHO ajánlása felett	Összesen
Nő	320 (76,7%)	71 (17,0%)	18 (4,3%)	409
Férfi	177 (70,0%)	45 (17,8%)	21 (8,3%)	243

2. táblázat: A mérsékelt intenzitású fizikai aktivitás és a nemek kapcsolata

A magas intenzitású fizikai aktivitás és a nemek között szignifikáns ($p < 0,001$) eltérést figyeltünk meg. A WHO-ajánlás szerinti és afeletti kategóriában is a fér-

fiak nagyobb százalékban (32,0% és 27,7%) végeztek fizikai aktivitást (lásd a 3. táblázatot).

Nem	WHO ajánlás alatt	WHO ajánlás szerint	WHO ajánlás felett	Összesen
Nő	197 (47,2%)	69 (16,5%)	62 (14,9%)	328
Férfi	72 (28,5%)	81 (32,0%)	70 (27,7%)	223

3. táblázat: A magas intenzitású fizikai aktivitás és a nemek kapcsolata

A családi állapotot és a fizikai aktivitást összevetve szignifikáns összefüggést találtunk a mérsékelt intenzitás tekintetében ($p=0,032$). A WHO szerinti ajánlást a legnagyobb százalékban a párkapcsolatban élők (20,1%) érték el, míg az ajánlás felettit a házasok (10,0%). A magas intenzitású fizikai aktivitás és a családi állapot között nem volt szignifikáns a kapcsolat ($p=0,772$).

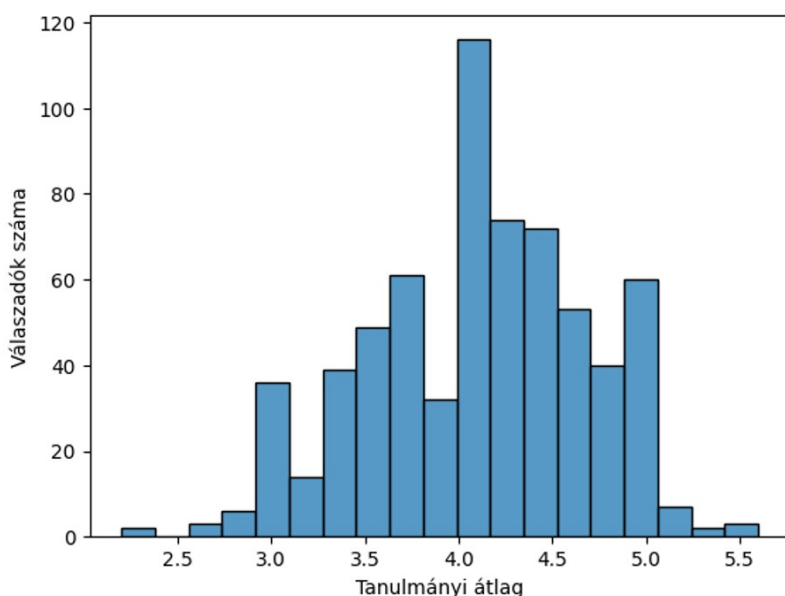
A lakóhely, a lakhely, finanszírozási és képzési forma, valamint a tanulmányok melletti munkatevékenység is összevetésre került a mérsékelt és magas intenzitású fizikai aktivitással, de egyik kapcsán sem állapítható meg szignifikancia (lásd a 4. táblázatot).

	Mérsékelt intenzitású fizikai aktivitás	Magas intenzitású fizikai aktivitás
Lakóhely	$p=0,519$	$p=0,796$
Lakhely	$p=0,692$	$p=0,813$
Finanszírozási forma	$p=0,469$	$p=0,772$
Képzési forma	$p=0,951$	$p=0,684$
Munka	$p=0,739$	$p=0,326$

4. táblázat: A mérsékelt és magas intenzitású fizikai aktivitás és a lakóhely, lakhely, finanszírozási és képzési forma és a munka kapcsolata

A tanulmányi eredmények és egyéb paraméterek összevetése

A megkérdezettek súlyozott tanulmányi átlagát vettük figyelembe, melyet a teljesített tantárgyak kreditértékének és érdemjegyének szorzatával és a teljesített tárgyak kreditértékei összegének elosztásával lehet kiszámolni. Ezek alapján a válaszadók 1,6%-a 3,00 alatt, 34,5%-a 3,00 és 4,00 között, 63,7%-a 4,00 fölötti súlyozott átlagot ért el (maximális érték 5,6) (lásd az 1. ábrát).



1. ábra: A tanulmányi eredmények (súlyozott átlag) eloszlása

Összevetve a tanulmányi átlagot és szociodemográfiai jellemzőket, az alábbi megállapításokat tehetjük: A válaszadók 62,2%-a nő, 37,8%-a férfi. A nők szignifikánsan jobb eredményt értek el 3,00 és 4,00 tanulmányi átlag között és afölött, mint a férfiak (khi-négyzet-teszt: $p < 0,006$).

		3,00 alatti átlag	3,00 és 4,00 közötti átlag	4,00 feletti átlag	Összesen
Nem	Férfi	8 (3,2%)	98 (38,7%)	146 (57,7%)	253
	Nő	3 (0,7%)	133 (31,9%)	281 (67,4%)	417
Finanszírozási forma	Államilag finanszírozott	1 (0,3%)	114 (29,0%)	278 (70,7%)	393
	Költségtérítéses	10 (3,6%)	117 (42,2%)	149 (53,8%)	277
Dolgozik-e?	Igen	9 (2,0%)	176 (39,6%)	258 (58,1)	444
	Nem	2 (0,9%)	55 (24,3%)	169 (74,8)	226

5. táblázat: A tanulmányi átlag és egyéb paraméterek kapcsolata

A finanszírozási formát összevetve a tanulmányi eredménnyel elmondható, hogy azon hallgatók, akik 4,00 feletti átlagot értek el, nagyobb százalékban (70,7%)

tanultak államilag finanszírozott képzésben. 3,00 és 4,00 közötti tanulmányi átlagot legnagyobb arányban költségtérítéses formában tanuló hallgatók értek el (42,2%). Azon hallgatók értek el 4,00 feletti tanulmányi eredményt, akik tanulmányaik mellett nem dolgoztak, hiszen a nem dolgozók 74,8%-ban, míg a dolgozók 58,1%-ban értek el ilyen átlagot. A válaszadások alapján elmondható, hogy a 3,00 és 4,00 közötti átlag a nem dolgozók 24,3%-ra, míg a dolgozók 39,1%-ra volt jellemző.

Az ülésel töltött idő és a tanulmányi eredmény kapcsolatát lineáris regresszióval vizsgáltuk. Ebben a relációban nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Különböző kontrollváltozók mellett is vizsgáltuk a relevanciát, ezek közül a legnagyobb magyarázó erővel rendelkező regresszió statisztikáit közöljük a 6. táblázatban. Nem találtunk olyan kontrollváltozót az adatainkban, amely mellett az ülésel töltött idő és a tanulmányi eredmények között szignifikáns kapcsolatot tudtunk volna kimutatni. Az adataink alapján a nem ($p < 0,001$), a finanszírozási forma ($p < 0,001$), a tanulmányok melletti munkavégzés ($p = 0,045$) és az életkor ($p = 0,001$) szignifikánsan együtt mozognak a tanulmányi eredménnyel, míg az ülésel töltött idő ($p = 0,404$) független tőle.

A modell áttekintése				
Modell	R	R ²	Korrigált R ²	Becslés standard hibája
	0,38 ^a	0,15	0,14	0,55

a. Változók: (állandó), üléssel töltött idő, életkor

Modell	Koefficiensek		t	Szignifikancia szint
	B	Std. hiba		
(állandó)	5,17	0,29	17,55	<0,001
nem [nő=1]	0,17	0,05	3,78	<0,001
finanszírozási forma [önköltéses = 1]	-0,36	0,05	-7,79	<0,001
munkavégzés [dolgozik = 1]	-0,1	0,05	2,01	0,05
életkor	-0,05	0,02	-3,36	0
üléssel töltött idő	0	0	0,86	0,4

6. táblázat: Lineáris regresszió az életkor, az üléssel töltött idő és a tanulmányi eredmény kapcsolatának vizsgálatáról

A fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmény között, az intenzitást nézve, eltérő eredmények születtek. A WHO szerinti mérsékelt fizikai aktivitás (150–300 perc/hét) hozzájárul a jobb tanulmányi eredményhez, hiszen szignifikáns összefüggést ($p=0,038$) találtunk a két tényező között, amint azt a következő, 7. keresztábrán is láthatjuk. A WHO ajánlása szerint mérsékelt mozgást végző hallgatók 75,9%-a 4,00 fölötti átlaggal, 24,1%-a 3,00-4,00 közötti átlaggal rendelkezett. Ehhez képest a WHO-ajánlás szerint inaktívabb és aktívabb hallgatóknak mindössze a 61,8% és 66,7%-a rendelkezik 4,00 fölötti átlaggal. Ezen túl nem találunk aktív hallgatót 3,00 alatti átlaggal.

	A WHO ajánlása alatt (150 perc/hét alatt)	A WHO ajánlása szerint (150–300 perc/hét)	A WHO ajánlása felett (300 perc/hét felett)
3,00 alatt	9 (1,8%)	0 (0%)	1 (2,9%)
3,00-4,00 között	181 (36,4%)	28 (24,1%)	12 (30,8%)
4,00 felett	307 (61,8%)	88 (75,9%)	26 (66,7%)

7. táblázat: A mérsékelt intenzitású fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmény kapcsolata

Az adataink alapján a magas (75–150 perc/hét) intenzitású fizikai aktivitás nem feltétlenül járul hozzá a jobb tanulmányi eredményhez ($p=0,551$). Aki a WHO ajánlása alapján magas intenzitású fizikai aktivitásnál kevesebbet mozgott, nagyobb arányban (66,9%) ért el 4,00 feletti átlagot. Adataink alapján, akik a WHO előírásnál többet mozogtak magas intenzitással, szintén nagyobb arányban végeztek 4,00 feletti tanulmányi eredménnyel (63,6%), mint akik a WHO-előírás szerint mozogtak (58,7%).

Ez alapján elmondható, hogy a WHO szerint magas intenzitású fizikai aktivitást végző aktív besorolású hallgatók 2,7%-a 3,00 alatt, 38,5%-a 3,00 és 4,00 között teljesített, és 58,7%-uk ért el 4,00 feletti átlagot. Ehhez képest a javasoltnál aktívabb hallgatók 1,5%-a teljesített 3,00 alatt, 34,8%-a 3,00 és 4,00 között, és 63,6%-a 4,00 felett. A fizikai aktivitást az ajánlás alatt végző hallgatók közül értek el a legtöbbször 4,00 feletti átlagot (66,9%), 32,3%-uk 3,00 és 4,00 között, 0,7%-uk 3,00 alatt teljesített.

	A WHO ajánlása alatt (150 perc/hét alatt)	A WHO ajánlása sze- rint (150–300 perc/hét)	A WHO ajánlása felett (300 perc/hét felett)
3,00 alatt	9 (1,8%)	0 (0%)	1 (2,9%)
3,00-4,00 között	181 (36,4%)	28 (24,1%)	12 (30,8%)
4,00 felett	307 (61,8%)	88 (75,9%)	26 (66,7%)

8. táblázat: A magas intenzitású fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmény kapcsolata

A fenti összefüggéseket khi-négyzet-teszttel is vizsgáltuk. Ezek eredményét a következő, 9. táblázatban összegezzük. Ahogy a következő táblázatban láthatjuk, a tanulmányi eredménnyel szignifikáns korrelációt mutatott a mérsékelt intenzitású fizikai aktivitás, a magas intenzitású fizikai aktivitás viszont nem.

	Khi-teszt ² értéke	Szabadságfok	p-érték
Mérsékelt intenzitású fizikai aktivitás	4,17	9	0,04
Magas intenzitású fizikai aktivitás	7,84	9	0,55

9. táblázat: A khi-négyzet-teszt értéke a tanulmányi átlag és a fizikai aktivitás intenzitása között

Diszkusszió és következtetések

A hallgatók tanulmányi teljesítményére számos tényező van hatással, például a nem, az életkörülmények, a családi állapot, hogy dolgoznak-e a tanulmányaik mellett, vagy akár az egyéb szabadidős tevékenységek. Ezeket az összefüggéseket több komponenst megvizsgálva világszerte csak ritkán kutatták. Emellett kevés tanulmány foglalkozik ezzel a kérdéskörrel Magyarországon is. Jelen tanulmány ezen hiánypótló cikkek egyike.

Eredményeink szerint a női hallgatók tanulmányi átlaga jobb, mint férfi társaiké. Egyes tanulmányok hasonló következtetésre jutottak, mint mi, ezek szerint a nőknek magasabb a tanulmányi átlaguk, mint a férfiaknak (Hariyanto et al., 2023; Sonnert & Fox, 2012). Több tanulmány kimutatta, hogy az egyéni jellemzők változatlansága és a tanszéki különbségek ellenőrzése mellett a női egyetemi hallgatók eredménye magasabb, mint férfi társaiké, függetlenül az évfolyamok szintjétől (Dayıoğlu & Türüt-Asik, 2007; Wrigley-Asante et al., 2023).

A társadalmi és a gazdasági tényezők is befolyásolhatják a tanulmányi eredményt. Több tanulmány is alátámasztja, hogy a társadalmi-gazdasági státusz jelentős hatással van az egyetemi hallgatók tanulmányi teljesítményére, bár a kapcsolat összetett (Rahman et al., 2023; Rodríguez-Hernández et al., 2019). Kutatásunk alapján jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeztek azok, akik államilag finanszírozott képzésben folytatják tanulmányaikat. A tanulmányok finanszírozására vonatkozó lehetőségek ugyan országonként eltérhetnek, ám több tanulmány a miénkhez hasonló megállapítást tett (Mulyaningsih et al., 2022; Nasu, 2021). Ez azonban itthon szelekciós torzítás is lehet, hiszen a jobb tanulmányi eredmény az államilag finanszírozott képzésbe kerülés vagy maradás feltétele.

A kutatásunkban részt vevő hallgatók nagy része dolgozott az egyetemi tanulmányai mellett. Számos tanulmány kimutatta, hogy a munka, különösen a heti rendszerességű, magas óraszámú, negatív hatással van a hallgatók tanulmányi át-

lagára (DeSimone, 2008; Triventi, 2014). Ezen tanulmányok összefüggést mutatnak az általunk kapott eredményekkel.

A kutatások jelentős összefüggést mutattak ki a diákok ülőmunkája és tanulmányi teljesítménye között, elsősorban az ülőmunka mintázatára, nem pedig az ülőmunkával töltött idő teljes mennyiségére összpontosítva. Az összefüggéseket több szempontból, például üléssel töltött idő és azok közötti szünetek (Bueno et al., 2022), a szünetekben végzett fizikai aktivitás (Teuber et al., 2024), annak hatása a lelki egészségre és jóllétre (Dengiz, 2020), vagy a nemek közötti eltérésre (Subiron-Valera et al., 2023) vizsgálták. Jelen tanulmányban az ülőmunka mintázatát nem kutattuk, azonban az üléssel töltött idő mennyisége és a tanulmányi eredmények közötti összefüggést vizsgáltuk. Az adataink alapján az üléssel töltött idő nem korrelál a tanulmányi eredménnyel.

Ahogy korábban említést tettünk róla, a felnőtt korosztály (18–64 évesek) nagy része nem éri el az ajánlott fizikai aktivitás szintjét, pedig az aktívabb életmód a számos fizikai előny mellett mentális előnyökkel is jár. A megfelelő mennyiségű fizikai aktivitás hatással lehet a tanulmányi teljesítményre is. Több kutatás is hasonló eredményre jutott, és pozitív összefüggést talált a fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmények között az egyetemisták korosztályában.

Kutatásunkban a mérsékelt intenzitású testmozgás és a 4,00-es átlag feletti tanulmányi eredmény között pozitív szignifikáns összefüggést találtunk ($p > 0,038$). Ezen megállapítás alátámasztja azon szakirodalmi adatokat, melyek szerint a rendszeres testmozgás összefügghet a tanulmányi teljesítménnyel az egyetemi hallgatók esetében. A magasabb intenzitású fizikai aktivitás rendszeres gyakorlása azonban nem mutatott összefüggést a tanulmányi eredménnyel. Egy belga (Deliens et al., 2013) és egy amerikai (Troemel et al., 2010) hallgatók között végzett kutatás azt mutatta ki, hogy a fizikai aktivitás nem függött össze a tanulmányi teljesítménnyel. Ezek az eredmények ellentétben állnak a Singh és munkatársai (Singh et al., 2012) által végzett szisztematikus áttekintő tanulmánnyal, amely a fizikai aktivitás és a tanulmányi teljesítmény összefüggését kutatta gyermekek és serdülők körében. Ez utóbbi tanulmány erős bizonyítékot talált a fizikai aktivitás és a tanulmányi teljesítmény közötti szignifikáns pozitív kapcsolatra. Egy indonéziai tanulmányban (Hariyanto et al., 2023) a tanulmányi eredményt – hozzánk hasonlóan – az IPAQ-kérdőívre adott válaszokkal hasonlították össze. A hallgatók többsége e kutatás eredményei szerint mérsékelt intenzitású fizikai aktivitást folytatott. A khi-négyzet-próba segítségével végzett keresztmetszeti elemzés azt mutatta ki, hogy a fizikai ak-

tivítás szintje együtt mozog a tanulmányi teljesítménnyel, ami megegyezik a mi eredményeinkkel. Ennek oka az lehet, hogy a jobb tanulmányi teljesítményhez elengedhetetlen a megfelelő figyelem és koncentráció, ami például a tanórákon használt fizikai aktivitással növelhető (Gilmore et al., 2024).

A tanulmányban nem találtunk összefüggést a magas intenzitású fizikai aktivitás és a tanulmányi eredmények között. Ugyanakkor a magas intenzitású fizikai aktivitás számos előnnyel jár. Egyes kutatások szerint például alacsonyabb BMI-vel és alacsonyabb kialakulási kockázattal jár a szív- és érrendszeri betegségek esetében (Chomistek et al., 2012), valamint csökken az ezekből adódó halálos kimenetelek száma (Lee & Paffenbarger, 2000; Tanasescu et al., 2002).

Limitációk

A kérdőíves kutatásra jelentkezők száma viszonylag magas volt ($n=1371$), viszont a válaszadóknak csak körülbelül a fele rendelkezett előző féléves egyetemi tanulmányi átlaggal. A hallgatók igen nagy százaléka nappali tagozatos, alapképzésben vett részt, és mindegyikük a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatója. A demográfiai adatok és a tanulmányi eredmény közötti összefüggés szélesebb körű feltárása érdekében nagyobb és változatosabb elemszámon végzett kutatásra van szükség. A kutatást érdemes lenne kiterjeszteni más munkarendben és más egyetemeken tanulókra is. Kérdéseink bizonyos területekre koncentráltak csak (például szocio-demográfiai jellemzők, ülással töltött idő, fizikai aktivitás), ugyanakkor a tanulmányi eredményre más tényezők is hatással lehetnek, melyek további kutatás alapját képezhetik.

A kérdőív nem tért ki minden, a téma szempontjából releváns területre. További hasonló tanulmányokban javasoljuk annak figyelembevételét is, hogy a hallgató esetleg több egyetemre is jár-e egyidejűleg, illetve hogy a magas intenzitású mozgást folytató válaszadók esetleg versenyszerűen, magas szinten sportolnak-e a tanulmányaik mellett. Ezek a szempontok jelentősen befolyásolhatják a tanulmányi eredményeiket.

Jelen tanulmányban nem volt célunk a kérdőív nyújtotta kvantitatív elemzésen túl más módszerekkel is körüljárni a témát. Ezzel együtt elismerjük a kérdőíves megközelítés gyenge pontjait: (1) az önbevallásos kérdőív tartalmazhat a válaszadásból következő torzításokat; (2) a kérdőíves módszer nem ad lehetőséget a mélyebb összefüggések vizsgálatára, amelyeket például mélyinterjúkkal lehetne feltárni.

Az eredmények alapján további vizsgálatokat javasolunk, hogy miként tudják a pedagógusok már az egyetem előtt megalapozni a diákok aktív életmódját, illetve miként tudja az egyetem is támogatni ezt. Habár valószínűsítjük, hogy az eredmények a kutatott egyetemi képzéseken túl is megállják a helyüket, javasoljuk területspecifikus kutatások elvégzését, illetve a mélyebb összefüggések feltárása érdekében mélyinterjúk megközelítés alkalmazását.

Következtetések

Kutatásunkban újtásként jelent meg, hogy az egyetemi, azon belül a magyar hallgatók fizikai aktivitását vizsgáltuk a tanulmányi eredmények függvényében. Mindezt az ülással töltött idő és különböző szociodemográfiai jegyek mentén is megtettük.

A fizikai aktivitás számos előnye mellett, a tanulmányokra gyakorolt hatása kevésbé ismert terület. Ugyanakkor fontos lenne minél szélesebb körben feltérképezni és az ezzel járó előnyöket, és ezeket a teljes magyar oktatás szerves részévé tenni. Ez több szempontból lenne előnyös: A gyermek- és serdülőkorban a fizikai aktivitás elősegítését célzó korai beavatkozások segíthetnek olyan élethosszig tartó szokások kialakításában, amelyek megakadályozzák mind a fizikai aktivitás, mind a szellemi képességek hanyatlását későbbi életkorokban. Mivel a serdülő korosztály az iskolában vagy az iskolai feladatokra való készüléssel tölti ideje legnagyobb részét, kulcsfontosságú lenne, hogy a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó igény személyiségük részévé váljon. A fizikai aktivitás szintjének fiatal kortól kezdődő növelésére összpontosító kezdeményezések hosszú távon kulcsfontosságúak lehetnek az egészségügyi eredmények javítása szempontjából.

Irodalom

- 110/2012 [VI. & 4.] Korm. rendelet. (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról – *Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- Ács, P., Betlehem, J., Oláh, A., Bergier, B., Morvay-Sey, K., Makai, A. & Prémusz, V. (2020). Cross-cultural adaptation and validation of the Global Physical Activity Questionnaire among healthy Hungarian adults. *BMC Public Health*, 20(1), 1056. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08477-z>
- Alkhateeb, S. A., Alkhameesi, N. F., Lamfon, G. N., Khawandanh, S. Z., Kurdi, L. K., Faran, M. Y., Khoja, A. A., Bukhari, L. M., Aljahdali, H. R., Ashour, N. A.,

- Bagasi, H. T., Delli, R. A., Khoja, O. A. & Safdar, O. Y. (2019). Pattern of physical exercise practice among university students in the Kingdom of Saudi Arabia (before beginning and during college): A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(1), 1716. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8093-2>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *The Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Balatoni, I., Varga Szepne, H., Muller, A., Kovacs, S., Kosztin, N. & Csernoch, L. (2019). Sporting habits of university students in Hungary. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 11(6), 5.
- Brown, C. E. B., Richardson, K., Halil-Pizzirani, B., Atkins, L., Yücel, M. & Segrave, R. A. (2024). Key influences on university students' physical activity: A systematic review using the Theoretical Domains Framework and the COM-B model of human behaviour. *BMC Public Health*, 24(1), 418. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17621-4>
- Bueno, M. R. de O., Werneck, A. de O., Silva, D. R. P. da, Oyeyemi, A. L., Zambrin, L. F., Fernandes, R. A., Helio Serassuelo, J., Romanzini, M. & Ronque, E. R. V. (2022). Association between patterns of sedentary time and academic performance in adolescents: The mediating role of self-concept. *Revista Paulista de Pediatria*, 40, e2021 106. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2021106IN>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Caldas, R., Almeida, M., Carballo, F., Valerio, F., Silva, V., Santos, M., Oliveira, T., Nascimento, M., Silva, D., Santos, F. & Duarte, L. (2024). The importance of physical activity for the prevention of Chronic Non-Communicable Diseases (NCDs). *Seven Editora*. <https://doi.org/10.56238/sevened2024.007-088>
- Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J. & Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in the UK. A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 1778. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13943-x>
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M. & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 239–252. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.2.239>

- Castro, O., Bennie, J., Vergeer, I., Bosselut, G. & Biddle, S. J. H. (2020). How Sedentary Are University Students? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 21(3), 332–343. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01093-8>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I. & Castro-Sánchez, M. (2020). *Physical Activity and Academic Performance in Children and Preadolescents: A Systematic Review – INEFC*. <https://revista-apunts.com/en/physical-activity-and-academic-performance-in-children-and-preadolescents-a-systematic-review/>
- Chen, K., Liu, F., Mou, L., Zhao, P. & Guo, L. (2022). How physical exercise impacts academic burnout in college students: The mediating effects of self-efficacy and resilience. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964169>
- Chomistek, A. K., Cook, N. R., Flint, A. J. & Rimm, E. B. (2012). Vigorous-intensity leisure-time physical activity and risk of major chronic disease in men. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(10), 1898–1905. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31825a68f3>
- Cotman, C. W., Berchtold, N. C. & Christie, L.-A. (2007). Exercise builds brain health: Key roles of growth factor cascades and inflammation. *Trends in Neurosciences*, 30(9), 464–472. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2007.06.011>
- Czabai, V., Bíró, M. & Hajdu, P. (2018). Az Eszterházy Károly Főiskola hallgatóinak életmódja, sportolási szokásai. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 34. köt.). *Vizsgálatok a sporttudomány és az egészségtudomány területén = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Sport*, 29–38.
- Dayıođlu, M. & Türüt-Aşık, S. (2007). Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey. *Higher Education*, 53, 255–277. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2464-6>
- Deliens, T., Clarys, P., De Bourdeaudhuij, I. & Deforche, B. (2013). Weight, socio-demographics, and health behaviour related correlates of academic performance in first year university students. *Nutrition Journal*, 12(1), 162. <https://doi.org/10.1186/1475-2891-12-162>
- Dengiz, D. D. (2020). *How prolonged sitting influences students' health* [Info:eu-repo/semantics/bachelorThesis]. University of Twente. <http://essay.utwente.nl/81775/>
- DeSimone, J. S. (2008). *The Impact of Employment during School on College Student Academic Performance* (Working Paper 14 006). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w14006>

- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K. & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Dunn, A. L., Trivedi, M. H. & O'neal, H. A. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33(6), 587. <https://doi.org/10.1097/00005768-200106001-00027>
- ECTS. (2015). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)—European Education Area*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system> (2024.09.27.)
- elte.hu. (2024). *Sportolási lehetőségek Budapesten*. www.elte.hu. <https://www.elte.hu/content/sportolasi-lehetosegek-budapestent.t.77> (2024.09.28.)
- elte.hu. (2024). *Sportolj kreditért!* www.elte.hu. <https://www.elte.hu/content/sportolj-kreditert.t.31003> (2024.09.28.)
- Felez-Nobrega, M., Hillman, C. H., Dowd, K. P., Cirera, E. & Puig-Ribera, A. (2018). ActivPAL™ determined sedentary behaviour, physical activity and academic achievement in college students. *Journal of Sports Sciences*, 36(20), 2311–2316. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1451212>
- Garcia, L., Pearce, M., Abbas, A., Mok, A., Strain, T., Ali, S., Crippa, A., Dempsey, P. C., Golubic, R., Kelly, P., Laird, Y., McNamara, E., Moore, S., de Sa, T. H., Smith, A. D., Wijndaele, K., Woodcock, J. & Brage, S. (2023). Non-occupational physical activity and risk of cardiovascular disease, cancer and mortality outcomes: A dose-response meta-analysis of large prospective studies. *British Journal of Sports Medicine*, 57(15), 979–989. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-105669>
- Gilmore, L., Sullivan, K. A. & Hughes, B. (2024). Incorporating physical activities in teaching practice. *Australian Journal of Education*, 68(2), 145–156. <https://doi.org/10.1177/00049441241244553>
- Gómez-Fernández, N. & Albert, J.-F. (2020). Physical activity in and out-of-school and academic performance in Spain. *Health Education Journal*, 79(7), 788–801. <https://doi.org/10.1177/0017896920929743>
- Haapala, E. A., Väistö, J., Lintu, N., Westgate, K., Ekelund, U., Poikkeus, A.-M., Brage, S. & Lakka, T. A. (2017). Physical activity and sedentary time in relation

- to academic achievement in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(6), 583. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.003>
- Hale, G. E., Colquhoun, L., Lancaster, D., Lewis, N. & Tyson, P. J. (2021). Review: Physical activity interventions for the mental health and well-being of adolescents – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 26(4), 357–368. <https://doi.org/10.1111/camh.12485>
- Hariyanto, A., Sholikhah, A. M., Mustar, Y. S., Pramono, B. A. & Putera, S. H. P. (2023). Physical Activity and Its Relation to Academic Performance Among University Students. In The Authors R. Harold Elby Sendouw et al. (Eds.), *UNICSSH 2022, ASSEHR 698* (pp.712–720). https://doi.org/10.2991/978-2-494069-35-0_88
- Harris, M. A. (2018). The relationship between physical inactivity and mental wellbeing: Findings from a gamification-based community-wide physical activity intervention. *Health Psychology Open*, 5(1), 2055102917753853. <https://doi.org/10.1177/2055102917753853>
- Howie, E. K. & Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160–169. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>
- Irwin, J. D. (2004). Prevalence of University Students' Sufficient Physical Activity: A Systematic Review. *Perceptual and Motor Skills*, 98(3), 927–943. <https://doi.org/10.2466/pms.98.3.927-943>
- Jiang, M., Gao, K., Wu, Z. & Guo, P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 13, 954330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954330>
- Kaj, M., Tékus, É., Juhász, I., Stomp, K. & Wilhelm, M. (2015). Changes in physical fitness of Hungarian college students in the last fifteen years. *Acta Biologica Hungarica*, 66(3), 270–281. <https://doi.org/10.1556/018.66.2015.3.3>
- Karner, O., Kiss M., Oroszné Perger M., Füleki B., Franczia N., Török L., Csikai E. & Sebő T. (2021). *Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jóllétének felmérése – Kutatási beszámoló | Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület*. <https://www.feta.hu/kutatas/magyarorszag-i-felsooktatásban-tanulo-hallgatók-mentális-jolletenek-felmerese-kutatasi-beszamolo> (2024.10.16.)

- Kljajević, V., Stanković, M., Đorđević, D., Trkulja-Petković, D., Jovanović, R., Plazibat, K., Oršolić, M., Čurić, M. & Sporiš, G. (2021). Physical Activity and Physical Fitness among University Students-A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 158. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010158>
- Konopka, L. M. (2015). How exercise influences the brain: A neuroscience perspective. *Croatian Medical Journal*, 56(2), 169. <https://doi.org/10.3325/cmj.2015.56.169>
- Kosztin, N., & Balatoni, I. (2021). (PDF) Magyarországi egyetemek hallgatóinak sportolási szokásai. Áttekintő irodalmi elemzés. *Acta Medicinae et Sociologica*, 12. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/6>
- Kovács, K. (2011). Szabadidő és sport a Debreceni Egyetemen. *Iskolakultúra*, 11(10–11), 147–162.
- Kovács K. (2016). *Közép-kelet-európai hallgatók sportolásának szociokulturális jellemzői*. In Kovács, K. (Ed.), *Értéktanteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Oktatáskutatás a 21. században (1) (pp. 175–186). Debreceni Egyetemi Kiadó. <https://real.mtak.hu/84424/>
- KSH. (2019). *Központi Statisztikai Hivatal*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/testmozgas_2019/index.html (2024.09.29.)
- Kovács, K., Moravec, M. & Nagy, Á. (2019). Vélemények a mindennapos testnevelésről a felsőoktatásban részt vevő hallgatók és oktatók szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3-4), 87–99
- Kuzik, N., Costa, B. G. G. da, Hwang, Y., Verswijveren, S. J. J. M., Rollo, S., Tremblay, M. S., Bélanger, S., Carson, V., Davis, M., Hornby, S., Huang, W. Y., Law, B., Salmon, J., Tomasone, J. R., Wachira, L.-J., Wijndaele, K. & Saunders, T. J. (2022). School-related sedentary behaviours and indicators of health and well-being among children and youth: A systematic review. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19, 40. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01258-4>
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D. & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(4), CD008958. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>

- Lee, E. & Kim, Y. (2018). Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2), 164. <https://doi.org/10.1111/ppc.12296>
- Lee, I. M. & Paffenbarger, R. S. (2000). Associations of light, moderate, and vigorous intensity physical activity with longevity. The Harvard Alumni Health Study. *American Journal of Epidemiology*, 151(3), 293–299. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a010205>
- Lee, P. H., Macfarlane, D. J., Lam, T. & Stewart, S. M. (2011). Validity of the international physical activity questionnaire short form (IPAQ-SF): A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 115. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-115>
- Liu, G., Li, W. & Li, X. (2023). Striking a balance: How long physical activity is ideal for academic success? Based on cognitive and physical fitness mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1226007. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1226007>
- Loprinzi, P. D., Cardinal, B. J., Loprinzi, K. L. & Lee, H. (2012). Benefits and environmental determinants of physical activity in children and adolescents. *Obesity Facts*, 5(4), 597–610. <https://doi.org/10.1159/000342684>
- Lounassalo, I., Salin, K., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Tolvanen, A., Yang, X. & Tammelin, T. H. (2019). Distinct trajectories of physical activity and related factors during the life course in the general population: A systematic review. *BMC Public Health*, 19(1), 271. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6513-y>
- Lukács, A. (2021). The impact of physical activity on psychological well-being and perceived health status during coronavirus pandemic in university students. *Journal of King Saud University. Science*, 33(6), 101531. <https://doi.org/10.1016/j.jksus.2021.101531>
- Makra, G. & Balogh, L. (2018). Examination of the Relationship Between Physical Activity and Cognitive Skills. *Stadium – Hungarian Journal of Sport Sciences*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.36439/SHJS/2018/1/2924>
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Marín, L. C., Jiménez-Parra, J. F. & Valero-Valenzuela, A. (2021). Future Academic Expectations and Their Relationship with Motivation, Satisfaction of Psychological Needs, Responsibility, and School Social Climate: Gender and Educational Stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4558. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094558>

- Meleg, C. (2006). *Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei*.
<https://mek.oszk.hu/15600/15612/html/hefop08c.htm> (2024.12.30)
- Merlo, C. L. (2020). Dietary and Physical Activity Behaviors Among High School Students—Youth Risk Behavior Survey, United States, 2019. *MMWR Supplements*, 69. <https://doi.org/10.15585/mmwr.su6901a8>
- Moawd, S. A., Elsayed, S. H., Abdelbasset, W. K., Nambi, G. & Verma, A. (2020). Impact of different physical activity levels on academic performance of PSAU medical female students. *Arch Pharma Pract*, 11(1), 100–104.
- Molnár A., Bognár J. & Vajda I. (2021). Pedagógusok szerepe az egészségnevelés folyamatában, különös tekintettel a pedagógusok egészség-magatartására. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Sport*, 51, 53–65.
<https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2023.51.53>
- Mulyaningsih, T., Dong, S., Miranti, R., Daly, A. & Purwaningsih, Y. (2022). Targeted scholarship for higher education and academic performance: Evidence from Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 88, 102–110.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102510>
- Nasu, V. H. & Sasso, M. (2021). A bolsa faz diferença? Uma análise do desempenho acadêmico de alunos bolsistas de cursos de graduação da área de negócios. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 99. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5876>
- Nemzeti Felsőoktatási Törvény (2011). 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról—*Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>
- Nemzeti Köznevelési Törvény. (2011). 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről—*Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Owen, N., Sparling, P. B., Healy, G. N., Dunstan, D. W. & Matthews, C. E. (2010). Sedentary Behavior: Emerging Evidence for a New Health Risk. *Mayo Clinic Proceedings*, 85(12), 1138. <https://doi.org/10.4065/mcp.2010.0444>
- Park, J. H., Moon, J. H., Kim, H. J., Kong, M. H. & Oh, Y. H. (2020). Sedentary Lifestyle: Overview of Updated Evidence of Potential Health Risks. *Korean Journal of Family Medicine*, 41(6), 365. <https://doi.org/10.4082/kjfm.20.0165>
- Pedersen, M. R. L., Hansen, A. F. & Elmoose-Østerlund, K. (2021). Motives and Barriers Related to Physical Activity and Sport across Social Backgrounds: Implications for Health Promotion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5810. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115810>

- Peluso, M. A. M., & Andrade, L. H. S. G. de. (2005). Physical Activity and Mental Health: The Association Between Exercise and Mood. *Clinics*, 60(1), 61–70. <https://doi.org/10.1590/S1807-59322005000100012>
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M. & Olson, R. D. (2018). The Physical Activity Guidelines for Americans. *JAMA*, 320(19), 2020–2028. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.14854>
- Plotnikoff, R. C., Costigan, S. A., Williams, R. L., Hutchesson, M. J., Kennedy, S. G., Robards, S. L., Allen, J., Collins, C. E., Callister, R. & Germov, J. (2015). Effectiveness of interventions targeting physical activity, nutrition and healthy weight for university and college students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 45. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0203-7>
- Pucsok, J. M., Balogh, L., Ráthonyi, G., Varga, K., Bíró, E., Perényi, G. & Puskás, A. L. (2021). Egyetemi testnevelés és sport hatása a hallgatók fitességi állapotára. *Stadium – Hungarian Journal of Sport Sciences*, 3, 1–10. <https://doi.org/10.36439/SHJS/2020/2/8599>
- Rahman, S., Munam, A. M., Hossain, A., Hossain, A. S. M. D. & Bhuiya, R. A. (2023). Socio-economic factors affecting the academic performance of private university students in Bangladesh: A cross-sectional bivariate and multivariate analysis. *SN Social Sciences*, 3(2), 26. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00614-w>
- Ráthonyi, G., Takács, V., Szilágyi, R., Bácsné Bába, É., Müller, A., Bács, Z., Haring-Rákos, M., Balogh, L. & Ráthonyi-Odor, K. (2021). Your Physical Activity Is in Your Hand—Objective Activity Tracking Among University Students in Hungary, One of the Most Obese Countries in Europe. *Frontiers in Public Health*, 9, 661471. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.661471>
- Redondo-Flórez, L., Ramos-Campo, D. J. & Clemente-Suárez, V. J. (2022). Relationship between Physical Fitness and Academic Performance in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14750. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214750>
- Reiner, M., Niermann, C., Jekauc, D. & Woll, A. (2013). Long-term health benefits of physical activity – a systematic review of longitudinal studies. *BMC Public Health*, 13(1), 813. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-813>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E. & Kyndt, E. (2019). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100305. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>

- Rueggsegger, G. N. & Booth, F. W. (2018). Health Benefits of Exercise. *Cold Spring Harbor Perspectives in Medicine*, 8(7), a029694.
<https://doi.org/10.1101/cshperspect.a029694>
- Ruiz, J. & Lopez, J. (2024). Student and Societal Pressures: Exploring Causes, Consequences and Potential Stress-Reduction Strategies. *Journal of Student Research*, 13(1). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v13i1.6358>
- Sáez, I., Solabarrieta, J. & Rubio, I. (2021). Reasons for Sports-Based Physical Activity Dropouts in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5721.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18115721>
- Santos, A. C., Willumsen, J., Meheus, F., Ilbawi, A. & Bull, F. C. (2023). The cost of inaction on physical inactivity to public health-care systems: A population-attributable fraction analysis. *The Lancet Global Health*, 11(1), e32–e39.
[https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(22\)00464-8](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(22)00464-8)
- Saxena, S., Van Ommeren, M., Tang, K. C. & Armstrong, T. P. (2005). Mental health benefits of physical activity. *Journal of Mental Health*, 14(5), 445–451.
<https://doi.org/10.1080/09638230500270776>
- Sharma, A., Madaan, V. & Petty, F. D. (2006). Exercise for Mental Health. Primary Care Companion to The Journal of Clinical Psychiatry, 8(2), 106.
<https://doi.org/10.4088/PCC.v08n0208a>
- Sharma, K. (2023). A Study of the Impact of Parental Pressure on Students' Academic Performance. *International Research Journal of Educational Psychology*, 7(1), Article 1.
- Shilton, T., Bauman, A., Beger, B., Chalkley, A., Champagne, B., Elings-Pers, M., Giles-Corti, B., Goenka, S., Miller, M., Milton, K., Oyeyemi, A., Ross, R., Sallis, J. F., Armstrong-Walenczak, K., Salmon, J. & Whitsel, L. P. (2024). More People, More Active, More Often for Heart Health – Taking Action on Physical Activity. *Global Heart*, 19(1), 42. <https://doi.org/10.5334/gh.1308>
- Silva, R. M. F., Mendonça, C. R., Azevedo, V. D., Memon, A. R., Noll, P. R. E. S. & Noll, M. (2022). Barriers to high school and university students' physical activity: A systematic review. *PLoS ONE*, 17(4), e0265913.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265913>
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W. R., van Mechelen, W. & Chinapaw, M. J. M. (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49–55.
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>

- Sonnert, G. & Fox, M. (2012). Women, Men, and Academic Performance in Science and Engineering: The Gender Difference in Undergraduate Grade Point Averages. *The Journal of Higher Education*, 83, 73–101. <https://doi.org/10.1353/jhe.2012.0004>
- Strain, T., Flaxman, S., Guthold, R., Semenova, E., Cowan, M., Riley, L. M., Bull, F. C. & Stevens, G. A. (2024). National, regional, and global trends in insufficient physical activity among adults from 2000 to 2022: A pooled analysis of 507 population-based surveys with 5.7 million participants. *The Lancet Global Health*, 12(8), e1232–e1243. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(24\)00150-5](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(24)00150-5)
- Subiron-Valera, A. B., Rodriguez-Roca, B., Calatayud, E., Gomez-Soria, I., Andrade-Gómez, E. & Marcen-Roman, Y. (2023). Linking sedentary behavior and mental distress in higher education: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205837>
- Szatmári Z. (2011). Társas környezet, egészségmagatartás és egészség: Szegedi egyetemisták életmódjának vizsgálata szabadidős fizikai aktivitásuk tükrében. *Recreation*, 1(1), 8–12. <https://doi.org/10.21486/recreation.2011.1.1.1>
- Tanasescu, M., Leitzmann, M. F., Rimm, E. B., Willett, W. C., Stampfer, M. J. & Hu, F. B. (2002). Exercise type and intensity in relation to coronary heart disease in men. *JAMA*, 288(16), 1994–2000. <https://doi.org/10.1001/jama.288.16.1994>
- Teuber, M., Leyhr, D. & Sudeck, G. (2024). Physical activity improves stress load, recovery, and academic performance-related parameters among university students: A longitudinal study on daily level. *BMC Public Health*, 24(1), 598. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18082-z>
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Chung, A. E., Chastin, S. F. M., Altenburg, T. M., Chinapaw, M. J. M., Altenburg, T. M., Aminian, S., Arundell, L., Atkin, A. J., Aubert, S., Barnes, J., Barone Gibbs, B., Bassett-Gunter, R., Belanger, K., Biddle, S., ... on behalf of SBRN Terminology Consensus Project Participants. (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>

- Trockel, M. T., Barnes, M. D. & Egget, D. L. (2010). Health-Related Variables and Academic Performance Among First-Year College Students: Implications for Sleep and Other Behaviors. *Journal of American College Health*, 49(3), 125–131. <https://doi.org/10.1080/0744848009596294>
- uni-bge.hu (2024). Testnevelés. BGE. <https://uni-bge.hu/hu/hallgatoi-flok/testneveles> (2024.10.17.)
- unideb.hu (2024). Általános testnevelés. Debreceni Egyetem. <https://unideb.hu/altalanos-testneveles> (2024.10.17.)
- Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., Deliens, T. & Deforche, B. (2015). Can changes in psychosocial factors and residency explain the decrease in physical activity during the transition from high school to college or university? *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(2), 178–186. <https://doi.org/10.1007/s12529-014-9424-4>
- VanKim, N. A. & Nelson, T. F. (2013). Vigorous Physical Activity, Mental Health, Perceived Stress, and Socializing among College Students. *American Journal of Health Promotion*, 28(1), 7–15. <https://doi.org/10.4278/ajhp.111101-QUAN-395>
- Vitályos, G. Á., Dancs, G., B.Zsoffay, K., Venyingsi, B. & Darvay, S. (2020). Az ELTE TÓK hallgatóinak testi-egészségi állapotának változásai az egyetemi évek alatt. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 166–178. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.166.178>
- WHO (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128> (2024.11.25.)
- WHO (2021). *Making every school a health-promoting school – Global standards and indicators*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059> (2024.11.25.)
- WHO (2024). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (2024.10.18.)
- Wrigley-Asante, C., Ackah, C. G. & Frimpong, L. K. (2023). Gender differences in academic performance of students studying Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) subjects at the University of Ghana. *Social Sciences*, 3(1), 12. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00608-8>
- Wunsch, K., Fiedler, J., Bachert, P. & Woll, A. (2021). The Tridirectional Relationship among Physical Activity, Stress, and Academic Performance in University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 739. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020739>

University Students' Physical Activity and its Impact on Learning: Pedagogical and Teacher Training Implications

Several studies have shown that physically active pupils and students tend to perform better academically than their less active peers. Physical activity has a number of physical and mental benefits, which have an impact on everyday life as well as on studies. The aim of this paper is to assess the relationship between physical activity and academic achievement among university students and to show that it is an important task of teacher education to lead future teachers to consider the need and conditions for physical activity. The cross-sectional study included university students (N = 670) aged 18-31 years (mean age: 20.51 ± 1.59 years). Their sociodemographic characteristics were assessed through an online questionnaire. Their physical activity levels were assessed using a short version of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) and their academic performance was established based on the weighted average of their grade points earned in the academic semester prior to the completion of the survey. The results showed a positive correlation between their grade point average and their level of physical activity ($p < 0.05$). However, in addition to these, factors such as gender, marital status, job and lifestyle may also have a significant effect on the above, regardless of the type of training. Early physical activity interventions by educators can lead to developing lifelong good habits, which can have a range of health benefits.

Keywords: *physical activity, academic performance, pupils, university students, sitting time, teacher responsibility*

Iskolateremtők

„Finomabb lélekkel létezni a világban” a gyermekcultúra-kutató gyermekcultúrája: életútinterjú Sándor Ildikóval

Veres Vica Fruzsina

az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának, Gyermekcultúra mesterszakos hallgatója,
vvica06@gmail.com

Sándor Ildikó a Tatros együttes és a Guzsalyas táncház alapító tagja, a Kőketánc gyermektáncház vezetője, a Hagyományok Háza közművelődési és tudományos szakcsoportjának vezetője, a Magyar Táncművészeti Egyetem docense, néprajzkutató, mesemondó. Az alábbiakban a vele készült interjú szerkesztett változata olvasható.

Kulcsszavak: Sándor Ildikó, interjú, gyermekcultúra, Hagyományok Háza

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.05

Veres Vica (a továbbiakban V. V.): *Köszönöm, hogy elfogadta a felkérést, és mesél az életéről. Hol nőtt fel, hol töltötte a gyermekkorát?*

Sándor Ildikó (a továbbiakban S. I.): Születésemkor a szüleim Óbudán laktak a Búvár utcában, egy olyan bérházban, amelyik meglehetősen szegény közeg volt. Itt élt együtt az anyai nagymamám, az ő élettársa, majd amikor az anyám összeházasodott az apámmal, akkor még ők is, tehát négy felnőtt ember és én. Volt egy 16 négyzetméteres szoba és hozzá egy előszoba, a konyha pedig a mosakodás helye is volt. Tehát ez egy 24 négyzetméteres kicsi valami volt, ahova születtem. A szüleim mindketten a Duna Cipőgyárban, Újpesten dolgoztak, anyu talán ekkor még egy egészen rövid ideig futószalag mellett. Az apukám technikusként művezetői feladatköröket látott el. Aztán körülbelül egy év múlva ők kaptak Újpesten egy önálló, saját lakást. Átköltöztünk, és mivel én '65-ben születtem, amikor még nem volt GYES, és 6–7 hónapot tudott egy nő otthon maradni a gyermekével, jött a bölcsi. Megpróbálták engem is bebuvészkedni a kor viszonyai között minőséginek számító vállalati bölcsődébe, de anyám elmondása szerint minden reggel az indulás előtt fél órával hőemelkedésem lett. Elmondani nem tudtam, hát így tiltakoztam. Így aztán a családi tanács úgy döntött nem sokkal az első születésnapom után, hogy én az apai nagyszüleimhez kerüljek le falura, mert az ott egy tradicionális család volt. A nagymamám otthon volt, élt még a dédmamám, ő is otthon

volt, és az ő gondjaikra bíztak. Én körülbelül két évet ott éltem úgy, hogy a szüleim hétvégeként eljöttek engem meglátogatni. Nyilván ennek van traumatikus része is, de közben meg fantasztikus, hogy egy nagyon-nagyon meleg, sok mindenben jót adó közegben voltam, csak ezt nem a szüleim adták akkor meg. Ebben a családban, ebben a háztartásban élt az én tanítónő nagynéném, aki nagyon fontos szerepet játszott a gyerekkoromban, rá majd biztos sokszor fogok hivatkozni. Azért is mondom, hogy nekem ez a falusi kötődés olyan erős lett, hogy tízéves koromtól gyakran egyedül levonatoztam, ha már 2–3 nap szünet volt, és magamtól is nagyon sok időt töltöttem ott. Tulajdonképpen azt hiszem, hogy az egyetemi évekig kétlakinak gondoltam magam. Volt a tápiószelei falusi családom meg a másik, a budapesti családom. Ezek a keretek, ez a közeg. Amikor már óvodás lehettem, akkor kerültem vissza a szüleimhez Budapestre.

V. V.: Volt saját gyerekszobája?

S. I.: Az elején nem volt. Tápiószelelén lett volna rá mód, de ott meg a családi közeg számára a gyerekszoba nem volt értelmezhető dolog. Ott volt egy szoba, amiben az apai nagyanyám és a nagyapám élt, egy másik szoba, egy icike-picike, amiben a dédmamám, és akkor ugyanebben a házban élt még az én nagynéném is. Azt gyanítom, hogy többé-kevésbé az ágyam meg az én dolgaim abban a szobában voltak, ahol ő, de többfelé is „megfordultam”, amennyire az emlékeimben van. Saját szobám abban a lakásban volt, ahol hároméves koromtól éltem.

V. V.: Hogyan emlékszik rá? Milyen volt?

S. I.: Egészen pontosan emlékszem rá. A lakás maga 54–55 négyzetméter volt, és körbe lehetett belül járni az egészet, a szüleim nagyszobájából nyílt az én szobám. Az enyémből egy kis folyosóra lehetett menni, ahonnan a fürdőszoba nyílt. Onnan lehetett közvetlenül átmenni a konyha-étkezőbe. Ebben a szobában állt – mivel akkor még nem voltak gyerekbútorok – egy súlyos, nehéz, sötétbarna, a kor ízlése szerint nagyon modernnek számító szekrénysor és egy kinyitható kétszemélyes gyerekheverő meg egy asztal, amin szobanövények voltak. Amikor én Pestre kerültem – azt hiszem, ugyanekkor – az én unokanővéremet, aki nálam 16 évvel volt idősebb, fölvetették Budapesten főiskolára, és akkor megint jött ugyanez a családi tanács, amelyik azt mondta, hogy kollégiumba nem mehet, mert ott csak rossz dolog történhet az ember gyerekével. Három évig, amíg ő a főiskolára járt, mi az unokanővéremmel osztoztunk a szobámon. Aztán mire én iskolás lettem, akkorra lett az az én saját szobám, és akkor már volt egy íróasztal is benne.

V. V.: *Milyen játékaik voltak?*

S. I.: Voltak játékaim, nagyon sok könyvem volt. Az apai nagypapám, aki egy falusi iparos volt, saját maga is vett könyveket, és a családi könyvtárunk első könyvei tőle származnak. Neki, azt hiszem, paraszti mércével mérve viszonylag nagy könyvtára lehetett. Egy része a háború alatt megsemmisült, de így is legalább 40–50 könyvünk van tőle. Tőle és a nagynénémtől rendszeresen nagyon jó könyveket kaptam, nagyon tudatosan válogatottakat.

A gyerekirodalom, az ismeretterjesztés, tehát a minőségi gyerekönyvek garadaja és az olvasás az első pillanattól fontos számomra. Valamennyi babám is volt, valamennyit babáztam is. Amennyire én emlékszem, nem ez volt a legvonzóbb a számomra, hanem volt egy gyönyörű fa építőkocka-készlet. Nem volt sok darab benne, de nagyon-nagyon igényes volt, és emiatt nagyon vonzó volt vele játszani. Szívesen játszottam még, hogy valamit felépíttem, és oda kerültek a kis figurák. Tehát egyfajta fantáziajáték vagy szerepjáték volt azt megtölteni étellel. Ezenkívül volt még a Jáva építő, konstrukciós játék, arra is emlékszem, hogy nagyon szerettem.

V. V.: *Miket szeretett még játszani? Volt kedvenc játékszere gyermekkorában?*

S. I.: A fakockák mindenképp, azok egész sokáig kísérték az életemet. Természetesen van 2–3 olyan babám, amelyiknek a nevére, a figurájára emlékszem, tehát azért szó nincs arról, hogy ne babáztam volna. A babákkal kapcsolatban nagyon szerettem, hogy anyu nagyon ügyes volt, és kitalálta, hogy csináljunk babaruhát, és ez egy jó közös tevékenység volt. Maradék anyagokból szabtuk-varrtunk. Amíg én öltöttem, addig ő elővett maradék fonalat, és két perc alatt horgolt valami szoknyát. Bámulatos volt, hogy ez milyen gyorsan megvan. Szóval így volt babázás is.

A másik a tápiószelei helyszín, ahol a nyári játékaimra emlékszem. Itt a tornáccon (ami majdnem háromméteres rész) volt tulajdonképpen az én birodalmam. Ott voltak a klasszikus kis fazekak, lábasok, tehát minden, amivel főzőcskézni lehet, amivel „háztartásosat” lehet játszani. Ott elég nagy tér is volt, de úgy, hogy volt árnyék is, miközben a szabadban volt. Azt a közeget nagyon-nagyon-nagyon szerettem.

Nagyon emlékezetes még, hogy a nagymamámmal az igazi sparhelten igazi főzőcskejátékot játszottam. Tehát ha főzött, akkor odaadta a maradékokat, kelléke-

ket, volt egy saját csorba kis lábaskám, és állandóan ott sertepertélhettem körülötte.

V. V.: *Mesélne még arról, hogy milyen családi környezet, közeg vette körül? Persze ezt már részben érintette is. Jól érzem, hogy nagyon szoros kapcsolata volt a családtagjaival?*

S. I.: Igen! A szelei családommal kapcsolatban erről azért nehéz beszélni, mert a dédmamámmal töltöttem a napok jelentős részét egy- és hároméves korom között. Abból az időből az embernek kevés emléke van, vagy nehezen tud róla beszélni. Mindenesetre nekem egészen fényképszerű, konkrét szituációk vannak az emlékeimben. Ő körülbelül akkor halt meg, amikor én onnan eljöttem. Például vele a dominókkal nem dominóztunk – mert hát akkor még egy gyerek nem tudja a számokat –, de mindenfélét építettünk. Kártyavárat építettünk, ledőlt, és fölépítettük, és megint ledőlt. Illetve ami a paraszti életben adódott: amíg a felnőtt például morzsolja a kukoricát, a gyerekek is odaad egyet, és akkor próbálgatja; vagy hámozza a sok krumplit, és volt egy olyan késem nekem is, ami nem tudom, miért volt alkalmasabb, kisebb volt biztos. Tehát egy csomó minden, ami nekik dolog volt, az nekem játék. Ott ez az egész nagy családi közeg volt az én közegem, amelyikkel együtt tevékenykedtem.

V. V.: *Hova járt óvodába és általános iskolába? Milyen volt? Milyen érzéssel tölti el visszagondolni ezekre az évekre?*

S. I.: Óvodába, általános iskolába és még gimnáziumba is Újpesten jártam, ott laktunk. A szüleim munkahelyének volt egy vállalati óvodája. A vállalati óvodák felszereltségben, de azt gondolom, hogy a pedagógiai munkájuk szempontjából is jobbaknak számítottak akkoriban, ott voltam óvodás. Klasszikus kis-, középső és nagycsoport volt. Azt hiszem, hogy szerettem óvodába járni, olyan képek maradtak meg összességében, hogy szeretek játszani, jó élmények. Az óvodáról mára elég halvány emlékeim vannak, viszont ebben az időszakban Újpesten egy nagyon erős zeneiskola működött, és minden, az ötödik életéve környékén lévő gyereket meghallgattak. Végigjárták a zeneiskolás szakemberek az óvodákat, és a szülőknek megüzenték, hogy ez a gyerek jó fülű, jó hangú, és lehet járni dalos játéokra. Na, ez volt az én életem nagy csodája! Merthogy ebbe én is bekerültem, ami azt jelenti, hogy hetente – azt hiszem, hogy egyszer – elvittek nagycsoportos körben a zeneiskolába. Ott egy nagyon kedves nénivel körjátékoztunk. Erről viszont egészen konkrét, pontos emlékeim-élményeim vannak, nagyon szerettem, rettentő boldog voltam. Ennek lett a következménye, hogy elsős koromtól hang-

szert tanultam, és hét éven át jártam a zeneiskolába, de ez a körjátékozós, dalos játék nekem egészen elemi, jó élmény volt...

V. V.: Mi volt az a gyermekkorában átélt művészeti vagy kulturális élmény, ami nagy hatással volt Önre? Bármilyen területről lehet ez és természetesen több is, ha több ilyen is volt. Az egyik, jól érzem, hogy ez a dalos-játékos élmény?

S. I.: Igen, több ilyen is van, és bizony, az egyik biztos, hogy a zeneiskola, a zeneiskolához való kapcsolódás, mert utána volt két kínlódós év. A hegedülés nem hoz gyorsan sikert, ahhoz, hogy az ember a fűrészelésből kikeveredjen, idő kell. De onnantól kezdve, amikortól lehetett a kis kamarazenélést csinálni, meg amikor már a nagy zenekarban is játszhattam – azt hiszem, negyedik osztályban, a kis kamarazenélések már harmadik osztálytól jöttek –, a zene, a zeneiskola konstans öröm és fontos kötődés volt.

A másik a már említett könyvek. Én már úgy mentem iskolába, hogy mesét, tehát folyószöveget tudtam olvasni. Tekintettel arra, hogy nincs testvérem, egyke vagyok, rengeteget olvastam, bekuckóztam az ágyam végébe, és óraszámra olvastam. Gyönyörű szép Benedek Elek-könyveket, aztán a mesék után nagyon hamar jött a gyerekirodalom is. Azt hiszem, harmadikos koromtól már önállóan jártam a könyvtárba, és később már minden hónapban mentem. Öt könyvet vittem haza, és azt magamnak találtam ki, hogy legyen benne legalább kettő, ami gyerekirodalom. Verne Gyula minden könyvét végigolvastam, de mellékesen egy csomó minden mást is. Mindig kellett lenni egy Vernének – volt egy ilyen időszak –, legyen egyvalami, ami más gyerekirodalom, és akkor legyen még valami, ami – szeretem a nagy utazásokat – például útleírás vagy ilyen vademberekről szóló. Volt egy „Így élt...” sorozat, emlékszem, szerettem ezeket a történelmi személyiségekről a gyerekeknek szóló portrékat. Illetve olyan könyvet is gyakran olvastam, ami meg a tudomány világából való. Faltam a könyveket eszméletlen mennyiségben.

Nagy ritkán mentünk el moziba, néha vittek az iskolából, amikor közös mozizás volt. Akkor ott művészfilmek, minőségi filmek voltak. Arra például nagyon pontosan emlékszem, amikor a János vitézt, a Jankovics Marcell-félét először láttuk. Utána ezt szinte minden évben megnézték velünk, esély se volt, hogy ne menjél.

Az iskola, ahova jártam, szintén viszonylag jobb iskolának számított a kerületben, mert újonnan építették, és több figyelmet kapott. Elég gyakran vittek bennünket programokra. Újpest a város legvége, tehát bevittek a bábszínházba vagy a gyerekszínházba, ezek nagyon emlékezetesek voltak. Onnantól kezdve, hogy fel-

szállunk a megrendelt buszra, az egész buszutat végigénekeltek Dezső bácsi vezetésével, az egész nagyon különös atmoszférájú dolog volt. Szerintem maguknak is említettem az egyetemi órán, hogy szombatonként a televízióban – ez volt a gyerekek- és ifjúsági tévézésnek a csúcsidőszaka, amikor zseniális dolgok születtek – a Sebő Feriékét meg kisebb koromban a Zsebtévét néztem, ami ugyancsak egy csuda volt. Ugyanezekkel egyidőben a zene miatt a Leonard Bernstein ismeretterjesztő óráját is, ami klasszikus zeneműveket mutatott be, szenvedélyesen néztem, hallgattam.

V. V.: Sokféle ilyen jellegű hatás érte gyermekkorában. Nincs egyetlen olyan élmény, amiről úgy érzi, hogy az indította el ebbe az irányba, hanem mindezek együttesen hatottak?

S. I.: Igen, pontosan! Viszont nekem nagyon sokat segített, hogy a már emlegetett nagynéném, aki falusi tanító volt, megtanított engem arra, hogy a tévé- és rádióújságot, amikor megérkezett például csütörtökön vagy pénteken, akkor szépen átnézzem és bekarikázzam, hogy engem mi érdekel. Ma úgy mondanánk, hogy tudatos médiafogyasztásra nevelt. Nyaranként kifejezetten gondot fordított arra, hogy engem navigáljon ebben. Tehát ha tudta, hogy például valami jó gyerek-rádiójáték van, akkor mondta, hogy: „Idenézz! Ezt meghallgatjuk majd együtt!” Akkor ehhez igazítottuk a napunkat. Ő maga is nagy rádiózós volt, aki színdarabokat és hasonlókat hallgatott, hiszen nem mindent ért el élőben. Úgyhogy ezeket a stratégiákat nagyon jól megkaptam, és igen, ettől nagyon vegyes, nagyon sok irányból származó lett a tájékozódásom.

V. V.: Egyrészt a családi közegből, másrészt az iskolai közegből is volt olyan személy, aki hozzásegítette ahhoz, hogy ezeket az élményeket megtapasztalhassa?

S. I.: Így van: az iskolai közeget talán érdemes két rétegre bontani, ez a kor történelmi berendezkedésével függ össze. Remek tanítóim és tanáraink voltak – például az ötödikes magyartanárom –, olyanok, akiktől tényleg többet kaptam, mint a tananyag, és akik valóban inspiráltak. A másik, ami megadatott Újpesten: egy nagyon gazdag és nagyon minőségi úttörő- és mozgalmi élet.

Az ember a kisdobosrajban meg úttörőként is egy csomó kulturális tapasztaláshoz jutott. Amennyire én vissza tudok emlékezni, nem az ideológiai agymosáson volt a hangsúly, hanem a kortársakkal való szabadidős együttléten. Olvasás- és műveltségi versenyek, Ki mit tud? vetélkedők voltak. Nemcsak kaptuk a magas

művészetet, hanem az aktivitásunkat is ez a közeg generálta, és abban benne lenni nagyon jó volt!

V. V.: *Ez is maradandó élmény volt?*

S. I.: Abszolút! És jó élmény!

V. V.: *Vágyott rá, hogy újra és újra találkozzon ezzel az érzéssel?*

S. I.: Határozottan, igen! S ami olyan maradandó nyomot hagyott bennem, hogy utána én ezt csináltam másokkal, az a tábor mint élmény. Nagyon sok nyári táborban voltam, nagyon-nagyon sokban, és a táborban megszerzett, megkapott élmények is tipikusan ilyen élmények voltak: vártam, hogy jövőre is legyen, nagyon sokat adó dolog volt.



V. V.: *Ezek azonnal hatottak Önre, vagy kellett hozzá idő?*

S. I.: Azt gondolom, mindkettő igaz. Volt nagyon közvetlen hatása is, egészen mámorító, de idő is kellett hozzá.

V. V.: *Volt olyan személy, aki segítette abban, hogy mindez hosszú távon megmaradjon Önben, és folyamatosan újra és újra találkozzon ilyen élményekkel?*

S. I.: Összességében a családi közeg ezeket támogatta, illetve a családom politikai beállítódása is. Tehát ha ez egy olyan „kulákcsalád” lett volna, amelyik megszenvedti az ’50-es, ’60-as éveket, voltak ilyen osztálytársaim, különösen a gimnáziumban, ahol a gyerek csatlakozott volna ezekhez az ifjúsági dolgokhoz vagy csatlakozott is, de otthon megkapta érte a magáét. Nálunk ez nem volt, hanem ezeket a dolgokat a családom jónak, helyénvalónak gondolta. Ha azt mondtam, hogy szeretnék menni, akkor azt mondták, hogy oké, ilyen egyszerű volt.

V. V.: *Ezeknek az élményeknek a hatásai változtak Önben az évek során?*

S. I.: Feltétlenül. Ebben két dolog van benne. Az egyik, ami azt hiszem, hogy minden civil emberrel megtörténik, ahogy az évek múlnak, bizonyos dolgokat – akár kritikusan is – képes reálisan értékelni. Például néhány tanári ballépést vagy vasalaposságot, ami nem egészen jól működött. Ma már ezt helyre tudom tenni, de egy gyereknek nincs ilyen rálátása. A másik – és ezért mondom, hogy ez kettős –, hogy én magam is körülbelül húszéves korom óta folyamatosan, tevékenyen dol-

gozom a gyerek- és ifjúsági kultúrában, és a mai tudásommal, felkészültségemmel is látom, és azt gondolom, hogy szakmailag is meg tudom ítélni, hogy az adott dolog valóban jó volt-e, illetve azt is, hogyha valami nem volt jó, és másként is lehetett volna csinálni.

V. V.: Mesélne arról, hogy mennyire és hogyan foglalkozott tovább az egyes művészeti területekkel mindezek hatására?

S. I.: Egyrészt a zene mind a mai napig kíséri az életemet a szabadidőmben is. Ma este is megyek kórusba énekelni. Valami módon ez a munkámban is egy fontos terület, bár nem vagyok zenész, nagyon sajátos módon ágyazódik be. Nagyon komoly tapasztalatok, a saját gyerekkori élményeim, beleértve a kisdobos-úttörős dolgok is. Az is, hogy hogyan kell megszervezni egy programot, hogyan kell másokkal kapcsolódni, mert ugye természetesen voltam ifivezető, nagyon hamar lettem táboroztató, ma úgy mondanánk, hogy a programok animátora. Mint a kiskutya az ugatásba, úgy tanultam bele ezekbe. Mindig a mellettem levő tapasztalattól vagy csak pár évvel idősebbtől, a nagyoktól. Tehát volt egyfajta „élet iskolája”. Nem is tudtam, hogy én most tanulok valamit. Azt gondolom, ennek az észrevétlen tanulásnak köszönhető, hogy tudok ilyen programokat kitalálni, megszervezni, megvalósítani.

V. V.: Azt hiszem, egyértelmű, de kíváncsi vagyok, hogyan érez ezzel kapcsolatban: mindezek a gyermekkorában átélt kulturális és művészeti élmények befogadóbbá tették-e a kultúra és a művészetek iránt?

S. I.: Természetesen! Illetve azt is gondolom, hogy nagyon sok szempontból voltam szerencsés, mert jókor voltam jó helyen. Említettem, hogy 1965-ben születtem, ez azt jelenti, hogy az 1970 és 1980 közötti időszak, a gyerekkoromnak a legszenzitívebb szakasza egybeesett a hazai gyermekkultúra nagy időszakával. Minőségi rádió- és tévéműsorokkal, sőt, még nem is említettem, hogy volt egy Kincskereső irodalmi lap gyerekeknek. Harmadik osztálytól annak már előfizetője is voltam. Aztán elkezdtem a felnőtt irodalmi folyóiratokat. Ez egyenes utat képzett úgy is, hogy nem értelmiségi-polgári családból jöttem, ahol ez teljesen kézenfekvő lett volna. Tehát az egyik szerencsém, hogy a gyermekkultúrának ez a csúcsidezőszaka találkozott egy nyitott, fogékony kislánnyal és egy támogató családi közeggel. A másik pedig az én nagyvárosi és kistalusi kétlakóságom, hogy én mindkét valóságban jelen voltam. Nagyon sok időt eltöltöttem a nagynéném mellett az ő iskolájában vagy velük táborban vagy velük utazva. A hasonlóságok is

látszottak, de azért az is, hogy mi jut egy ottani gyereknek, és elég érzékeny lettem attól, hogy ezt a kétféle valóságot megélhettem.

V. V.: Említette a Kincskereső folyóiratot. Erről az iskolában hallott?

S. I.: Igen, az iskolából! Ez is nagyon fontos, hogy az általános iskolában a minőségi gyermeksjátótermékek terjesztése jelen volt. Volt egy néni, akinek ez benne volt a munkaköri leírásában. Ilyen értelemben odavitték, kikerülhetetlen volt. Pénzben abszolút elérhető volt, és akkor már csak az kellett, hogy az embernek a magyartanára például mondjon egy olyan mondatot, vagy úgy vigye be, hogy arra az ember ráharap. De a gimnáziumban volt egy olyan tanárunk – a földrajztanárunk meglepő módon –, aki mozgó könyvtárusként működött, és a földrajzóra után mindig kiterítette a legminőségibb, friss regényeket, versesköteteket, ismeretterjesztő könyveket. Tudott róluk beszélni is nekünk, nem az volt, hogy az ember bemegy a könyvtárba, és ott elvesztesen próbálkozik – ugye, gyerekként vagy fiataalként az átláthatatlan. Tehát nagyon irányították, nagyon segítettek a pedagógusok, hogy a könyvekhez közel kerüljek, és a könyvespolcomnak ezek a könyvek máig meghatározó és időtálló darabjai.

V. V.: A kisiskoláskoráról mesélne még? Hogyan emlékszik vissza rá? Milyen volt? Milyen élményei vannak onnan?

S. I.: Vannak konkrétumok, például a szavalóverseny, de maga a verseny csak egy keret volt a versekhez, azt hiszem, hogy messze nem a teljesítmény és az eredmények hajszolása. Nagyon gazdag volt ez a fajta paletta, a lehetőségek palettája. Amennyire én visszaemlékszem, jó szívvel mentem. Az például a lányomnál sokkémény volt, hogy nemcsak küldték versenyekre, de kényszerítették, akkor is, amikor mondta, hogy ezt nem szeretné. Mert annyira beleszámít a tanárnak a megítélésébe is, hogy hány tanulmányi versenyzője van. Amennyire visszaemlékszem, vagy amennyire én a gyerek énemből ezt meg tudom ítélni, azt gondolom, hogy ez nem fordult át az én esetemben egy ilyen gyilkos hajszába.

V. V.: Tehát sokkal inkább keretet adott, és sokféle irányt megnyitott?

S. I.: Igen, pontosan!

V. V.: Mesélne arról minél részletesebben, hogy az Ön életében mikor és milyen helyzetekben segítettek, segítettek-e a gyermekként átélt kulturális és művészeti élményei, illetve azok hatásai?

S. I.: Igen, nagyon határozottan azt mondom, hogy segítettek! Nagyon sok rétege van, nagyon sokféle módon segítettek, meg is próbálom szétszálazni.

Az imént szóba is került, hogy zenét tanultam. Aztán nagy lépés: a gimnáziumunknak nagyon jó kórusa volt. Az örömmzenélés volt a cél, nem arra szolgált, hogy az iskolai ünnepélyeket himnusszal kiszolgálja. Ez megadta újra a közösségi zenélés élményét, és amikor az egyetemre kerültem, akkor jelentkeztem is rögtön az egyetem kórusába. Fél évig jártam oda, utána kimentünk Moszkvába tanulni, és bár utána akartam folytatni, de nagyon furcsa volt a közeg. Zeneileg zseniális volt, de az idősebb kórustagok iszonyúan zárkóztak voltak, és ez a kedvet szegte. Közben azonban kaptam egy impulzust, ami miatt elkezdtem népi éneklést tanulni, és ennek nagyon gyorsan az lett a következménye, hogy hangszeres népzenei zenészekkel kezdtem együtt zenélni, és lett egy zenekarunk. Ebben nyolc évig énekeltem. A zenésztársaim nagyobb része profi lett, én ott egy ponton úgy döntöttem, hogy nem ezt választom magamnak, és emiatt egy idő után abból ki is kerültem.

Nyolc évig ez megint a zenélés örömét kínálta, a közösségben való lét örömét, valamint megadott egyfajta sikerélményt, mert nagyon népszerű volt, amit akkor csináltunk, országon belül rengeteget utaztunk. Aztán amikor abba kellett hagynom – például a gyerekeim születése miatt is –, egy kicsivel utána kerestem és találtam egy kórust, és abban a mai napig éneklek. Ez nekem az egyik legfontosabb énidőm a zenélés mint tevékenység miatt és a közösségi része miatt is. Ez egy olyan kórus, ami nem jár minősítésekre, nem teljesítménykényszeres, hanem tényleg a zenélés öröméért létezik. Nagyon kevés koncertünk van, de azok a hétfői napok, amiket együtt töltünk, adják a lényegét a dolognak. Odahaza is éneklek, a családban is van közös repertoárunk, és vannak családi közös zenéléseink. A lányom zenei pályán van, tehát ő komolyan előveszi a hangszeret, a nagyobbik bátyja pedig hegedül, ilyenkor néha becsatlakozunk. A zene abszolút kötőszövet közöttünk a családomban. Számomra megvan a mentálhigiénés vonatkozása, valamint az öröm és alkotás vonatkozása is.

V. V.: Az olvasással kapcsolatban is hasonlóan érez?

S. I.: Biztos, hogy az olvasás is ilyen. Sokat olvasok, megválogatom tudatosan, hogy mit olvasok, és az olvasás szintén nagyon-nagyon feltöltő dolog a számomra. Nagy könyvtáram van, azt lehet mondani. A klasszikusok mellett a kortárs magyar és világirodalmat is olvasom valamelyest. Nagyon szeretek színházba is járni. Nagyon szeretem, különösen például a táncszínházat, az izgalmas kortárs

dolgokat, és itt néha nem is tudom szétválasztani, hogy mi az, ami mondjuk a szakmai kötelezettségem. Nemcsak a néphagyomány területére gondolok, hanem egyszerűen arra, hogy az ember legyen benne a kortárs kultúra folyamataiban, és mi ebből az, ami a „magánörömöm”. Az is jó, hogy a kettő összekapcsolódik, mert ha jó dolgot nézek, hallgatok, mindegy, hogy egy barokk operáról van szó vagy egy modern kortárs táncszínházi darabról, az mindig katarzist jelent. Szerintem átlagosan havi 4–5 ilyesfajta aktív kulturális élményem van. Azt gondolom, hogy eléggé nagykanállal habzsolom a kortárs kultúrát.

Szeretem nagyon a közösségi eseményeket. Most már ritkábban járok táncházba, de volt körülbelül 30 év az életemben, amíg a táncházba járás is ilyen volt. Ott is megvan a saját baráti köröm, ismerősi közösségem, amelyhez kapcsolódom. Most már, mivel mozgásos, így kiöregedően vagyok ebből, de amikor odamegyek akkor tudok kapcsolódni... És legalább annyira fontos, hogy kikkel találkozom, mint hogy mi az a tevékenység, ami megjelenik. Tréfásan szoktam mondani, hogy lassan már járókeret kell, és akkor nem tudok táncolni, de ennek a helyét elkezd felváltani a mesemondás.

Abszolút hobbiként tekintek rá, nekem az nem szakma, és meg is fogom ebben a regiszterben hagyni. Bár ez is látszólag ezer szálon kötődik a munkámhoz is, de féltve őrzöm, hogy az én kis örömöm legyen. Ott is egy egyesület tagja vagyok, a Meseszó Egyesületé. Ez egy nagyon barátságos, összetartó közösség. Havonta legalább egyszer a Hagyományok Házában és olykor másutt is mesekocsmázunk, mesekörözünk. Ez tulajdonképpen az olvasással is összefügg, hiszen mesékkel kezdtem az olvasást, és a felnőttkori kötődésemet a mesékhez ez alapozta meg.

V. V.: Említette, hogy kapott egy impulzust, aminek a hatására annak idején elkezdt énekelni és aztán a zenekart alapítani. Ez mit jelent, milyen impulzusra gondolt pontosan?

S. I.: Mindig jó hangú voltam, szívesen énekeltem, bármilyen tábortűzi meg ilyen-olyan közösségi helyzetben, és sok népdalt is tudtam kedvemre. Amikor kint voltunk Moszkvában egy félévet, akkor én ott eljártam egy – ma azt mondanánk, hogy táncházas karakterű – moszkvai alternatív, neofolklorista közösségbe, akik énekelgettek, táncolgattak, de nem volt céljuk előadást létrehozni. Nem a mojszejevista irány, hanem sokkal inkább ráismertem benne a mi táncházas közegünkre. Oda eljárógtam velük éneket tanulni, bekapcsolódni. És hát, persze, magyar vagyok, mondták, hogy énekeljek! Énekeltem, egyre többet énekeltek, és nagyon erős visszajelzést kaptam arról, hogy ezzel nekem érdemes lenne foglalkozni.

Előtte nem gondoltam ilyesmire, és hazajöve elkezdtem tanárt keresni, aztán az már hozta magával az összes többi.

V. V.: *A másik, ami Önt hallgatva az imént felmerült bennem: elmondható, hogy mindezek, amikkel foglalkozott, foglalkozik, a közösségi, társas kapcsolatok terén is sokat hozzáadnak az életéhez?*

S. I.: Abszolút, igen! Azt tudom mondani, hogy van néhány olyan barátom, akiket középiskolából vagy az egyetemről ismerek, és ezen felül a baráti szféráim, a nagyon kiterjedt, nagyon összetett baráti szféráim mind művészeti, közművelődési, szabad alkotói közegekből tevődnek össze.

V. V.: *Volt olyan, hogy egy-egy nehezebb helyzetben egyértelműen érezte, hogy segítettek ezek az élmények? Például egy könyv elolvasása, vagy az, hogy a kórusba járt, és ebben a közegben volt, énekelt...*

S. I.: Teljesen egyértelműen igen. Ezt nagyon határozottan mondom, és a felsoroltak bármelyikére igaz lehet.

V. V.: *Van-e összefüggés a gyermekként átélt kulturális és művészeti élményei és a pályaválasztása között?*

S. I.: Mindenképpen! Amire nagyon határozottan emlékszem, azok a szombat délelőtti matinéműsorok a televízióból, ahol a Sebőék megzenésített verseket adtak elő, és ugyanők vezették Timár Sándorral az *Aprók táncát*. Ezek belém égtek. Emlékszem arra is, hogy az osztálytársaim között természetesen nem ezek voltak a népszerűek, és amikor én ezt mondtam, és leszóltak, akkor nagy krokodilkönynyekkel és feldühödve kiabálva védtem a magam igazát. Egész biztos, hogy ha ezekkel nem találkozom a televízió keresztül, akkor nem alakul ki ez a korai fogékonyságom. Én nem a családból kaptam ezt a tánc iránti érdeklődést, viszont utána, amikor már magam döntöttem, választottam, mondjuk középiskolásként, akkor ezekre már a tévéből ismerős dolgokként tekintettem, és így tudtam hozzájuk kapcsolódni. Ugye, a néprajzos énemet nem kell nagyon magyarázni, vagy azt, hogy magam is táncvezető lettem.

V. V.: *Mesélne arról minél részletesebben, hogy a szakmai életét miként befolyásolták ezek a gyermekkulturális hatások, illetve ezzel összefüggésben arról, hogy a gyermek-kultúrának melyik színterén, színterein és mit tesz jelenleg?*

S. I.: Én azt gondolom – és ez később tudatosodott bennem, ezt hozzá kell tenni –, hogy az a karrierút, amit én bejártam, az végig táplálkozik abból, hogy én személyesen gyerekkoromtól (beleértve a középiskolai és az egyetemi éveket is) milyen élményekben részesültem. Amiatt, hogy az én személyiségem kibontakozásában vagy a kulturális eszmélkedésemben ezek az élmények, tapasztalások milyen szerepet játszottak, elkezdtem másokat is ebbe az irányba terelni, mert bennem volt az, hogy én is szeretném ezt megadni másoknak. Ilyen volt például a kortársaknak való táncház szervezése. Ez olyan, mint amikor valaki 15–20 éves kora között rockzenekart alapít, hogy avval megörvendeztessen másokat, meg önkifejezzen. Emellé azt a „bajt” nem én kerestem magamnak, hogy gyermektáncházat csináljak, hanem azt mondták a Marczibányi téren a befogadó intézményben, hogy oké, csinálhatok felnőtt táncházat, de azt kéri, hogy legyen mellé egy gyermektáncház is, és nekem volt a gyerekekhez affinitásom. Közösén megbeszéltük, hogy kezdjem el vezetni, és tulajdonképpen ez lett életem legsikeresebb szakmai projektje, amely most már harmincötödik éve tart. Szóval nagyon-nagyon meghatározó a pályafutásomban és a szakmai szerepvállalásomban.

V. V.: *Mesélne még a többi tevékenységéről is? Tudom, hogy nagyon izgalmas módon, sokféle területen van jelen aktívan, és vannak, amiket nem említett még.*

S. I.: Az előzőekben említettekből jött sokkal később, hogy a Hagyományok Házában van egy játszóházvezetői tanfolyam, ami egész évben tart, és a felnőtt tanfolyami hallgatónak sokáig egy nyári táborral zárult. Ebben a nyári táborban eszténként elkezdtem a felnőtteknek mesét mondani, de csak úgy időtöltésből. Aztán ez olyan jó fogadtatást kapott, hogy utána már ezt várták, kérték. Tulajdonképpen a mesemondás ebből nőtte ki magát, és fordult megintcsak valami módon komolyra. Azóta lettem tudatos, rendszeres mesemondó. De azt mondtam, hogy azt örööm az énidőmben. Viszont bennem az a késztetés is megvan – ez az örök tanár ennek minden áldásával és a környezetemre mért gyötrelmével –, hogy mindig mindent meg akarok magyarázni, és meg akarok tanítani. Így elkezdtem a saját tudásomat, módszertani tapasztalataimat körülbelül 25 évvel ezelőtt pedagógustovábbképzéseken megtanítani, ezen a területen afféle képzők képzője szerepvállalásom is van. Azt gondolom, hogy ebben a koromnál fogva is egyre inkább kiteljesedem. Nemcsak tanítani szeretek nagyon, hanem most már tehetséggondozást vagy mentorálást végezni is, ha valakiben személyesen látok érdeklődést, vagy ha megszólít, és a személyünk össze tud kapcsolódni, akkor tényleg egyénileg is beavatni őt, megosztani vele a tudásomat. Mindegy, hogy speciálisan az ölbeli játé-

kok területére vagy a mesére vonatkozóan. Illetve most már, ahogy kiöregszem a saját táncház vezetéséből, ott nagyon tudatosan elkezdtem azt a fiatal foglalkozásvezetői kört kinevelni, akik hozzávetőlegesen azonos módszertannal, de a saját személyiségükre, a saját képükre formálva viszik azt tovább.

V. V.: *Igen, ezt szerettem is volna kérdezni, hogy a munkája során továbbadja-e az Önt ért hatásokat, és ha igen, hogyan?*

S. I.: Esetleg annyival egészíteném ki az eddig elmondottakat, hogy elkezdtem egy pár éve írni is a témában,¹ tehát szépen, folyamatosan jelentettem meg apránként a kisebb léptékű dolgokat, és körülbelül most kezdtem el fontolgatni, hogy egy nagyobb szintetizáló munkát írjak a népijáték-tanítás, a népijáték-pedagógia módszertanának alkalmazásáról. Azt gondolom, mostanra megérett bennem. Amikor személyesen ad át az ember tudást, az az egyik fajta nagyon szerethető, izgalmas út. A másik, amikor ebből születik egy könyv, mint ahogy a két ölbeli játékos könyv már megszületett. Az meg azért is fontos, mert olyan helyekre, olyan emberekhez is eljut, akikkel nekem nem létesül fizikai, személyes kapcsolat. Ott a mondatoknak nagyobb súlya van, nagyon meg kell gondolni, hogy az ember mit ír le, mert az ott marad, és a személyemtől függetlenül is saját életet él.

V. V.: *A magánéletében továbbadja-e ezeket az Önt ért hatásokat és élményeket? Ha igen, kiknek és hogyan? Ha jól sejtem nem véletlen, hogy a lánya és a fia is zenél... Mesélne erről?*

S. I.: Persze. Egyrészt a gyerekek ott nőttek fel a gyermektáncházban. De például nem volt nekik kötelező néptáncgyűttesbe menni. Ha nem volt erre affinitásuk, akkor lehetett helyette sportolni, és így is lett. A lányom is későn, 13 éves kora felé fordult nagyon határozottan a népzene felé, és tulajdonképpen 18 éves elmúlt, amikor eldöntötte, hogy erre a pályára fog lépni. Tehát nem az volt, hogy hétéves korától beirattuk egy művészeti iskolába. Sokkal inkább, ami otthon történt, az éneklő közösségünk, a mesemondás volt fontos. Gyerekkorukban mindig mondhatták, hogy könyvből legyen-e a mese, és az inkább volt a gyerekirodalom, az írott, a kortárs, a mindenféle, vagy dönthettek úgy, hogy szájból mese legyen. Akkor persze meséltem fejből, és amikor ebből kinőttek, ott volt egy hosszú megszakadás, de azért a táborkokban ők is hallották az anyjukat mint mesemondót. Mindhárman képesek egyébként mesét mondani, és vannak olyan közegek, ahol vállal-

¹ Sándor Ildikó (2005). *Tücsökringató – Ölbeli játékok*. Hagyományok Háza. Sándor Ildikó (2018). *Kerekecske, kutacska – Újabb ölbeli játékok*. Hagyományok Háza.

koznak is ilyesmire. Most egy pár éve visszakerült a családi életünkbe is ünnepek idején, hogy azt mondják, most, ha van kedvem, akkor meséljek, vagy van, amikor én mondom, hogy figyeljete, van egy új mesém, és hogyha ma este van egy olyan pillanat, akkor nagyon szívesen nektek is elmesélném. A mese az így van és volt jelen mindig az életünkben.

Általam például balladákkal is megismerkedtek, amikor esti mese gyanánt olvastam fel nekik. Tehát olyan műfajok is elérték őket, amelyek abszolút nincsenek benne a köztudatban. Pár nap múlva az egyik gyerekemmel a táncházban fogunk találkozni, bár már külön élünk, tehát ezek lettek valamilyen mértékben a közös találkozási helyek. Ebben, erősen úgy gondolom, az is benne van, hogy ez sosem volt elvárás, sosem volt erőltetés feléjük.

V. V.: Tehát egyáltalán nem erőltetetten lett ez rájuk terhelve, elvárva, hanem sokkal inkább természetes módon vette őket körbe?

S. I.: Igen, pontosan, és kinek-kinek meghagyva a választás jogát, lehetőségét.

V. V.: Beszélgettek már arról a gyermekeivel, hogy ők mit gondolnak, hogyan éreznek, hogyan hatott rájuk mindez?

S. I.: Beszélgetni nem, de az otthon mindenkinek nagyon erős élmény, hogy van egy ilyen közös helyünk. Mint ahogy más családokban (és egyébként nálunk is), a társasjátékozás tud egy ilyen közös dolog lenni, mióta már külön élünk, és ezen keresztül hamar kapcsolódunk.

V. V.: A gyermekként átélt kulturális és művészeti élményei végigkísérik-e az életét? Hozzárultak-e a felnőttkori értékrendje és érdeklődése kialakulásához?

S. I.: Egyértelműen igen.

V. V.: Mindannak alapján, amit elmondott, hogyan értelmezi a gyermekként átélt kulturális és művészeti élményeket az életében? Mit jelentenek Önnek?

S. I.: Olyan értelemben nem fogom tudni megtagadni magam, hogy kevésbé lesz a válaszadásom személyes, ez egy szakmai megközelítés, de a kettő szinte ugyanaz. Éppen azért, mert magam megtapasztaltam, hogy egy nem értelmiségi, nem középosztálybeli, hanem paraszti, valamint kétkezi munkás – és ilyen értelemben egy más kultúrafogyasztási szokású vagy más regiszterbe beágyazott – családból jöve egyszerűen hozzáfértem (ez egy olyan korszak volt, amikor hozzá lehetett férni) minőségi gyerekkulturához, amely nagyon szenzitív időszakomban ért el.

Azzal, hogy volt hozzá jó fülem, érzékem, fogékonyságom, megadatott az a lehetőség, hogy ezen az úton én addig menjek, amíg bennem van készítés, akár a szakmai szerepvállalásig.

Mindig aggodalommal figyelem azt, amikor (ma tényleg rengeteg ilyen van) leszakadó térségekben, hátrányos helyzetben, a matematikai törvények szerint pont ugyanannyi fogékony és tehetséges gyerek van, de nem jutnak hozzá minőségi kultúrához, nemcsak a szentív életszakaszokban, hanem később sem. És amikor az a fajta szegénység, nyomorúság veszi körül őket, ami elbutít, durvává és közönségessé tehet... Közben az én meggyőződésem szerint ha ők ugyanabba a helyzetbe kerültek volna, mint én gyerekkoromban, mennyiüknek adódna lehetősége finomabb lélekkel és csiszoltabb intellektussal létezni a világban...

Ez talán megadja a választ, hogy ez milyen örült nagy felelősség. Számomra nagyon fontosak mindazok a kezdeményezések, amelyek különösen az ilyen alávetettek és megnyomorítottak számára próbálnak művészi és kulturális aktivitáson keresztül kapaszkodót nyújtani. Hiszen pontosan tudom, hogy ez milyen dobantó lehet egy ember számára! Van ennél a súlyos részénél egy könnyedebb, általános érvényű is: a művészettel való aktív találkozás (tehát amikor én csinálhatom). Nem biztos, hogy az egy csúcsmínőségű alkotás, és egyáltalán nem biztos, hogy arany okleveles meg első helyezett lesz, de ha versel, mesél, megmozdul, táncol, zenél... Jobb ember lesz általa, jobb lesz neki a mindennapjait megélni. Ezt érdemes megadni! Ami pedig az ehhez tartozó néprajzi tudásom: látjuk, hogy a paraszti közösségek a tévé és rádió előtti világban kultúra tekintetében önellátók voltak. Ebben a nagyon durván fogyasztói és kapitalista társadalomban, amelyeknek nem ez az érdeke, hanem az az érdeke, hogy fizess elő minél több platformra, és az „csak úgy” szóljon neked, te meg ülj bambán, vagy fizess be workshopokra, ha van annyi pénzed... Nagyon sokat gondolkodom azon, hogy az, hogy kis közösségek legyenek birtokában a kulturális önellátásra való képességnek, vajon megvalósítható-e. Ez komoly kritikája, alternatívája is a kornak. Látok ilyen kezdeményezéseket is, azok nagyon izgalmasak.

'To exist in the world with a finer soul' The Children's Culture of a Children's Culture Researcher: A Life Story Interview with Ildikó Sándor

Ildikó Sándor is a founding member of the Tatros band and the Guzsalyas dance house, the head of the Kőketánc children's dance house, the head of the Public Education and Scholarly Group of the Hungarian Heritage House, an associate professor at the Hungarian Dance University, an ethnographer and storyteller. Below is an edited version of an interview with her.

Keywords: Ildikó Sándor, interview, children's culture, Hungarian Heritage House

Eszmecsere

A tehetségfejlesztés 21. századi dilemmái – Dilemmas for talent development in the 21st century

Fűzi Beatrix – Horváth László

Rovatunk témája a tehetség értelmezése és fejlesztése, amit szerzőink a tanárjelölt, a tanárképző és a kutató szempontjából is megvizsgálunk. Cikkeink kiemelik a témával kapcsolatos egyéni és rendszerszintű ellenmondásokat: jóllehet a tehetség leszűkítő értelmezése és fejlesztése nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, mégis ez a megközelítés uralja oktatási rendszerünket, ami pedig keveseknek hoz fejlődést, többeknek inkább csalódás és kudarc forrása. Tanulmányában Gyarmathy Éva tág kontextusban, az emberiség jövőjének nézőpontjából is értelmezi a tehetséget és fejlesztési lehetőségeit. Felvázolja, hogy milyen szerep juthat például a személyre szabottságnak, a technológiának és az etikai szempontoknak a tehetségeket valóban kibontakoztató 21. századi iskolákban. Másik cikkünkben szerzőpárosunk egy a Tanítunk Magyarországot programban alkalmazott egyéni gyakorlat reflexióiból bontja ki gondolatait és javaslatait. Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit a sorozat írásaira és a felvetett kérdésekre!

Kulcsszavak: tehetség, tehetségfejlesztés

The theme of our section is the understanding and development of talent, which our authors explore from the perspective of the teacher candidate, the teacher trainer and the researcher. Our articles highlight the individual and systemic contradictions: while a narrow understanding and development of talent has not lived up to expectations, it is the approach that dominates our education system, bringing progress to few and disappointment and failure to many. Our authors draw their ideas and suggestions from the reflections of an individual exercise in the Teach for Hungary programme. Our second article looks at talent and its development potential in a broader context, from the perspective of the future of humanity. It outlines the role that personalisation, technology and ethics, for example, can play in 21st century schools that truly unleash talent. We look forward to our readers' views and reflections on the papers of the series and the questions raised!

Keywords: talent, talent development

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.06

A tehetségfejlesztés társadalmi-kulturális aspektusai

Gyarmathy Éva

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egyetemi tanára,
ORCID: 0000-0002-3882-9397, gyarmathy.eva@avkf.hu

A tehetség azonosításán alapuló fejlesztő rendszerek beválása nem bizonyított, és a hagyományos tehetségmodellek szerint tehetségesnek tekintett személyek nem feltétlenül képesek a napjainkban felmerülő komplex problémák kezelésére. Az emberiség előtt álló kihívásokra tekintettel egyre fontosabb az ún. transzformatív tehetségek kibontakoztatása, akik jobb helyé akarják tenni a világot. A tehetségfejlesztésben egymásnak feszülnek egyfelől a múltban gyökerező, meghaladott, de széles körben elterjedt szemléletek és gyakorlatok, másfelől a komplex, az egyén és környezete kölcsönhatására épülő szemléletek és személyre szabott gyakorlatok. Míg ez utóbbi nehezen szivárog le az általános gyakorlat szintjére, gyermekek és fiatalok élnek át kudarcokat az idejélmúlt oktatási rendszerben, és veszítik el tehetségük kibontakoztatásának lehetőségét. A jelen és a jövő problémáinak megoldásához új alapokra kell helyezni az iskolák tevékenységét és a tehetség fejlesztését, amelyben az etikai szempontok és a kognitív sokféleség előnyeinek felismerése kiemelt szerepet kell kapjon.

Kulcsszavak: tehetségfejlesztés, az emberiség kihívásai, etikai szempontok, 21. századi készségek, technológiai fejlődés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.07

Bevezetés

A 20. század utolsó évtizedeiben a hagyományos tehetségképpel és tehetséggondozási szemlélettel kapcsolatban sok kritikus hang szólalt meg, de ahogy az oktatás, úgy a tehetséggondozás is hatalmas tehetetlenséggel vitte és viszi tovább egy régebbi korban kialakított szemléletét és megoldásait. Lipsey és Wilson (1993) átfogó vizsgálatának eredménye szerint a tehetséggondozás egyáltalán nem támogatta a tehetségek fejlődését. Azt találták, hogy a megjelent tanulmányok eltúlozták a hatásokat, a placebohatást nem meghaladók az eredmények. Reis és Renzulli (1982), majd Sternberg (1992) a még most is gyakran alkalmazott képességtesztekről írták le, hogy nem használhatók a tehetség azonosítására, mert a tehetség összetettebb konstruktum, semhogy teszttel megragadható lenne. Csíkszentmihályi (1996) is

hangsúlyozta, hogy a kiválóság nem az egyénben van, hanem egy rendszerben, amely az egyénből és a környezetéből áll. Az egyén akkor tehetséges, ha egy sor, az egyén sajátosságainak megfelelő tényező adott időben együtt hat.

A tehetség ráadásul elsősorban társadalmi-kulturális fogalom, vagyis változik a társadalmi-kulturális változással együtt. Csíkszentmihályi és Robinson (1988) szerint a tehetség kizárólag jól körülírt kulturális elvárások hátterén határozható meg. Így a tehetség nem lehet képesség, személyiségvonás vagy tulajdonság, sokkal inkább a kulturálisan meghatározott tevékenységi lehetőségek és a cselekvéshez szükséges személyes képességek és készségek kapcsolata.

James Borland (2005) tanulmányában javasolta a tehetséges gyermek és tehetségfogalom nélküli tehetséggondozást, minthogy

- a tehetséges gyermek fogalma megkérdőjelezhető érvényességű társadalmi konstrukció,
- a tehetséges gyermek létezésére alapozott oktatási gyakorlat nagyrészt hatástalan volt.

A tehetséges gyermek koncepciója nem szükséges, sőt, talán akadályozza is azoknak a céloknak az elérését, amelyek miatt ez a terület egyáltalán létrejött. Joan Freeman (2006) negyvenévi követéses vizsgálata kimutatta, hogy amellet, hogy a beválást nem tudja megjósolni, már maga a tehetség azonosítása is súlyos zavarokat okozhat, például fejlődési és viselkedési zavart, családi problémákat. Más szóval a tehetségek címkézése nélkül is lehet, és kell is tehetséggondozást folytatni, mert a tehetség fejlődése összetett folyamat, amely intenzív tevékenységgen keresztül vezet a kiemelkedő teljesítmények felé.

Transzformációs és tranzakciós tehetség

Sternberg (2021) kitartóan küzd a tehetségnek IQ-pontszámmal vagy az IQ-pontszám és az iskolai teljesítmény kombinációjával való azonosítása ellen. Ugyanis az így azonosított és oktatott tehetséges egyének mellett szükség lenne másfajta tehetségek felkutatására, akik alkalmasak lehetnek arra, hogy megoldást találjanak a mai élet olyan súlyos kihívásaira, mint a világjárványok, a globális éghajlatváltozás, a tömegpusztító fegyverek, a környezetszennyezés, a jövedelmi egyenlőtlenségek, az éhezés és az elnyomó kormányok. Szerinte a tehetség fogalmát sokrétűbben és gyakorlati szempontból hasznosabban kell megfogalmazni. Így különbséget kell és lehet tenni a tehetség tranzakciós és transzformációs felhasználása között, és sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani az utóbbira, mint az előbbire.

A „transzformációs tehetségek” törekvése, hogy pozitívan megváltoztassák, jobb helyé tegyék a világot. A tehetség hagyományos formája a „tranzakciós tehetség” viszont a cserén alapul. Az egyént tehetségesnek nyilvánítják, majd elvárják, hogy cserébe tegyen valamit. Ez a valami a gyerekek esetében általában a magas szintű tanulmányi teljesítményt jelenti, és a társadalom azt is elvárja, hogy az egyén későbbi életében is magas teljesítményt nyújtson.

A tranzakciós és a transzformációs tehetség közötti feszültség egyre fontosabbá válik a 21. századi makroproblémák súlyosbodásával. Ha az emberiség túl akar élni, és talán gyarapodni is akar, miközben megoldja ezeket a viharos környezeti és társadalmi-gazdasági problémákat, a tehetséggondozásnak lehetővé kell tennie, hogy az okos fiatalok etikai tudatosságot és nagy távlatú, széles látásmódot építsenek be intellektuális növekedésükbe és tehetségfejlődésükbe. A gyermeki személység egészére és teljes fejlődési spektrumára való figyelem hangsúlyozása, az etika előtérbe helyezése, a kognitív sokféleség előnyeinek felismerése, valamint a tranzakciós tehetséggondozás háttérbe szorítása jelenthet változást ezen a téren (Sternberg et al., 2021).

A tehetséggondozás legnagyobb kihívása, hogy a szellemi és a kreatív tőke előállításába való hagyományos befektetést ki kell terjeszteni a szociális tőkére (Ren-zulli, 2012). A bölcs egyének képesek alaposan és racionálisan gondolkodni az erkölcsi dilemmákról, felismerve saját intuitív késztetéseiket, de nem feltétlenül követve azokat a döntések meghozatalakor. Az összetett erkölcsi dilemmák átgondolása során arra törekszenek, hogy a különböző nézőpontokat, érdekeket és szükségleteket optimálisan egyensúlyba hozzák. Értékkorientációjuk egy nagyobb jóra összpontosít, amely nemcsak a saját családjuk vagy csoportjuk tagjaira, hanem az emberiségre és a világ egészére is kiterjed. Mivel jól tudnak erkölcsi kérdésekben gondolkodni, és jól tudják kezelni az összetett helyzetek érzelmi és szociális vonatkozásait, valószínűleg a nehéz helyzetekben is etikusan fognak cselekedni. A történelem nagy bölcsesség-példaképei közül sokan kiálltak valamely igazságos ügyért, és békés eszközökkel értek el jelentős társadalmi változásokat. A bölcsesség etikai aspektusa különösen fontos egy olyan időszakban, amikor a világnak olyan jó döntésekre van szüksége, amelyek nem egy adott nemzet vagy csoport szükségleteire összpontosítanak. A világ olyan súlyos problémáinak legyőzése, mint az éghajlatváltozás, a globális járványok és a növekvő egyenlőtlenség, etikus és bölcs vezetőket kíván. A tehetséges diákokat nemcsak a tudás és az intelligenciafejlesztő technikák, hanem a bölcsesség irányában is fejleszteni kell,

mert a jövő vezetőinek e képessége is nagy szükségük lenne. A bölcsességre való tanítás azt jelenti, hogy a tanulóknak segíteni kell a közös jóra való törekvésben, a saját és mások, valamint az érdekek közötti egyensúly megteremtésével, hosszú és rövid távon egyaránt, a pozitív etikai értékek átadásával, a környezethez való alkalmazkodás és annak alakítása érdekében (Sternberg, 2023).

A változás iránya

Az emberiség olyan hatalmat szerzett, amelynek irányítására még nem készültek fel a tehetségek sem, nemhogy a tömegek. Az alapfokútól a felsőfokú oktatásig jelentősen változtatni kell a szemléleten és a gyakorlaton, hogy az oktatás képes legyen a 21. századi kulturális-technikai-társadalmi sajátosságoknak megfelelni, és a tehetséggondozás számára legalábbis háttérként szolgálni. Az emberiség előtt álló kihívások kezeléséhez az iskolákban szükségszerűen fejlesztendő 21. századi készségek egyik rendszerét Bernie Trilling és Charles Fadel 2009-ben írta le. A gyakran idézett és különbözően átalakított lista három fő területet határoz meg, amelyekre különös figyelmet kell fordítani:

1. Tanulási és innovációs készségek

- Kritikus gondolkodás és problémamegoldás
- Kommunikáció és együttműködés
- Kreativitás és innováció

2. Digitális írástudás

- Információs írástudás
- Médiaismeret
- Információs és kommunikációs technológiák ismerete

3. Pálya- és életvezetési készségek

- Rugalmasság és alkalmazkodóképesség
- Kezdeményezőkétség és önirányítás
- Társadalmi és interkulturális interakciók
- Termelékenység és elszámoltathatóság
- Vezetői képesség és felelősségvállalás.

Ezek között több olyan készség jelenik meg, amelyek még most is csak óhajokként fogalmazódnak meg az oktatás és a tehetséggondozás terén megújulást keresők körében (Trilling & Fadel, 2009).

A tantárgyakba zárt, módszertanilag a 20. század elején már elavult oktatásban esély sincsen ezen készségek megszerzésére, és bár a tehetséggondozás ta-

lán nagyobb szabadságot élvez, mégis a tanítás fő áramában és annak maradi szemléletében szocializálódnak a tehetséges gyermekek is, és így más készségek fejlődése esetleges marad. Nagy kihívás az oktatási intézmények számára a gyors változás, amelynek során nemcsak az a közeg változik, amelybe az oktatásból bekerülnek majd a gyermekek, hanem maguknak a gyermekeknek a fejlődése is megváltozott a környezettel együtt. A legalább elfogadható tanulási környezet biztosításához és a tehetségek gondozásához monitorozni kellene a társadalom igényeit és a gyermekek sajátosságait. Mindkét téren jelentős a kihívás, és eddig kevés az eredmény.

Az alkotói világban, ahogyan általában a munka világában, valamint a mindennapi életben, a digitális technika térhódítása – az internet, a mobil eszközök, a robotika, a 3D nyomtatás, a modellezés, a virtuális valóság és újabban a mesterséges intelligencia, különösen az alkotó (generative) mesterséges intelligencia megjelenésével a korábbi értékek megváltoznak. Teljesen átalakul az emberiség képességekhez és tudáshoz való viszonya is. Mindenféle felkészültség nélkül is komoly teljesítményeket lehet elérni. Számos régi képesség és tudás helye és súlya átalakul, miközben újak jönnek létre. Olyasmikre képes a mindennapi ember, amire korábban csak kevesen, de kevesebbet tud arról, amit használ, mint valaha.

Ebben a világban szocializálódnak azok a gyermekek, akik majd a jövőt formálják. A könnyen elérhető teljesítmények és az évszázados lemaradásban lévő formális oktatásban elszünetelt kudarcok gyakran elfordítják a tehetségeket a tanulástól, miközben ezzel a felemás önértékeléssel kell a bizonytalan értékek között utat találniuk. Mindeközben sokan még a neuroatipikus fejlődés által kialakult beilleszkedési, tanulási és viselkedési nehézségekkel is küzdenek, sőt, egyre többen a sajátos nevelési igényű kategóriába kerülve eleshetnek például olyan képzésekbe jutástól, amelyek tehetségfejlődésüknek megfelelnek.

A személyre szabottság, az innováció, a versenyképesség és akár a túlélés elősegítésére adott lehetőségek sokrétűek:

- a frontális helyzetek felváltása aktív tanulással: tapasztalat- és problémalapú tanulás;
- a változó világban is releváns, a tantárgyi/szakmai készségeken túli ismeretek biztosítása: informatikai ismeretek, kommunikáció, gazdasági pénzügyi ismeretek;
- tanulás mindenhol, nem csak az oktatás és az oktatási intézmény keretei között;

- önálló és csoportos tanulás, önálló projektek, önálló teljesítmények;
- a technológia kihasználása a személyre szabott tanulás érdekében.

Mindezek során a gyermekeknek/diákoknak alkalmuk nyílnak a különböző szintű és intenzitású valódi alkotómunkára. A formális tanulás felfűzhető a természetes, több tantárgyat/szakmát érintő fejlődésre, tapasztalatszerzésre. A művészi munka, a vállalkozás, a tudományos vizsgálat elképzelése, tervezése, elindítása, szervezése és fenntartása a szokásos számonkérések helyett sokkal közelebb viszi a diákokat a későbbi sikerekhez.

A fentiekhez kapcsolódón fontos szem előtt tartani, hogy a gyermekek, így a tehetségek is eltérnek egymástól többek között abban is, hogy mennyire tapasztaltak és nyitottak a digitális eszközökkel való tanulás terén. Weinhandl és munkatársainak (2023) vizsgálati eredményei szerint nagyon különböznek a diákok a digitális technika és a technikával támogatott tanulási környezet megítélésének és használatának tekintetében. Vagyis nem mindenki egyforma szinten használja és akarja használni a digitális eszközöket, akár lehetőség, akár nem. A személyre szabott lehetőségek biztosítása, a minél több paraméterében választható tanulási környezet lehetővé és szükségessé vált, de ez nem feltétlenül jelenti a digitális megoldásokat.

A változás közepette a tanulás a legnagyobb érték. A tanulás az új helyzetekben való tájékozódás, a tapasztalatok rendezése. Az úgynevezett „tanulási agilitás” nem csupán a tanulási képességet jelenti, hanem ennél sokkal többet. Alvin Toffler (1970) írja „Future Shock” című könyvében, hogy a 21. század analfabétái nem azok lesznek, akik nem tudnak írni és olvasni, hanem azok, akik nem tudnak tanulni, felejteni és újrat tanulni. A tanulási agilitás jellemzői a gyors reakció, a rugalmasság, a kísérletezés, a kihívások keresése, az információk gyűjtése, a hibázásra és segítség kérésre való hajlandóság, a visszajelzés keresése és értékelése, valamint az önreflexió (Hoff & Burke, 2017). Ezt a csomagot lehet egyfajta 21. századi alap tehetségértéknek tekinteni. A kérdés, hogy az elszórt innovatív intézményi gyakorlatoktól hogyan juthatunk el a közoktatás tehetségfejlesztési szemléletének, környezetének alapvető átalakulásához.

Irodalom

- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1–19). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1988). Culture, time, and the development of talent. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264–284). Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2006). 'Giftedness in the Long Term'. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384–403. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-246>
- Hoff, D. F. & Burke, W. W. (2017). *Learning agility: The key to leader potential*. Hogan Assessments.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. *American Psychologist*, 48, 1181–1201. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.12.1181>
- Montuori, A. (2023). Possibilities in postnormal times. *Possibility Studies & Society*, 1(1–2), 157–162. <https://doi.org/10.1177/27538699231172435>
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (1982) A case for a broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63(9), 619–620.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational vs. Transactional Deployment of Intelligence. *Journal of Intelligence*, 9(1), 15. <http://dx.doi.org/10.3390/jintelligence9010015>
- Sternberg, R. J. (2023). The educational intervention gifted children need most: To become wise, not just smart. *Gifted Education International*, 39(3), 426–442. <https://doi.org/10.1177/02614294221138457>
- Sternberg, R. J., Chowkase, A., Desmet, O., Karami, S., Landy, J. & Lu, J. (2021). Beyond Transformational Giftedness. *Education Sciences*. 11(5), 192. <https://doi.org/10.3390/educsci11050192>
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. Random House.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.

Weinhandl, R., Mayerhofer, M., Houghton, T., Lavicza, Z., Eichmair, M. & Hohenwarter, M. (2023). Mathematics student personas for the design of technology-enhanced learning environments. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18.

The Socio-Cultural Aspects of Talent Development

Development systems based on talent identification have not been proven to work, and talent based on specific criteria is not necessarily appropriate to address the complex problems we face today. Given the challenges facing humanity, it is increasingly important to unleash transformative talent to make the world a better place. There is a tension in talent development between outdated but widespread approaches and practices rooted in the past, and approaches and personalized practices based on complex interactions between the individual and the environment. While the latter is struggling to find its way into mainstream practice, children and youth are failing in the educational system of the past and losing the opportunity to develop their talents. Solving the problems of the present and the future requires a new basis for schooling and talent development, one in which ethical considerations, technology and recognition of the benefits of cognitive diversity play a prominent role.

Keywords: *talent development, human challenges, ethical aspects, 21st century skills, technological development*

Reflexió hátrányos helyzetű térségben végzett mentori és tehetséggondozási munkáról

Gombás András¹ – Tókos Katalin²

¹ az ELTE TTK vegyész mesterszakos hallgatója, gombasandras@student.elte.hu,
ORCID: 0009-0006-0194-5980

² az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa,
tokos.katalin@ppk.elte.hu, ORCID: 0000-0002-3546-6236

Az alábbi reflexiós írás – az ELTE Tanítsunk Magyarorszáért (TMO) programhoz kötődően – mentorként tevékenykedő hallgató és a kurzus oktatójának sajátos önreflektív párbeszédét jeleníti meg a mentori munkával összefüggő tehetséggondozási feladatok értelmezéséről saját élmények feldolgozásán keresztül. Az ELTE 2020 óta vesz részt a Tanítsunk Magyarorszáért programban, mely az egyik legtöbb általános iskolás diákot összefogó, országos hálózattal rendelkező mentorprogram hazai viszonylatban (Tanítsunk Magyarorszáért, 2023). Korábbi, az Anyanyelv-pedagógia hasábjain megjelent tanulmányainkban (Antalné, 2021; Tókos, 2023) beszámoltunk az ELTE TMO-program szervezési alapelveiről, a felkészítő és kísérő kurzusok tanulástámogató tapasztalatairól, mentori jógyakorlatokról. Jelen írás a program egy speciális szeptere, a tehetséggondozással összefüggő céljaira és azzal kapcsolatos mentori tapasztalatokra fókuszál.

Kulcsszavak: mentorálás, mentorprogram, tehetséggondozás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.08

Első reflexiós kör: A saját tanulói élmények és a mentorszerep összefüggése

Gombás András vagyok, egyetemi hallgató, óraadó kémia tanár és a Tanítsunk Magyarorszáért (a továbbiakban TMO) program mentora. Tanulmányi és szakmai utamon, döntéseimet a „hogyan-továbbról” a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás, a személyes élmények, tapasztalatok gyűjtése, az önazonosság és a társadalmi felelősségvállalás motiválja. Habár az így hozott döntéseim a jelenben érzelmi alapúnak tűnhetnek, hiszem, hogy az elágazási pontokra visszatekintve egy világos út egymásból következő lépései rajzolódnak majd ki.

Tíz évvel ezelőtt egy hátrányos helyzetű térségben lévő iskola hetedikes diákjaként, az iskola kémia tanárával délutánonként azzal töltöttem a szabadidőmet, hogy a kémia tudományának szemüvegét éppen csak felpróbálva, hétköznapi és

vegytani kísérleteket végezve, az atomok világába bepillantva versenyfeladatokat oldottam meg. Éreztem és tudtam, hogy tanárommal épp egy nagyon különös, már-már transzcendens folyamaton megyünk keresztül: mentor-mentorált viszony alakul ki, melynek eredménye azonnali, kézzelfogható visszacsatolást is ad. A kémiaverseny országos döntőjében történő szereplésem szenzációját, a sikerélményt iskolai, sőt kerületi szintű elismerés követte, mely büszkeséget váltott ki mind a mesterből, mind a szűkebb és tágabb iskolai közösségből.

Az oktatásban történő tanári és mentori szerepvállalásom mozgatórugója is innen ered. A Tanítsunk Magyarországot programban a tanórai munkát kiegészítő tudatos kérdésfelvetés és kísérletalapú ismeretkör-bővítés, -mélyítés és tudatos tehetséggondozás jellemez. A tanulók saját akaratukból vesznek részt a mentori foglalkozásokon, így kerülnek a tudattalanul tíz éve erre a feladatra készülő mentor mellé. A kis csapat számára szélesebbre nyílik az ajtó a világra, mind gondolat- és érzésvilág, mind szakmai, pályaorientációs lehetőségek terén.

Miközben a tehetséggondozás hátrányos helyzetű térségben való megjelenését és az erről szóló tapasztalatokat saját, önreflektív példámon keresztül illusztrálom, felidéződnek bennem a tíz évvel ezelőtti saját tanulói élményeim, tapasztalataim. Aktuális mentori munkám során a tanulóimmal közösen kitűzött rövidtávú cél a kémiaverseny megyei fordulóján való részvétel. Közben pedig megkerülhetetlenül a tehetségfogalomról, annak lehetséges értelmezéseiről, kritikájáról gondolkodom, szükségszerűen bekapcsolva az önreflexiós körbe a tudományok aspektusát is.

A tehetség és a tehetséggondozás fogalmai, tehetségek a hátrányos helyzetű térségek vonatkozásában

Számos erőfeszítés ellenére még napjainkban is problémát jelent, hogy „a 20. század elején megalapozott pszichometrikus-mechanisztikus szemlélet a tehetségek gondozásának súlyos gátjává vált” (Gyarmathy, 2013, p. 103). A 90-es években történő felismerés ellenére a valódi, széles körű szemléletváltás az alap- és középfokú oktatás tehetséggondozási színterein és a tehetségek elismerési és motiválási rendszereiben – ideértve elsősorban a hagyományos tanulmányi versenyeket –, még nem ment teljesen végbe. A tehetség témakörében számos vita folyik, de talán kirajzolódní látszik egy konszenzus is, hogy a tehetségfogalom nem állandó, a mindenkori kultúra, társadalom alakítja, azaz társadalmi képződmény (Petriné, 2021). Csík-szentmihályi (1996, idézi Gyarmathy, 2013, p. 103) szerint a hagyományos tehetségfelfogás helyett, amely a tehetséget tesztekkel mérhetőnek és rangsorolhatónak

tartja, a tehetség értelmezhető úgy is, hogy „a kiválóság nem az egyénben van, hanem egy rendszerben, amely az egyénből és a környezetéből áll”. Sőt, ebből következően, mivel „a tehetségesek a környezeti hatásokra sokkal erőteljesebben reagálnak, ezért egyértelmű, hogy fejlődésüket a korszakváltás nagyobb mértékben befolyásolja” (Gyarmathy, 2013, p. 103). Adódik tehát a kérdés: Hogyan lehet a korábbiakhoz képest kommunikációs szempontból jelentősen megváltozott környezetet a digitális korszakban alkalmassá tenni a tehetség fejlődésének támogatására? Milyen útvonalak lehetnek a tehetség kibontakoztatásának? Mi lehet a mentor feladata ehhez kötődően? A hatékony tehetséggondozási munka értelmezéséhez érdemes megfontolni azt a megközelítést, amely szerint „a tehetség nem teljesítmény, hanem tevékenység” (Gyarmathy, 2013. p. 103). A tehetséggondozó feladata tehát, hogy a tehetségest tevékenységben tartsa, és a fejlődés támogatására alkalmas környezetet megteremtse. Félretelve azt a hagyományos megközelítést, hogy „a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek” (Ziegler & Phillipson, 2012), és ezt kell a tehetséggondozás során kompenzálni, a hatékony tehetséggondozás kulcsa a módszertani sokszínűsége tevékenység alapú épülő, a környezet által közvetetten elősegített egyéni fejlődési út biztosítása. A hátrányos helyzetű térségekben ez a munka még összetettebb pedagógiai fejlesztő folyamatot jelent.

A hagyományos pedagógiai felfogásban a hátrányos helyzet azoknak a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeknek az együttállását jelöli, melyek a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremthetnek az iskolai előrehaladás vonatkozásában (Fuszek, 2021). A probléma forrása viszont alapvetően nem az egyenlőtlenségből adódik, az természetesnek tekinthető (Gyarmathy, 2010). A hátrány valójában inkább abból fakad, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű térségekben, habár változatlan az esély a tehetség megjelenésére, sokkal kevésbé biztosított a megfelelő környezet az egyéni fejlődés támogatására, ezért a gyakorlatban valóban arányaiban ritkább a tehetség megjelenése, ami hosszú távon „ördögi kört” eredményez.

Második reflexiós kör: A tehetséggondozás elméleti megközelítései és a saját tehetségfelfogás közötti kapcsolat

A verseny ugyanaz a verseny, mint amikor tíz évvel ezelőtt én voltam a versenyre készülő diák. A jelenlegi feladatsor is ugyanazt a szellemiséget, tudományos és pedagógiai szemléletet testesíti meg. Kell, hogy történjen reflexió az elmúlt időszak nehézségeire, a növekvő szociokulturális különbségekre, a csökkenő óra-

számra és a világunk folytonos változása okozta gondolkodás és tudásmegszerzés terén történő átalakulásokra? Mialatt a tanulók óra hosszát az egyéni írásbeli feladatsoron dolgoznak, mi a tanárkollégákkal az irodában rögtönzött szakmai helyzetleírást, tapasztalatcserét tartunk, eközben időnként némán, elcsendesedve olvasgatjuk a feladatsor tanári példányait. Kezdetben mind csendben, befelé reflektálunk a látottakra. Egy-egy mély lélegzet, sóhajtás töri meg csupán a szakmai beszélgetés szüneteit.

Nincs ez így jól, hogy a versenyen azokra a tudáselemekre fókuszál a feladatsor, melyek nem szerezhetőek meg egy a hagyományos értelemben vett hátrányos helyzetű térségben lévő iskolában, mert nem részei addig még az órai anyagnak. Érthető persze az elvárás a tudományegyetemek részéről, hogy a beérkezők lehetőleg minél inkább ugyanazzal a tudáshalmazzal rendelkezzenek, hogy a diploma értékálló legyen, de fel lehet-e áldozni a „közönséges” iskolából érkező, a kémia nyelvvezetével és szemléletével éppen csak megismerkedő, ismeretszerzésre nyitott tanulók sikerélményét ennek oltárán? Nem tartunk-e attól, hogy a kiemelkedő helyzetű, hagyományos elitképzést nyújtó iskolák eredményes szereplését garantáló feladatsor összeállítással mélyítjük a különbségeket és az ebből fakadó konfliktust? Méltányos-e, hogy a verseny a tudományos szemlélet és gondolkodás szintjének összemérését olyan témakörben valósítja meg, amelyben a versenytársak jó része fogalmi szinten még nem elég tájékozott? Hagyhatjuk-e, hogy a részt vevő gyerekek másik, nagyobb hányada a sikertelenség miatt elforduljon a tudománytól?

Hitvallás, avagy tehetséggondozás óraadó tanárként és a Tanítsunk Magyarorszáért program mentoraként

A fenti beszámoló, némi tudományos szemponttal elegyített önreflexióként egy kémiaverseny megyei szintű döntőjét követően keletkezett. Óraadó kémia tanárként a tanórák keretein belül is lehetőség nyílik az érdeklődés felkeltésére, erre a kémia tárgyköre esetében a látványos, diákokat is segítőként bevonó kísérletek elvégzése kiváló alkalmat ad. Közoktatással foglalkozó fórumokon gyakran elhangzik az a kétségbeejtő kérdés, hogy „miért van az, hogy a gyermekek, akik ujjongva, csillogó szemekkel lelkesednek a bemutatott természettudományos (jellegű) kísérletek iránt, később többségükben elveszíteni látszanak ezt a csillogást, örökre eltávolodva a természettudományok világától?” (Szántay, 2023, p. 2). Erre a kérdésre nem könnyű általános érvényű választ adni, de lokálisan megállapítható, hogy a hatékony tehetséggondozás hiánya ehhez erősen hozzájárul. A hallgató-

ként vállalt óraadói tevékenység, kiegészítve a mentorként végzett tehetséggondozással organikus módon illeszkedik az iskolai élet szövetébe. Egy nagy lépéssel közelebb kerülnek az érdeklődő, tehetséget mutató – „csillogó szemű” – diákok az egyéni fejlődést támogató környezethez. Az ilyen kiscsoportos, tanórán kívüli foglalkozásoknak kitűnő keretet kínál a Freinet-pedagógia koncepciója (Petersen, 1998) is: olyan légkör teremthető, ahol egyaránt szerepet kap a kooperatív tanulás, a kísérletező tapogatózás és a környezeti nevelés (1. ábra). A tanórán kívüli, mentorálás keretében történő szakköri munkához ki kell jelölni egy célt. A kísérletezés az alapja és elindítója az együttműködésnek. Kell valamilyen középtávú célkijelölés is, aminek eléréséig az egyéni fejlődési utakat be lehet járni. Ilyen célnak tűnt a korábbi saját tapasztalat alapján egy tanulmányi versenyen való részvétel és az arra való felkészülés.

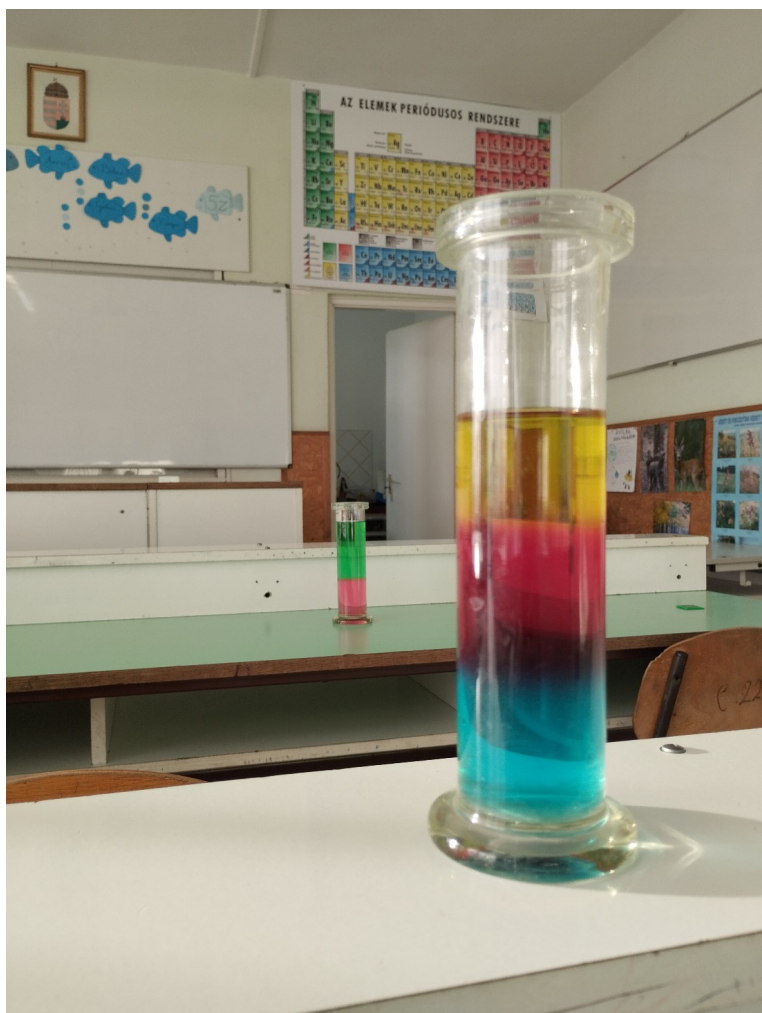


1. ábra: A szakköri foglalkozáson történő tapogatózó ismeretszerzés a vizes oldatok kémhatásáról, környezeti nevelés a vöröskáposzta levének indikátor tulajdonságának szemléltetésével

A megyei döntő előtt saját körben szervezett iskolai versenyfordulón előtérbe került a teszt jellegű és gondolkodtató kérdések megválaszolása mellett a csapatmunkában végzett kísérletező, alkotómunka is. A diákoknak különböző sűrűségű és színezésű cukoroldatokból részben saját tervezésük alapján volt lehetőségük szivárványszínű rétegzett többfázisú elegyet készíteni (2. ábra). Rövid időtartamra már itt is megalapozásra kerülhetett a Freinet-pedagógia további, eddig hiányzó pillére, a szabad önkifejezést elősegítő légkör megteremtése.



2. ábra: Az iskolai kémiaverseny önálló kísérlettervezési feladatának diákok által készített produktumai



3. ábra: Freinet-pedagógia alkalmazása a kémia szakkörön egy kísérletről szóló kisfilm jeleneteinek megtervezésére

A döntően való részvétel negatív tapasztalataira, részben sajnos előre számítva, a versenyzést egy egész napos, élményalapú egyetemlátogatással egybekötött kirándulássá szerveztem, hogy a diákok érdeklődése, fejlődési útja ne törjön meg. A verseny lezárulta után azonban az év hátralévő részére szintén fontos volt egy újabb középtávú cél kitűzése. Ekkor már valóban tudatosan szakítva a tehetség-gondozás hagyományos, meghaladott szemléletével és a bevezetőben részletezett korszerűbb irányba fordulva, a Freinet-pedagógia modern technikáihoz nyúlva a szakkör keretében, a diákok aktív részvételével önszabályozó módon, a mentorta-

nár által csupán facilitálva egy kísérletről szóló kisfilm forgatását tűztük ki célul. Itt a kísérlet kiválasztása, a jelenetek megtervezése (3. ábra), a felvételek elkészítése folytonosan, de mégis változatosan tartja meg a tevékenységben a diákokat.

Óraadó tanárként és mentorként egyaránt ez a hitvallás, szerepértelmezés vezet a munkámban. Köszönet a TMO-programnak, hogy segített ezeket a szakmai nézeteimet tudatosítani s formálni mentori és tanári személyiségem!

Harmadik reflexiós kör: Oktatói gondolatok

A pedagógiai gyakorlatban a tehetségfejlesztés, a tehetséggondozás, a tehetségsegítés többféle megközelítése él. Ezeket alapvetően a tehetség értelmezéséhez kapcsolódó elméleti nézőpontok határozzák meg. Ahogy azonban az előző részekben a mentori reflexióban is jelzi a hallgató, abban egyetértés mutatkozik, hogy magáról a tehetségfogalomról nem gondolkodhatunk statikusan. Ahogyan a fogalom értelmezését a mindenkori kultúra és társadalom formálja, s a tehetség típusainak kategóriái is állandóan változnak, egy dinamikus, a tehetséget komplex rendszerként történő megközelítés adhat keretet a tehetségfejlesztő munka értelmezésének mint komplex pedagógiai fejlesztő munkának.

A TMO-program felkészítő és kísérő kurzusain abban segítjük a leendő mentorokat és a már mentoráló hallgatókat, hogy ezen elméleti nézőpontokon keresztül, azokon átszűrve tudatosítsák saját tehetségfelfogásukat, felszínre hozva ezzel kapcsolatos korábbi (tanulói) nézeteiket is, s az iskolai és iskolán kívüli támogató környezetet a választott értékek mentén alakítsák ki.

A hagyományokra épülő pedagógiai gyakorlat ehhez a témához kötődően az iskolarendszer egészére kiterjedő tehetségfejlesztés kezdeti szakaszában képviselt elvek vagy hallgatólagos előfeltevések szerint működik. Ettől azonban eltér az a fejlődési szemléletre épülő gyakorlat, amely az előbbivel szemben a tehetségterületek sokféleségéhez és a tehetség időbeli változékonyságához jobban illeszkedő, dinamikus pedagógiai megközelítést és eljárásokat alkalmaz (Katona, 2020). Gyarmathy (2013) Zieglert és Phillipsont idézi, akik „a hagyományos tehetséggondozás problémáját abban látják, hogy arra épül, hogy a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek, és ezt kell kompenzálni. Miközben pedig számos egyén minden beavatkozás nélkül is kiemelkedő teljesítményeket ér el, viszont a tehetségprogramokba bevontak nem feltétlenül érnek el ilyen szintű eredményeket. A tehetségeket csoportként kezelni téves megközelítés, mert annyiféle a tehetség, ahányféle a tehetséges egyén. Az ellátásuk egyéni, még ha csoportban történik is.

A pedagógia kínál erre jó megoldást, mégpedig a differenciálást a pedagógiai folyamatokban” (p. 105).

Gordon Györi (2021) úgy fogalmaz, hogy a mai tehetséggondozás – nemzetközi szinten legalábbis – az egyre globálisabbá válás irányába igyekszik haladni: arra törekszik, hogy egyetlen potenciális tehetségterület, egyetlen megfelelő tehetségazonosítási lehetőség, egyetlen oda való személy, egyetlen társadalmi csoport, egyetlen képzési lehetőség se maradjon ki a tehetséggondozás lehetőségeiből. A tehetséges tanulók bármilyen etnikai, kulturális csoportból érkezhetnek, szociokulturális háttérük bármilyen lehet. Ahhoz, hogy teljességében kibontakoztathassák képességeiket, megfelelő tanulási feltételeket és lehetőségeket, azaz egyénre szabott, komplex tanulási környezetet kell biztosítani számukra, ahogy az előző oldalakon a mentorhallgató is megfogalmazza. Ehhez pedig szem előtt tartandó, hogy a tehetséggondozás alapja a tevékenység, és nem csak a teljesítmény. A tehetséggondozó feladata tehát, hogy a tehetségest tevékenységben tartsa, és az arra alkalmas környezetet megteremtse.

A TMO-programban oktatóként hisszük, hogy ezen környezet különböző, fizikai, szociális, érzelmi, technikai dimenzióinak átgondolásán, módszertani lehetőségeinek megismerésén túl azzal is sokat segítünk, ha jelen írás keretét is adó reflexiót mint a mentorok tanulását, szakmai fejlődését segítő vagy éppen a hallgatói és az oktatói nézőpontot párbeszédbe hozó műfajt tudatosan-módszeresen építjük be a közös fejlődési folyamatba.

Végezetül tanárjelölteknek, tanárképzőknek, szűkebben pedig a TMO-programban részt vevő mentorhallgatóknak, oktatóiknak ajánlunk néhány vitaindító kérdést a témához kötődően:

- Mi lehet a célja, felelőssége a tanárképző kurzusoknak, a TMO-kurzusoknak, hogy a képzésben részt vevők saját élményen keresztül tudatosíthassák nézeteiket a tehetséggondozás pedagógiai feladatairól?
- Milyen módszerekkel, eszközökkel, reflektív technikákkal támogathatjuk őket ezen a szakmai fejlődési úton?

Milyen lehetőségeket biztosíthatunk a komplex iskolai környezet ilyen szempontú megismerésére, jellemzésére, az érintett szereplők saját tapasztalataikon keresztül történő bemutatására, a tapasztalatok tudatos-módszeres feldolgozására?

Irodalom

- Antalné Szabó, Á. (2021). *Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. Anyanyelv-pedagógia*, 14(3). <https://doi.org/10.21030%2Fanyyp.2021.3.11>
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper. <https://www.rochester.edu/warner/lida/wp-content/uploads/2022/11/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>
- Fuszek, Cs. (2021). *Fókuszban a hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozása*. <https://tehetseg.hu/aktualis/fokuszb-an-hatranyos-helyzetu-fiatalok-tehetseggondozasa> (2024. június 8.)
- Gordon Győri, J. (2021). Globális tendenciák a tehetségnevelésben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 477–493. <http://doi.org/10.1556/0016.2021.00015>
- Gyarmathy, É. (2010). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 221–232. <https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.2.4>
- Gyarmathy, É. (2013). A tehetséggondozás változási kényszere. *Iskolakultúra*, 23(3–4), 101–109.
- Katona, N. (2020). *Útmutató a tehetséges tanulók integrált neveléséhez. Oktatás 2030*. Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-tehetseges-tanulok-integralt-nevlesehez.pdf>
- Petersen, P. (1998). *A kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó.
- Szántay, Cs. (2023). Gondolatok a Természettudományosan Csillogó Szemek Fel-És Eltűnéséről. Avagy: A TETT-Mesepályázatról – Másként. *Magyar Kémikusok Lapja*, 78, 2–21. https://www.mkl.mke.org.hu/images/Dokumentumtar/Kulonszamok/2023_TETT/MKL_2023-kulonszam_SzantayCs_A-mesepalyazatrol-maskepp.pdf
- Tókos, K. (2023). *Tudásmegosztás, egymástól tanulás a Tanítunk Magyarorszáért Program kurzusain*. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(1), 79–93. <https://doi.org/10.21030/anypp.2023.1.5>
- Ziegler, A. & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3–30. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>

Reflections on Mentoring and Talent Development in Disadvantaged Regions

The following reflective writing – in connection with ELTE’s Teach for Hungary (TMO) programme – presents a self-reflective dialogue between a student working as a mentor and her course instructor, on the interpretation of the tasks of talent development in mentoring, through the processing of their own experiences. ELTE has been participating in the Teach for Hungary programme, which is one of the most widely spread mentoring programmes in Hungary that brings together primary school students (Tanítsunk Magyarorszáért, 2023). Previous studies published in the journal *Mother Tongue Pedagogy* (Antalné, 2021, Tókos, 2023) presented the organizational principles of ELTE’s TMO programme, its good practices in mentoring, and the experiences of its preparatory and support courses. This article is going to focus on a special facet of the TMO programme, namely on its talent development objectives and related mentoring experiences.

Keywords: *mentoring, mentoring programme, talent development*

Szemle

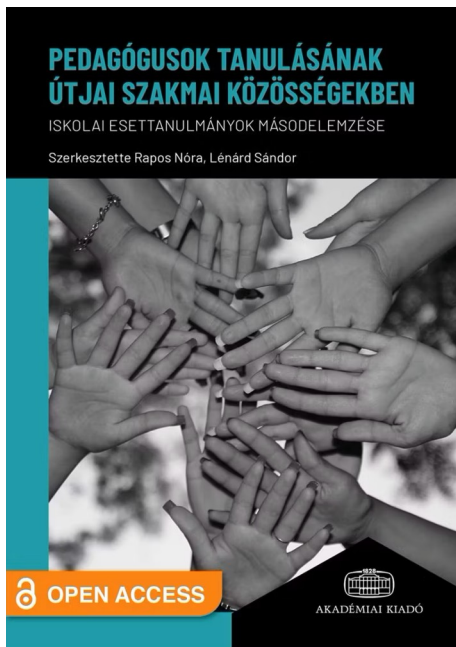
Recenzió a pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben című kötetről

Sütő Attila

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktori hallgatója
sutoati92@gmail.com

Rapos Nóra és Lénárd Sándor (Szerk.) (2024). Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben (Iskolai esettanulmányok másodelemzése). Akadémiai Kiadó. ISBN: 978 963 664 007 1 DOI: 10.1556/9 789 636 640 071

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.09



Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja 2019-ben indította el a MoTeL (Models of Teacher Learning – A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén) című kutatást Halász Gábor vezetésével. „A kutatás a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését (FSZF) és tanulását befolyásoló rendszerszintű, szervezeti és egyéni tényezőknek, ezek jellemzőinek és kapcsolatrendszerének, valamint az FSZF szakaszainak egyéni, szervezeti- és rendszerszintű eredményessége mérhetőségének feltárását célozta.”¹ A pedagógusok oktatási folyamatban betöltött kulcsszerepét nem lehet elég-

gé hangsúlyozni, ezért a tanulmánykötet szerzői, Antoni-Alt Petronella, Czető Krisztina, Eszes Fruzsina, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Rapos Nóra, Tókos Katalin és Tóth-Pjeczka Katalin arra vállalkoztak, hogy a MoTeL-kutatás keretein belül a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának komplex megértését segítik elő.

¹ Lásd: <https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel>

A másodelemzések alapjául szolgáló MoTeL-kutatás a 2018/2019-es tanévben indult. A munka során meghatározó szerzői szándék volt a téma kontextusába tartozó fogalmi rendszerezés, ugyanis a divergens értelmezéseket kínáló szakmai területen szükségessé vált olyan elméleti keretek felállítása, amelyekre aztán koherens kutatás is építhető. Humánökológiai megközelítésre építve a szakmai fejlődést mikro-, mezo- és makroszinten értelmezi a kötet, miközben új fogalomértelmezést vezet be a pedagógusok szakmai fejlődésére és tanulására. A szerzők – figyelembe véve a nemzetközi diskurzust –, a pedagógusok szakmai fejlődését egyéni szintű váltoásfolyamatként értelmezik, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre. A MoTeL-kutatás kevert kutatási stratégiára épült, Creswell és Clark (2011) módszertani megközelítésére építve. A kutatás során pedagógusok és hallgatók körében egyaránt történt adatfelvétel. Az adatokat kvantitatív és kvalitatív módszerekkel is elemezték.

A kötet szoros logikai struktúra mentén építkezik. Első lépésben bemutatja a MoTeL elméleti keretrendszerét, majd az esettanulmányokban rejlő lehetőségeket, és a másodelemzés módszertanát. Az esettanulmányok célja azon kutatási kérdések megválaszolásának támogatása volt, amelyekre kvantitatív eszközök alkalmazásával nem lehetett megfelelő választ adni. Az esettanulmányok fókuszában a szakmai közösségek vizsgálata és tanulást támogató szerepük feltárása állt, mivel ezek a szervezeti tanulás legfőbb színterei.

A kvalitatív adatok másodelemzése hazai kontextusban kevésbé tárgyalt kutatómódszertani kérdéskör. A kötetben szereplő másodelemzések elkészítésének egyik fő oka volt, hogy a világjárvány miatt a kutatási folyamatot újra kellett tervezni. Az újratervezést az motiválta, hogy az elkészült esettanulmányokat intimitásuk és mélységük, valamint a kutatók és az intézmények között kialakult bizalmi kapcsolat összetettsége miatt (egy kivétellel) a szerzők nem publikálták. A primer kutatáson belül az esettanulmányok fókuszában a tanulást meghatározó kontextuális, szervezeti tényezők szerepeltek, kiemelten a szakmai közösségek vizsgálata és a tanulást támogató szerepük feltárása. A támogatás mellett a szervezeti szintű tanulási folyamatokban kiemelten fontos szerepet játszik a reziliencia. Ezért a szerzők megvizsgálták, hogy e tekintetben milyen különbségek vannak az egyes intézmények között, és hogy hogyan gazdagodott a szervezeti és a kollaboratív tanulás a reziliens működés érdekében.

A mű egyik újdonsága, hogy megvizsgálja a pandémia hatását a hazai pedagógusok szakmai fejlődésére, az elemzés során felhasználva a reziliencia és a krízishelyzetekben történő tanulás elméleti megközelítéseit. Az elemzés rámutat arra is, hogy milyen stratégiákkal sikerült a pedagógusoknak alkalmazkodni a megváltozott oktatási körülményekhez. Továbbá a szervezetvezetés kulcsfontosságú szerepe is felhívja a figyelmet, feltárja a vezetési gyakorlatok és a pedagógusok tanulási folyamatai közötti összefüggéseket.

A kötet három tanulmányt tartalmaz: Tókos Katalin – Eszes Fruzsina: A szakmai fejlődés és tanulás eredménye/eredményessége és az ahhoz vezető tanulási utak kapcsolata; Kopp Erika – Kálmán Orsolya – Antoni-Alt Petronella: Rezilienciatanulás? Avagy a Covid-19-világjárvány hatása a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére és tanulására; Czeto Krisztina – Lénárd Sándor – Tóth-Pjeczka Katalin: A vezetés szerepe a tanuló szakmai közösségek működésében, a pedagógusok tanulásának támogatásában.

Tókos Katalin és Eszes Fruzsina elemzése a tanulási utak és az egyedi tanulási mintázatok feltérképezéséről szól. A tanulmány rávilágít arra, hogy a szakmai fejlődés és tanulás (SZFT) eredményessége kapcsán az intézmények még kevésbé mutatnak kellően reflektív attitűdöt. A tanulmány a kutatásba bevont intézményekben zajló tanulási folyamatokat a maguk sokféleségében próbálja megragadni, figyelve az egyéni és a csoportos tanulás egymásra épültségére, a hálózati tanulás megvalósulására.

Kopp Erika, Antoni-Alt Petronella és Kálmán Orsolya a pandémia első szakaszában és az azt követően végbement szervezeti, iskolai szintű folyamatokat a reziliencia szempontjából vizsgálták. (A MoTeL-kutatás alapvetően nem a távolléti oktatás mélyebb feltárása céljából jött létre, ám a megváltozott helyzetre tekintettel ezen aspektusok kiemelése, beépítése és értelmezése is fontos szerepet kapott.) Eredményeik alapján számos javaslatot fogalmaztak meg speciálisan a vészhelyzetekre való felkészülés, illetve általánosságban a pedagógusok szakmai fejlődése, tanulása vonatkozásában.

Czeto Krisztina, Lénárd Sándor és Tóth-Pjeczka Katalin tanulmányukban arra keresik a választ, hogy az intézményvezetés miként támogatja vagy akadályozza a szakmai tanuló közösségek eredményes működését, valamint hogyan befolyásolja a vezetői vízió és feladatmegosztás a szervezeti tudás kialakulását az iskolákban. A vizsgálat elemzi többek között, hogy elkülöníthető-e a szervezet és az intézmény fogalma, miként alakulnak a formális és az informális tanuló közösségek, és

milyen hatások segítik a tanárok közösségeit a folyamatos szakmai fejlődésben. Külön figyelmet kap a tanulást támogató szervezeti tényezők elemzése, valamint a tudás terjedését és a hálózatosodást elősegítő feltételek bemutatása.

A másodelemzések kötetbe rendezése lehetőséget biztosít a tanulás összetett jelenségének megértésére. Az egyes fejezetek részletesen tárgyalják a kutatás alapfogalmait, a módszertani kereteket, valamint a kvalitatív másodelemzés lehetőségeit és alkalmazásait. Az elemzések segíthetnek mélyebben megérteni a pedagógusok tanulási folyamatait és fejlődési útjait, valamint új kutatási irányokat és megoldásokat azonosíthatnak a pedagógiai gyakorlat fejlesztéséhez. A feltárt új eredmények és összefüggések új kutatási irányokat és hipotéziseket generálhatnak.

A könyvet jó szívvel ajánlom a tudományterület képviselőinek, kutatóinak, rajtuk kívül a téma iránt érdeklődő szakemberek, pedagógusképzők és gyakorló pedagógusok is haszonnal olvashatják, hiszen a pedagógusok tudásának és szakértelmének vizsgálata alapvető fontosságú az oktatási rendszerek működésében és fejlődésében.

A pedagógusok nagy lehetősége

Gyarmathy Éva

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egyetemi tanára
gyarmathy.eva@avkf.hu, ORCID: 0000-0002-3882-9397

Földes Petra (2024). *A bizalom tere. Társas könyv tanároknak.* Tea Kiadó Kft.

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.10



Képzelnünk el egy teret, ahol a bizalom a norma, ahol önmaga lehet bárki, mert nem kell attól tartani, hogy a hibákat felemlégtik, egyéni sajátosságokat megítélik, elfogadott a különböző megoldás, akár a lassúság is. Ezen a képzeletbeli helyen a különlegesség, vagyis minden, ami nem illik a szokásos keretek közé, értékként, lehetőségként jelenik meg. Aztán képzeljünk el egy másik teret, ahol a hibákat azonnal felróják. Számonkérjük, ha valamit nem úgy, nem akkor tesz valaki, ahogyan elvárt, és ezt arra használják, hogy rámutassanak mások gyengeségeire. Ezen a helyen az előírt kerektől való minden eltérés zavarnak számít, és kiküszö-

börendő vagy kirekesztendő. Melyik tér az, ahol kisebb a stressz, szabadabb a levegő? Melyik tér hasonlít jobban egy iskolára?

Az első kérdés csak költői, a második kérdésre pedig nem egyértelmű a válasz, mert az iskola lehet ilyen is és olyan is. Egy színjáték megjelenítése is a szereplőktől függ, bár nyilván nem közömbös, hogy milyen a forgatókönyv és milyen díszletek között történik az előadás. Ilyen az iskola is. Akár a legsilányabb, szakmailag és emberileg elfogadhatatlan keretek között is csodát tesz a bizalom és a szaktudás, mert ezek által biztonságos, feszültségmentes tanulási tér hozható létre.

A stressz, a bizonytalanság és az elszigeteltség mind-mind a bizalomra való hajlam kialakulása ellen hat (Zak, 2008). Vagyis egy környezet, amely a Zak által leírt jellemzőkkel bír, garantáltan korlátozza a bizalom felépülését, ami viszont to-

vábbi stresszt, bizonytalanságot és elszigeteltséget gerjeszt. Az igazán sikeres pedagógusok ezen három tényező csökkentésével nyitják meg a gyerekeket, és adnak nekik önbizalmat, ami aktivitásra, megküzdésre alkalmassá teszi őket.

Földes Petra könyve az iskola elnevezésű színjátéksorozatot elemzi a bizalom középpontba helyezésével, és ehhez a csodaszerhez ad megbízható szakmai tudást. Az elméleti ismeretek és az esettanulmányokon alapuló gyakorlat egyrészt könnyen feldolgozhatóvá, másrészt a tanulási környezet mintájává teszik a témákat. A kötet nagy szabadságot hagy az olvasó számára a leírtak feldolgozására, de egyértelmű vezérfonalakat mutat fel, amelyek túlnyúlnak a mű keretein továbbgondolás és javasolt szakirodalom formájában is.

A könyv valójában két nagy egységből áll, bár ezek formailag nem különülnek el. Egy rövid felvezető rész után az első egységet négy fejezet alkotja, amelyekben az iskola szereplőit ismerhetjük meg a bizalom tükrében. Szerepelvárások, -konfliktusok, személyiség és társas viselkedés, előítéletek és diszkrimináció, hatalom, értékelés és szegény – mind olyan témakörök, amelyek mélyén, mögött és által a bizalom és a bizalmatlanság jelenik meg, és angyali vagy ördögi köröket képez.

A társas interakciók kezdete a szemlélet, amellyel egymás felé fordulnak a szereplők. Mit tudnak, mit gondolnak, mit feltételeznek egymásról? A korábbi tapasztalatoknak nagy jelentősége van abban, hogy miképpen viszonyul valaki egy helyzethez, majd az így kialakult viselkedés meghatározza a következő helyzetekhez való hozzáállást. A gyermeknek a korai tapasztalatokon és külső visszajelzéseken keresztül kialakult identitása végül akár egy életen át döntő lehet a társadalmi sikeresség szempontjából.

Jól dokumentált és ismert példa a pillécukor-kísérletsorozat, ahol 3–6 éves gyerekeknek kínáltak finomságot azzal a feltétellel, hogy várniuk kell, nem szabad megenniük, amíg a felnőtt vissza nem jön (Mischel et al., 1972). Többféle variációja is van a tesztnek, és érdekesek az eredeti kísérletet követő vizsgálatok is. A gyerekek életkora egyértelműen befolyásolta a kontrollképességüket, hiszen ez az az életkori szakasz, amikor a prefrontális agyi területek, a végrehajtó funkciók erősen fejlődnek. Nyilván az egyéni idegrendszeri érés is szerepet játszott a különbségek kialakulásában. Vajon ez az idegrendszeri különbség mutatkozott meg a későbbiekben, például a már felnőttkorban kimutatott erősebb prefrontális agyi aktivitás formájában (Casey et al., 2011)? Vagy a kontrollgyengeséget visszajelző környezet? Az önkontrollt a gyermekek későbbi sikereinek (vagy kudarcainak) egyik fő ok-okozati tényezőjeként tartják számon (Mischel et al., 1989).

Kérdés persze, hogy a gyermek mit tapasztalt korábban, mennyire megbízhatók a felnőttek ígéretei. Kidd, Palmeri és Aslin (2013) is feltették ezt a kérdést, és egyértelműen megállapították, hogy a gyermekek várakozási idejét egy implicit, racionális döntéshozatali folyamat szabályozza, amely figyelembe veszi a környezet megbízhatóságát.

Földes Petra a bizalomról és a bizalmatlanságról, valamint ezek okairól és következményeiről konkrét eseteken keresztül ír, elemezve a kommunikációs helyzeteket, amelyeken keresztül az emberi kapcsolatok formálódnak. Sokszor egy-egy verbális közlésen múlik valamely helyzet kimenetele, ami további folyamatokat táplál. A könyvben megjelenő valódi esetek és megnyilatkozások olvasása közben sokan magukra ismerhetnek a mondatfordulatokból, amelyek valahonnan mélyről, a gyermekorból jönnek, és automatikusan megjelennek egy-egy helyzetben. A verbalitás a pedagógus egyik fontos eszköze. Nem mindegy, hogy mire reagál, mit mond, és hogyan mondja. A pedagógusszakma része a tudatos kommunikáció. Földes Petra mesterien vezet végig a különböző kommunikációs helyzeteken. A hitelesség mint természetes alap kell, hogy megjelenjen, mert a pedagógus magabiztosságát jelzi, ami biztonságot ad a gyerekeknek, és építi a bizalmat. A pedagógiai manipulációk csak rövid távú látszateredményekre vezetnek, ha egyáltalán eredményesek.

A bizalom a gyerekek, a pedagógusok, az igazgatók és a szülők közötti mindennapi társas interakciók mikrodinamikájában, valamint a különböző résztvevők által ezekkel az interakciókkal kapcsolatban hozott döntésekben gyökerezik. Ezek a döntések megváltoztathatják a jövőt. Olyannyira, hogy úgy tűnik, bár a pillecukorteszt résztvevőinek agyi működése – ahogy fentebb már kiderült – negyven év múlva is jelzi a gyengébb kontrollt (Casey et al., 2011), a társadalmi beilleszkedést, mint például negyven év után az életben elért teljesítményeket (Benjamin, 2020), az egészségi állapotot vagy viselkedést (Sperber et al., 2024) a pillecukorteszt nem jelezte megbízhatóan előre.

A kisgyermekkor ugyan meghatározó, de az élet során számos fontos társas interakció formálja az egyén személyiségét. Az iskola hatalmas potenciál ebben a folyamatban.

Földes Petra könyvének második része az a négy fejezet, amelyben a társas teret hordozta kihívásokat, lehetőségeket, buktatókat és a helyrehozáshoz szükséges utakat írja le.

Az ember agya arra huzalozott, hogy úgy lásson, ahogyan a társai (Asch, 1956). Solomon Asch és munkatársai híres kísérletében egy egészen nyilvánvaló tévedés (vonalak hosszúságának vizuális megítélése) esetén is kevesen mertek eltérni a csoport, a többség téves véleményétől. A homo sapiens társas lény, evolúciója a társas helyzetekre készítette fel. Egymástól függünk, az erősségünk a társakra való hagyatkozás képessége, ez a bizalom. Az iskolában a bizalom a rejtett tanterv egyik legfontosabb része, amit nem tanítanak, nem írnak le, és csak ártana, ha előírásként jelenne meg. Viszont különösen fontos egy olyan könyv, amely nyíltá teszi az iskola és a bizalom kapcsolatát.

„A bizalom gyakorlása azt jelenti, hogy valaki el tudja engedni, másokra tudja bízni a kontrollt egy olyan helyzetben, aminek az életére vagy a pillanatnyi hangulata, állapotára, lehetőségeire jelentős hatása van.” – írja Földes Petra (2024, p. 174). Vagyis a társas kapcsolati bizalom választható, mert döntés kérdése. Carlos Cornejo (2014) ezt úgy írta le, hogy a bizalom az autonómia és a dependencia sajátos kombinációja.

A bizalom azonban nem csak személyközi jelenség, hanem általában a környezettel szemben érzett bizonytalansággal való megbirkózás módja is. Az angol nyelv a bizalomra két szót használ: „confidence” és „trust”. Mindkettő a körülöttünk lévő világgal kapcsolatos pozitív kimenetek elővételezése, egyfajta ráhagyatkozás. A „confidence” a fizikai, természeti világ esetleges eseményeivel kapcsolatos, amelyekben kicsi a csalódás lehetősége. A nap reggel fel fog kelni, az útszéli fák nem válnak lila füstté, a banánnak banáníze és -illata van, nem esik az égből ránk egy meteorit. A „trust” a társas világra vonatkozik, ami viszont nagyobb valószínűséggel okoz csalódást. A „trust” az a bizalom, amely a másokkal való interakciókban formálódik, vagyis a társas kapcsolati bizalom. Mindkétféle bizalom elővételezésből indul ki, és a helyzetre közvetlenül vagy közvetve hatással lehetnek nem befolyásolható körülmények, hiszen a környezettől függünk. Míg azonban a „confidence” esetében a függőség elkerülhetetlen, addig a „trust” esetében az autonómiaszintünk függvényében van választási lehetőségünk. A kapcsolati bizalom tehát autonóm függőség, ugyanis a bizalom bármikor átalakítható bizalmatlansággá, illetve főképpen, mert a kapcsolat elvethető (Cornejo, 2014).

A bizalom autonómiafaktora változik az életkorral, és a bizalmatlanság egyre nyíltabb viselkedési megnyilvánulásokban jelenhet meg. A bizalom az iskolában meghatározza a motivációt, ezáltal az erőfeszítést, a teljesítményeket és így a fejlődést. Vagyis a bizalom a hatékonyság legjobb biztosítója.

Antony Bryk és Barbara Schneider (2002) négyszáz chicagói általános iskolában végzett követéses kutatása rávilágított a bizalom központi szerepére a hatékony iskolai közösségek kialakításában. Az egymásra épülő kölcsönös függőségek minden iskolai közösség társadalmi kapcsolatainak alapját képezik. Függetlenül attól, hogy egy adott szerep mennyire jár formális hatalommal az iskolai közösségben, minden tag a többiek együttműködésére van utalva a célok elérése érdekében. A személyes elismerés fontos szempont, amely befolyásolja, hogy az egyének miként értékelik a bizalmat. Az interperszonális tisztelet hiányában a társadalmi kapcsolatok megszakadhatnak. Az emberek többnyire elkerülik a megalázó helyzeteket, ha erre lehetőségük van. Ha ez nem megoldható, akkor tartós konfliktusok alakulhatnak ki (Bryk & Schneider, 2002). Nem véletlen tehát, hogy a konfliktuskezelés nagy hangsúlyt kap Földes Petra könyvében. A holland mondás szerint „A bizalom gyalog jön és lovon távozik.” Nagyon finom szövege van, és a helyreállítása sokkal nagyobb feladat, mint a fenntartása. Ezért éppen ideje volt, hogy a bizalom és az iskola kapcsolatáról értő tankönyv szülessen.

Az iskola egy kis társadalom, amelyre a körötte lévő társadalom hat, illetve az iskolai légkör a kikerülő diákok által befolyásolja a társadalmat. Ahogyan egy optimalisan működő állam esetében, a pedagógus is csak annyira kell, hogy beavatkozzon akár a tanulásba, akár az interperszonális helyzetekbe, amennyiben az alapvető folyamatokat nem zavarja meg, nem akadályozza. Földes Petra könyvének minden oldala a finom ráérzésre tanít, prioritása a lelki rezdülések egymáshoz való kapcsolódásának megértése, holisztikus meglátása és kifinomult kezelése.

Záró gondolat

A bizalom tere tankönyv, sőt, hiánypótló tankönyv, amely a pedagógusképzésben fontos szerepet tölthet be. A bizalomra építő tanulási környezet kialakításához pontos leírást és értelmezést is kínál, alapvető szemléleti és gyakorlati ismereteket nyújt mindazoknak, akik az iskolai tereknek meghatározói. Ugyanakkor mindenki számára fontosak lehetnek a könyv azon üzenetei, amelyek a bizalom társas térbe történő beépítéséről szólnak, hiszen a bizalom, mindenhol ott van, ahol értelemmel bíró, érző, társas lények kapcsolatba kerülnek egymással.

Földes Petra könyve abba az irányba mutat, amelyet Federico Faggin (2024) a következőképp fogalmazott meg: „Csak a szív teszi lehetővé a belső és a külső világ egyesítését, hogy a lét és a tudás eggyé váljon; egy olyan világ, amelyben a tudomány és a spiritualitás végre képes lesz integrálódni, lehetővé téve az embe-

riség számára, hogy megértse, mi a szeretet, azáltal, hogy szeretetté, örömmé és békévé válik.” (Faggin, 2024, p. 286).

Meggyőződésem, hogy az iskola alaphitvallása kell legyen ez a szemlélet, túl-nőve azon, hogy a gyerekeket milyen jövőre készíti fel, a saját vagy a társadalom boldogulására, jó munkaerővé vagy jó emberré válásra, tudással vagy képességekkel ruházza-e fel őket. Amíg nem tud, nem mer a pedagógia a spiritualitással összekapcsolódni azon az úton, amelyet például *A bizalom tere* mutat, addig legjobb esetben is gyermekmegőrző hely vagy – ami még rosszabb – különböző kisszerű érdekek és igények kiszolgálója marad.

Irodalom

- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. <https://doi.org/10.1037/h0093718>
- Benjamin, D.J., Laibson, D., W. Mischel, Peake, P.K., Shoda, Y., Wellsjo, A. & Wilson, N. (2020). Predicting mid-life capital formation with pre-school delay of gratification and life-course measures of self-regulation, *Journal of Economic Behavior and Organization* (179), 743–756. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2019.08.016>
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., Jonides, J., Berman, M. G., Wilson, N. L., Teslovich, T., Glover, G., Zayas, V., Mischel, W. & Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(36), 14998–15003. <https://doi.org/10.1073/pnas.1108561108>
- Cornejo, C. (2014). On trust and distrust in the lifeworld. In Linell, P. & Marková, I. (Eds.), *Dialogical approaches to trust in communication* (pp. 237–253). Information Age Publishing.
- Faggin, F (2024). *Irreducible: Consciousness, Life, Computers and Human Nature*. Essentialia Books.
- Földes, P. (2024). *A bizalom tere – Társaskönyv tanároknak*. Tea Kiadó.

- Kidd, C., Palmeri, H. & Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. *Cognition*, 126(1), 109–114.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.08.004>
- Mischel, W., Ebbesen, E. B. & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204–218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Sperber, J. F., Vandell, D. L., Duncan, G. J. & Watts, T. W. (2024). Delay of gratification and adult outcomes: The Marshmallow Test does not reliably predict adult functioning. *Child development*, 95(6), 2015–2029.
<https://doi.org/10.1111/cdev.14129>
- Zak, P. J. (2008). The neurobiology of trust. *Scientific American*, 298(6), 88–95.
<https://doi.org/10.1038/scientificamerican0608-88>

E számunk szerzői

Barka Nikoletta, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója, a Budapesti Gazdasági Egyetem Sport Irodájának irodavezetője, barka.nikoletta@uni-bge.hu

Bartek Mária, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar hallgatója, bartekmarcsi@gmail.com

Boros Szilvia, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézetének habilitált egyetemi docense, boros.szilvia@ppk.elte.hu

Csereklye Erzsébet, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet egyetemi adjunktusa, csereklye.erszebet@ppk.elte.hu

Fischer Andrea, a Károli Gáspár Református Egyetem egyetemi docense, fischer.andrea@kre.hu

Fúzi Beatrix, a Budapesti Gazdasági Egyetem tudományos főmunkatársa, fuzi.beatrix@uni-bge.hu

Gombás András, az ELTE TTK vegyész mesterszakos hallgatója, gombasandras@student.elte.hu

Gyarmathy Éva, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egyetemi tanára gyarmathy.eva@avkf.hu

Kasza Georgina, Tempus Közalapítvány

Kopp Erika, Eötvös Loránd University (ELTE), Associate Professor, kopp.erika@ppk.elte.hu

Manal Hamarsha, Eötvös Loránd University (ELTE), Ph.D. Student, hamarsha.manal@hotmail.com

Munther Zyoud, Al-Quds Open University, Assistant Professor, muntherzyoud@gmail.com

Nagy Viktor, a GitLab Inc. termékmenedzsere, vnagy@gitlab.com

Porpáczy Éva, a Stars' Bridge Kft. vezető tréner-tanácsadója, ep@starsbridge.hu

Sütő Attila, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi doktori Iskolájának doktori hallgatója sutoati92@gmail.com

Szilágyi Szilárd, Nemiségtudományi Intézet Nonprofit Kft., ceelard@gmail.com

Tókos Katalin, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, tokos.katalin@ppk.elte.hu,

Veres Vica Fruzsina, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának, Gyermekkultúra mesterszakos hallgató, vvica06@gmail.com