

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Diana Borbélyová – Alexandra Nagyová – Krisztián Józsa

Diagnostikovanie učebnej kompetencie v predprimárnom
a primárnom vzdelávaní 3

Ilona Karácsony – Mónika Ferenczy

The relationship between the health-centred working environment
of school health services and students' health behaviour 12

Mária Jaskóné Gácsi

Connection, motivation, insight, or how to think about artificial intelligence 21

Magdolna Szabadi

Helen Bonny's Guided Imagery and Music and different aspects
of listening to music in preschool and early childhood 31

Júlia Farkas – Gabriella Szabó

The Role of School Social Workers in Bullying Interventions.
A Logotherapy-Based Mixed Methods Study 46

Babos Máté

A nyelvi játékok szerepe a 6–12 éves gyermekek nyelvi kompetenciájának
fejlesztésében: pszicholingvisztikai és nyelvfilozófiai aspektusok 63

Galán Anita – Kocsis Péter Csaba

Kárpátaljai roma menekültek oktatási integrációja a szakemberek
szemszögéből kvalitatív vizsgálat alapján 84

Szabó L. Dávid – Horváth Kinga

A dualizmus korszakához tartozó feladatok vizsgálata és összehasonlítása
a történelemtankönyvekben a kognitív szintek tükrében 105

Kurucz Anikó – Baka L. Patrik

Űrben, álomban, szerelemben. Laboda Kornél:
Gavarin és az álomantenna 122

SZERZŐINK / AUTHORS 131

Diagnostikovanie učebnej kompetencie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní

DIANA BORBÉLYOVÁ – ALEXANDRA NAGYOVÁ – KRISZTIÁN JÓZSA

Diagnosing Learning Competence in Pre-primary and Primary Education

Abstract

Early childhood is a critical period in shaping a child's personality and development. High-quality and effective education at this stage requires not only a stimulating and safe environment but also professional pedagogical diagnostic practices that respect individual developmental characteristics. The aim of this paper is to emphasize the importance of pedagogical diagnostics in pre-primary and primary education, with particular attention to the diagnosis of learning competence. The study introduces two internationally recognized diagnostic tools—the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ) and the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI)—which assess key components of learning competence: mastery motivation and executive functions. Although these tools have been developed and standardized abroad, Slovak versions are not yet available. We propose their adaptation and standardization in order to make them accessible to kindergarten and primary school teachers in Slovakia. Their practical application could significantly enhance the quality of pedagogical diagnostics, support the individualization of teaching, and foster the professional development of teachers.

Keywords: Childhood Executive Functioning Inventory – CHEXI; Dimensions of Mastery Questionnaire – DMQ; early childhood education; executive functions; learning competence; mastery motivation; pedagogical diagnostics

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.003-011

Úvod

V živote človeka je prvých 8 rokov z hľadiska rozvoja osobnosti veľmi senzitívnym obdobím, preto je mimoriadne dôležité vytvárať podnetné, láskavé, stabilné a emocionálne bezpečné prostredie, ktoré podporuje zdravý kognitívny, emocionálny aj sociálny vývin dieťaťa tak doma, ako aj v inštitúciách, ktoré zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí v predškolskom a mladšom školskom veku. V podnetnom a stimulujucom prostredí môže učiteľ v značnej miere prispievať k rozvíjaniu potenciálu dieťaťa. Popritom má akceptovať diverzitu detskej populácie/triedy a uvedomiť si, že v aktuálnej vývinovej úrovni detí sú identifikovateľné rozdiely, ktoré je potrebné v edukačnom procese akceptovať a diferencovať, aby sa každé dieťa mohlo rozvíjať podľa svojich potrieb, schopností a tempa. Diferencovaný prístup v rámci výučby

umožňuje reagovať na rôznorodosť žiakov a zabezpečiť, že každý z nich dostane adekvátnu podporu na dosiahnutie optimálnych vzdelávacích výsledkov.

Východiskovým a podmieňujúcim faktorom diferenciacie v edukačnom procese je realizácia adekvátnej a efektívnej pedagogickej diagnostiky. Tá napomáha cieľavedomej a systematickej podpore rozvoja základov kľúčových kompetencií dieťaťa, vrátane učebnej kompetencie, na ktorú sa v našom príspevku osobitne zameriavame.

V edukačnom procese v rámci činnosti podpornej úrovne prvého stupňa v materskej škole a na základnej škole pedagogický zamestnanec v zmysle platnej legislatívy vykonáva diagnostickú činnosť, pedagogickú intervenciu, ako aj poradenstvo a prevenciu. Učiteľ materskej školy a základnej školy, vychádzajúc z jeho kompetenčného profilu, môže vykonávať iba pedagogickú diagnostiku. Základnú, čiastkovú, špecializovanú diagnostiku, ako aj komplexnú diagnostiku a diferenciálnu diagnostiku môže vykonávať iba odborný zamestnanec centra poradenstva a prevencie (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, §131).

V odborných kruhoch je dnes všeobecne známe, že efektívnu edukáciu v ranom detstve možno realizovať len na základe kvalitnej pedagogickej diagnostiky, ktorá predpokladá poznanie vývinových osobitostí a potrieb detí, ako aj systematické monitorovanie ich pokroku prostredníctvom vhodne zvolených diagnostických nástrojov. Význam diagnostických nástrojov spočíva práve v tom, že umožňujú diferencovaný a individualizovaný rozvoj dieťaťa. Prostredníctvom diagnostických meraní možno cielene podporiť rozvoj každého dieťaťa v oblastiach, v ktorých zaostáva a potrebuje zámernú podporu.

Cieľom príspevku je poukázať na význam pedagogickej diagnostiky v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, so zvláštnym dôrazom na diagnostikovanie učebnej kompetencie. Štúdia prezentuje dva medzinárodne uznávané diagnostické nástroje – Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ) a Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI), ktoré sa zameriavajú na meranie kľúčových komponentov učebnej kompetencie: mastery motivation a exekutívnych funkcií. Hoci tieto nástroje boli vyvinuté a štandardizované v zahraničí, slovenská verzia zatiaľ neexistuje. Riešenie tejto situácie vidíme v ich adaptácii a štandardizácii, ktorú plánujeme realizovať s cieľom sprístupniť ich učiteľom materských a základných škôl na Slovensku. Ich praktické využitie môže prispieť k zvýšeniu kvality pedagogickej diagnostiky, podpore individualizácie výučby a rozvoju profesijných zručností pedagógov.

Pedagogická diagnostika

Vo všeobecnosti možno pojem pedagogická diagnostika chápať v dvoch rovinách. Prvou je teoretické chápanie pedagogickej diagnostiky ako špeciálnej pedagogickej disciplíny, ktorá sa zaoberá predmetom, cieľmi, postupmi a metódami pedagogického diagnostikovania (Gavora 2013). Druhou je praktické chápanie pedagogickej diagnostiky ako systematického procesu diagnostikovania, teda zhromažďovania, vyhodnocovania a interpretácie informácií o dieťati s cieľom poro-

zumieť jeho individuálnym potrebám, úrovni rozvoja a špecifikám učenia (Zelinková 2011).

V predškolskom a mladšom školskom veku zohráva pedagogické diagnostikovanie nezastupiteľnú úlohu, pretože práve v tomto období dochádza k dynamickému vývinu osobnosti, kognitívnych schopností, reči, motoriky a sociálnych zručností. Včasné identifikovanie vývinových odchýlok alebo špecifických potrieb môže rozhodujúcim spôsobom ovplyvniť ďalší vzdelávací a osobnostný rozvoj dieťaťa (Doncheva 2018). V predškolskom veku sa dieťa učí prostredníctvom hry, napodobňovania a interakcie s okolím. Pedagogické diagnostikovanie v tomto období poskytuje učiteľom a odborníkom informácie o tom, ako dieťa rozumie svetu, aké má predpoklady na učenie sa a v ktorej oblasti potrebuje podporu. Diagnostické nástroje umožňujú učiteľovi spoznať jednotlivé oblasti osobnosti. Vďaka týmto údajom je možné včas navrhnuť preventívne kroky, stimulačné alebo kompenzačné programy, čím sa predchádza školskému zlyhaniu (Miňová 2024). V mladšom školskom veku je pedagogická diagnostika zameraná najmä na sledovanie schopnosti čítať, písať, počítať, sústrediť sa, pracovať samostatne i v skupine ako determinantov učebnej kompetencie. Popritom je však dôležité aj sledovanie emocionálneho vývinu a schopnosti zvládať školské nároky. Pedagogická diagnostika pomáha učiteľom prispôbiť výučbu individuálnym možnostiam žiakov a identifikovať problémy detí, ako aj deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Dôležitosť pedagogickej diagnostiky spočíva nielen v identifikácii problémov, ale aj v podpore rozvoja potenciálu každého dieťaťa. Diagnostický proces má byť kontinuálny, systematický a prepojený s každodennou praxou učiteľa (Otavová 2025). Kvalitne realizovaná pedagogická diagnostika podporuje inkluzívne vzdelávanie, zvyšuje efektivitu pedagogickej činnosti a umožňuje vytváranie individualizovaných edukačných plánov. Pedagogická diagnostika je kľúčovým nástrojom pre včasnú intervenciu, prevenciu neúspechu a podporu optimálneho vývinu detí v najcitlivejšom období ich života. Je neoddeliteľnou súčasťou kvalitnej predškolskej a primárnej edukácie, ktorá rešpektuje potreby a individualitu každého dieťaťa.

Každý učiteľ potrebuje spätnú väzbu, aby mohol posúdiť efektivnosť svojho pedagogického pôsobenia a zároveň potrebuje mať k dispozícii informácie o individuálnom pokroku každého dieťaťa pri naplňaní stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov. Diagnostická činnosť učiteľa zahŕňa poznávanie podmienok edukačného procesu, hľadanie možností pedagogického rozvoja, formulovanie prognóz ďalšieho vývinu a navrhovanie vhodných pedagogických opatrení (Jackulíková 2022).

Dynamické poňatie pedagogickej diagnostiky predstavuje špecifický prístup k diagnostikovaniu, ktorý nemožno vnímať ako priamy protiklad statickej diagnostiky. Každé použitie diagnostického nástroja totiž prebieha v určitom časovom úseku. Dôležité je, že výsledok diagnostiky sa chápe ako momentálny stav vo vývinovom procese – teda ako aktuálna úroveň vývoja dieťaťa vo vzťahu k normám, očakávaniam a najmä k predchádzajúcim a budúcim (opakovaným) výsledkom daného subjektu (Kasáčová – Cabanová 2013). Monitorovanie vývinu detí možno charakterizovať prostredníctvom vývoja a zmien v jednotlivých oblastiach vývinu, ktoré možno zoskupiť do širokých kategórií, a to telesného, sociálneho, intelektuálneho, emocionálneho a osobnostného vývinu (Nyitrai et al. 2021).

Okrem diagnostických nástrojov, ktoré poskytujú komplexný obraz rozvoja osobnosti dieťaťa, vyzdvihuje odborná literatúra aj diagnostické nástroje, ktoré merajú parciálne zložky osobnosti, nakoľko s raným detstvom súvisia obdobia, ktoré sú zvlášť dôležité z pohľadu diagnostiky. Takýmto obdobím je aj prestup dieťaťa z materskej školy do základnej školy, ktorý pred nástupom do školy zahŕňa diagnostikovanie školskej zrelosti a v neskoršom období (po nástupe do školy) diagnostikovanie rôznych parciálnych zručností, ktoré sú dôležité z pohľadu učebnej činnosti (Maxwell – Clifford 2004). Preto je potrebné využívať v praxi adaptované a šandardizované diagnostické nástroje slúžiace na meranie rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku a žiaka mladšieho školského veku so zvláštnym zreteľom na meranie rozvoja učebnej kompetencie. Uvedené diagnostické nástroje možno nájsť v zahraničnej literatúre, avšak na Slovensku je z nich v súčasnosti známych a prístupných len málo. V tejto súvislosti v nasledujúcom texte venujeme pozornosť práve učebnej kompetencii dieťaťa a žiaka a možnostiam jej diagnostikovania v školských podmienkach.

Učebná kompetencia a možnosti jej diagnostikovania

Ako sme už vyššie uviedli, naša štúdia sa zameriava práve na tie diagnostické nástroje, ktoré súvisia s rozvojom a meraním učebnej kompetencie, resp. kompetencie učiť sa učiť.

Učebná kompetencia predstavuje široký koncept, ktorý zahŕňa zručnosti, schopnosti, nadšenie a odhodlanie učiť sa (Amukune – Józsa 2023; Hyson 2008). Medzi dôležité zložky učebnej kompetencie patria vytrvalosť, záujem, plánovanie, motivácia (Bustamante – White – Greenfield 2017), flexibilita, pozornosť, organizácia, dodržiavanie pravidiel (Razza – Martin – Brooks-Gunn 2015), sebaregulácia, zodpovednosť a spolupráca (McClelland – Acock – Morrison 2006). Jednotliví autori zdôrazňujú rôzne zložky učebnej kompetencie, pričom zhodne vyzdvihujú kognitívne aj afektívne zložky osobnosti, čo je v súlade aj s Nagyovou (2000, 2010) definíciou pojmu kompetencia. V jej charakteristike sú hlavnými zložkami kompetencie zručnosti a motívy. Uvádza, že k tomu, aby človek úspešne vykonal určitú úlohu, musí disponovať potrebnými zručnosťami a byť dostatočne motivovaný. Ak niektorá z týchto zložiek chýba, jednotlivec nemá rozvinutú efektívnu kompetenciu v danej oblasti. Podľa amerického National Education Goals Panel (1997) je učebná kompetencia kľúčovým rozmerom školskej pripravenosti. Viaceré štúdie tiež ukázali, že zložky učebnej kompetencie a úroveň ich rozvoja zohrávajú významnú úlohu v školskej pripravenosti detí a ich školských výsledkoch (Blair – Razza 2007; McClelland et al. 2007; Mischel – Shoda – Rodriguez 1989; Zelazo – Blair – Willoughby 2016). Najnovšie výskumy v tejto oblasti zdôrazňujú, že dôležitú úlohu pre budúci školský výkon zohráva mastery motivation a exekutívne funkcie. Tieto faktory majú silnejšiu prediktívnu silu na školskú úspešnosť ako inteligencia (Józsa 2007; Józsa – Barrett 2018; Zelazo – Blair – Willoughby 2016). Mastery motivation a exekutívne funkcie sú hlavnými zložkami kompetencie učiť sa učiť.

Podľa Morgana, Harmona a Maslin-Colea (1990) je mastery motivation viacrozmerná psychologická hnacia sila vnútorného pôvodu, ktorá motivuje jednotlivca k tomu, aby sa pokúsil zvládnuť zručnosť, vyriešiť úlohu, ktorá je aspoň stredne náročná. Mastery motivation pozostáva z dvoch hlavných zložiek:

inštrumentálna zložka (prejavujúca sa vytrvalosťou pri riešení náročných úloh a situácií),

expresívna zložka (prejavujúca sa pozitívnymi a negatívnymi emocionálnymi reakciami na výzvu) (Barrett – Morgan 2018; Morgan – Józsa – Liao 2017; Morgan – Liao – Józsa, 2020).

Mastery motivation sa môže prejavovať v rôznych oblastiach, a preto rozlišujeme:

- kognitívnu (intelektuálnu),
- sociálnu (spoločenskú),
- motorickú (pohybovú) (Barrett – Morgan 2018; Morgan – Józsa – Liao 2017; Morgan – Liao – Józsa 2020).

Medzinárodným meradlom mastery motivation je široko používaný diagnostický dotazník *Dimensions of Mastery Questionnaire – DMQ* s vysokou platnosťou a spoľahlivosťou (Morgan – Liao – Józsa 2020; Rahmawati et al. 2020). Dotazník DMQ vypracoval profesor George Morgan a jeho kolegovia v 90. rokoch 20. storočia v USA. Za posledných tridsať rokov bol niekoľkokrát upravovaný a preložený do viac ako 20 jazykov. Avšak slovenská verzia doposiaľ neexistuje. Dotazník poskytuje obraz o tom, ako vnímajú rodičia a učitelia motiváciu detí k učeniu. Používa päťbodovú Likertovu škálu so 45 položkami v dvoch dimenziách: inštrumentálnej (kognitívnej, sociálnej, motorickej) a expresívnej/emocionálnej (radosť z učenia, strach z neúspechu, frustrácia).

Ako sme už uviedli vyššie, dôležitou súčasťou učebnej kompetencie sú aj exekutívne funkcie. Pojem exekutívne funkcie označuje komplexné kognitívne procesy, ktoré sa podieľajú na vedomej kontrole a regulácii myšlienok, emócií a správania (Diamond 2013; Molnár 2017; Garon 2016). Všeobecne je uznávané, že exekutívne funkcie majú tri hlavné zložky:

- pracovnú pamäť – aktívny pamäťový systém, ktorý slúži na dočasné uchovávanie a zároveň spracovanie informácií, pričom si informácie ponecháva len dovtedy, kým sú potrebné na riešenie danej úlohy (Alloway – Alloway 2010);
- inhibíciu – schopnosť eliminovať irelevantné alebo rušivé vplyvy, ktoré by mohli brániť sústredeniu sa na riešenie úlohy (Stein 2010);
- kognitívnu flexibilitu – multidimenzionálny proces, ktorý umožňuje prispôbovať sa meniacim sa podmienkam a nečakaným situáciám. Zahŕňa schopnosť spracovávať viaceré informácie naraz, generovať nápady, zvažovať alternatívy a prispôbiť konanie aktuálnemu kontextu. Podporuje tiež tvorivé prepájanie poznatkov a výber najvhodnejšej stratégie riešenia problémov (Blair – Diamond 2008; Tsermentseli – Poland 2016).

Koncept exekutívnych funkcií a ich hlavné analytické nástroje ďalej objasňuje aj štúdia Józsu a Józsovej (2018). Viaceré štúdie preukázali, že zložky exekutívnych funkcií zohrávajú ústrednú úlohu pri školskej pripravenosti a úspešnosti v školskom vzdelávaní (Blair 2002; Normandeau – Guay 1998). Merania exekutívnych funkcií v

ranom detstve ukázali, že komponenty exekutívnych funkcií majú významnú prediktívnu silu na úspešný prechod z materskej školy do základnej školy (Blair – Razza 2007), na školské výsledky a na rozvoj sociálnych kompetencií (Mischel – Shoda – Rodriguez 1989).

Až do prelomu tisícročia sa exekutívne funkcie skúmali čisto kognitívnym prístupom, pričom sa ignorovala úloha emócií a motivácie (Peterson – Welsh 2014). V poslednom desaťročí sa však zvyšuje záujem o úlohu afektívnych faktorov v exekutívnych funkciách (Józsa – Józsa 2017). K tomuto odklonu od čisto kognitívneho pohľadu významne prispela práca Zelaza a Müllera (2002), ktorí poukázali na rozdiely medzi studenými a teplými/horúcimi exekutívnymi funkciami. Studené a teplé/horúce exekutívne funkcie sa rozlišujú podľa miery emocionálneho nasýtenia a motivácie jednotlivca spojennej s úlohou. Vysoko spoľahlivým meradlom exekutívnych funkcií s dobrou validitou je dotazník *The Childhood Executive Functioning Inventory – CHEXI* (Amukune – Józsa – Józsa 2022). Dotazník CHEXI bol vyvinutý švédskymi profesormi psychológie Lisou B. Thorell a Larsom Nybergom na meranie exekutívnych funkcií detí a žiakov vo veku 4–12 rokov. Pôvodný nástroj bol preložený do viacerých jazykov, avšak jeho slovenská verzia zatiaľ neexistuje. Dotazník CHEXI obsahuje 24 výrokov, ktoré rodičia a učitelia hodnotia na päťbodovej škále. Diagnostický nástroj meria štyri dimenzie exekutívnych funkcií, a to inhibíciu, reguláciu, pracovnú pamäť a plánovanie.

Ako môžeme vidieť, svetová literatúra ponúka možnosti diagnostikovania hlavných zložiek učebnej kompetencie dieťaťa a žiaka, ktorými sú *mastery motivation* a exekutívne funkcie, avšak ich adaptovaná verzia v slovenskom jazyku nie je dostupná. Na základe uvedeného považujeme za dôležité tieto dotazníky adaptovať a štandardizovať pre potreby predprimárneho a primárneho vzdelávania Slovenskej republiky.

Záver

V nadväznosti na vyššie uvedené skutočnosti a absenciu diagnostických nástrojov pre potreby predprimárneho a primárneho vzdelávania na Slovensku si náš výskumný tím Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky PF UJS vytýčil za cieľ práve adaptáciu a štandardizáciu dotazníkov DMQ a CHEXI, ktorú plánuje realizovať v rokoch 2025–2027 v rámci projektu KEGA. Adaptácia a štandardizácia týchto nástrojov umožní učiteľom materských a základných škôl ich efektívne využívanie počas edukačného procesu s cieľom sledovať a monitorovať úroveň rozvoja osobnosti dieťaťa so zvláštnym zreteľom na rozvoj vybraných komponentov učebnej kompetencie.

Naším zámerom je tiež rozvíjať profesijno-edukačné kompetencie budúcich učiteľov, súčasných študentov, ktorí po absolvovaní vzdelávania na našej univerzite dokážu efektívne pracovať s uvedenými diagnostickými nástrojmi, pričom ich vedomosti nevychádzajú len z teoretických poznatkov, ale aj z praktickej skúsenosti v rámci realizácie výskumných meraní. V našom záujme je tiež podporovať rozvoj diagnostickej kompetencie učiteľov MŠ a ZŠ, a to realizáciou workshopov a odbor-

ných seminárov, ktorých náplňou je praktická činnosť s dotazníkmi.

Adaptácia uvedených diagnostických nástrojov môže v značnej miere prispieť k zvýšeniu kvality edukačného procesu v materských a základných školách, nakoľko učitelia budú mať k dispozícii štandardizované a výskumne overené nástroje, ktoré môžu aplikovať v rámci pedagogickej diagnostiky dieťaťa/žiaka, a na základe toho plánovať a realizovať edukačný proces s prihliadnutím na výsledky diagnostiky.

Zámerom projektu nie je len adaptácia a štandardizácia vyššie uvedených diagnostických nástrojov, ale tiež sprostredkovanie spôsobu ich uplatňovania a vyhodnocovania ako pomôcky pri diagnostickej činnosti učiteľov MŠ a ZŠ.

Na základe našich skúseností vieme, že učiteľ v edukačnej praxi je často tvorcom vlastných diagnostických materiálov/nástrojov, ktoré však nepodliehajú žiadnemu overeniu ich správnosti a efektivity. V kontexte uvedeného je zameranie nášho výskumného projektu prínosné, nakoľko splnením jeho hlavného cieľa budú mať učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania k dispozícii výskumne overené, resp. adaptované a štandardizované diagnostické nástroje.

Použitá literatúra

Alloway, Tracy Packiam – Alloway, Ross G. (2010): Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 106, no. 1, pp. 20–29.

Amukune, Stephen – Józsa, Krisztián (2023): Approaches to learning in elementary classrooms: Contribution of mastery motivation and executive functions on academic achievement. *International Journal of Instruction*, vol. 16, no. 2, pp. 389–412.

Amukune, Stephen – Józsa, Gabriella – Józsa, Krisztián (2022): Comparing Executive Functioning in the School Readiness of Hungarian and Kenyan Preschoolers. *International Journal of Early Childhood*, vol. 55, no. 2, pp. 1–18.

Barrett, C. Karen – Morgan, A. George (2018): Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. *Advances in Motivation Science*, vol. 5, pp. 2–39.

Blair, Clancy (2002): School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, vol. 57, no. 2, pp. 111–127.

Blair, Clancy – Diamond, Adele (2008): Biological processes in prevention and intervention: Promotion of self-regulation and the prevention of early school failure. *Development and Psychopathology*, vol. 20, no. 3, pp. 899–911.

Blair, Clancy – Razza, P. Rachel (2007): Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, vol. 78, no. 2, pp. 647–680.

Bustamante, S. Andreas – White, J. Lisa – Greenfield, B. Daryl (2017): Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. *Learning and Individual Differences*, vol. 56, pp. 112–118.

D. Molnár, Éva (2017): Erőfeszítés alapú kontroll és végrehajtó funkciók az önszabályozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, vol. 72, no. 4, pp. 533–547.

- Diamond, Adele (2013): Executive function. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, pp. 135–168.
- Doncheva, Julia (2017): Early Identification of children with special educational needs. *Scientific Bulletin of Naval Academy*, vol. XX, no. 2, pp. 40–47.
- Garon, Nancy (2016): A Review of hot executive functions in preschoolers. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, vol. 2, pp. 56–81.
- Gavora, Peter (2013): *Pedagogická diagnostika v MŠ*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíne.
- Hyson, Marilou (2008): *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. Washington, DC: Teachers College Press.
- Jackulíková, Jitka (2022). *Pedagogická diagnostika v MŠ*. Prešov: Raabe.
- Józsa, Gabriella – Józsa, Krisztián (2017): Az affektív tényezők szerepe a végrehajtó funkcióban: A „meleg” végrehajtó funkció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, vol. 72, no. 4, pp. 559–577.
- Józsa, Gabriella – Józsa, Krisztián (2018): Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, vol. 118, no. 2, pp. 175–200.
- Józsa, Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa, Krisztián – Barrett, C. Karen (2018): Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 45, no. 4, pp. 81–92.
- Kasáčová, Bronislava – Cabanová, Mariana (2013): *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica: Belianum.
- Maxwell, Kelly – Clifford, Richard M. (2004): School readiness assessment. *Young Children*, vol. 59, no. 1, pp. 42–46.
- McClelland, Megan M. – Acock, Alan C. – Morrison, Frederick J. (2006): The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, no. 4, pp. 471–490.
- McClelland, Megan M., et al. (2007): Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, vol. 43, no. 4, pp. 947–959.
- Miňová, Monika (2024): *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus.
- Mischel, Walter – Shoda, Yuichi – Rodriguez, Monica L. (1989): Delay of gratification in children. *Science*, vol. 244, no. 4907, pp. 933–938.
- Morgan, George A. – Harmon, Robert J. – Maslin-Cole, Christine A. (1990): Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, vol. 1, no. 5, pp. 318–339.
- Morgan, George A. – Józsa, Krisztián – Liao, Hua.-Fang (2017): Introduction to the special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 7, no. 2, pp. 5–14.
- Morgan, George A. – Józsa, Krisztián – Liao, Hua.-Fang (Eds.) (2020). *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Nagy, József (2000): *A XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.

National Education Goals Panel (NEGP) (1997): *Getting a good start in school*. Washington DC: National Education Goals Panel.

Normandeau, Sylvie – Guay, Frederick (1998): Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, no. 1, pp. 111–121.

Nyitrai, Ágnes – Korintus, Mihályné – Hajduné, Holló Katalin – Józsa, Krisztián – Rózsa, Sándor – Kereki, Judit (2021): *A Gyermekfejlődési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az óvodában*. Budapest: Családbarát Magyarország Központ.

Otavová, Marcela (2025): *Pedagogická diagnostika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Peterson, Eric – Welsh, Marylin C. (2014): The development of hot and cool executive functions in childhood and adolescence: Are we getting warmer? In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.): *Handbook of executive functioning* (pp. 45–65). New York: Springer Science Business Media.

Rahmawati, Anayanti – Fajrianthi, Fajrianthi – Morgan, George A. – Józsa, Krisztián (2020): Adaptation of DMQ 18 for measuring mastery motivation in early childhood. *Pedagogika*, vol. 140, no. 4, pp. 18–33.

Razza, Rachel A. – Martin, Anne – Brooks-Gunn, Jeanne (2015): Are Approaches to Learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? *Child Youth Care Forum*, vol. 44, no. 6, pp. 757–776.

Stein, J. Aurelie (2010): Emotional self-regulation: A critical component of executive function. In L. Meltzer (Ed.), *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press.

Tsermentseli, Stella – Poland, Sarah (2016): Cool versus hot executive function: A new approach to executive function. *Encephalos*, vol. 53, pp. 11–14.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zelazo, David P. – Müller, Ulrich (2002): Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.): *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445–469). Oxford: Blackwell.

Zelazo, David P. – Blair, Clancy B. – Willoughby, Michael T. (2016): *Executive function: Implications for education (NCER 2017–2000) National Center for Education Research*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Zelinková, Olga (2011): *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.

Tento príspevok vznikol za podpory grantového projektu KEGA003UJS-4/2025 Meranie učebnej kompetencie detí a žiakov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.

The relationship between the health-centred working environment of school health services and students' health behaviour

ILONA KARÁCSONY – MÓNICA FERENCZY

Abstract

For students in full-time secondary education, school health services provide an ongoing preventive service with a major role in promoting health-preserving pathways. Our research aimed to assess the orientation of information materials in the school health services environment and their relationship with students' health, risk behaviours and subjective health perceptions. A cross-sectional, quantitative research was conducted in Western Transdanubia using convenience sampling among students attending full-time secondary school education (n=448). Our data, collected with standardised (SF 36, HBSC - health behaviour, ESPAD - risk behaviour) and self-designed questionnaires, were analysed with SPSS Statistics 26 using Chi-square test and t-test ($p < 0.05$). The results of the research showed that compared to the normal mean health status of the healthy population under 18, the overall health perception of the students was almost the same, but the vitality and mental health levels were lower. Further, 14.54% of students perceived the information materials in the school health services workroom and waiting room environment as health-centred, which reduced the lifetime prevalence of smoking ($p < 0.05$) and had a positive effect on the quality of physical activity ($p < 0.05$), while the lifetime and monthly prevalence of alcohol consumption, monthly frequency of smoking, amount of physical activity, quality and regularity of diet ($p > 0.05$) were not affected. A health-oriented environment was associated with higher health status indicators (vitality, general health perception $p < 0.05$). Our research results demonstrated the strong role of the orientation of health-promoting work environment and the impact of the hidden messages it sends. The choice of posters and leaflets to be placed in the workrooms and waiting rooms of school health service facilities will also require special attention in the future, which should focus on health promotion and health preservation.

Keywords: health-promoting work environment; health behaviours; subjective health perceptions; students

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education
DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.012-020

Introduction, objective

Based on health indicators, we have a significant disadvantage in terms of morbidity and mortality that can be avoided with health service and prevented by public health interventions. Regarding on the data of Hungarian Health Report prepared

in 2016, every fourth (26%) death could have been prevented by an appropriate public health intervention (Varsányi et al. 2017).

Health losses can be attributed to the environment surrounding the individual and 80% to the risks associated with behavior (Vitrai et al. 2015; Németh et al. 2016; Bauer et al. 2017; Varsányi et al. 2017). Public health interventions to prevent deaths also include measures to change lifestyles, improve the socio-economic situation as well as measures to improve the environment, where the health service system and public education institutions have and can have decisive tasks.

School is an extremely important area of influencing health behavior and increasing health gains, with the family as the primary socialization area. The school has a direct relationship with nearly one hundred percent of young people aged 6–16 (including the age of compulsory schooling). Students spend at least six to eight hours a day at different levels of educational institutions during the most sensitive period of their somatic, mental, emotional, cognitive, and social development. Schools play a significant role in shaping health-related values and shaping patterns that affect lifelong health (Hideg 2020.a; Hideg 2020.b).

Based on the results of the “School Healthy Lifestyle Research and Survey” conducted in 2015 in Hungarian schools by interviewing school principals (n = 535), teachers (n = 569) and school health professionals (n = 400), respondents considered the development of health culture to be a multi-stakeholder task as a joint activity of school, health services staff and family. From the school side, 88% of teachers and 87% of school leaders attributed an important role to school health service in school health development (Járomi et al. 2016). For students in secondary full-time school education, school health service provides a continuous preventive service that has significant responsibilities in facilitating and supporting the choice of health-preserving pathways.

Our research aimed to assess the orientation of information-bearing materials placed in the environment of school health services, and its relation to students' health, risk behavior and subjective sense of health.

Test methodology

We conducted quantitative cross-sectional research in public education institutions with full-time secondary education in Western Transdanubia. Sampling was carried out by a single convenience sample within the target group (Pakai et al., 2013; Petőné Csima, 2013; Karamánné Pakai et al., 2015; Boncz, 2015.). In 5 grammar schools, we had the opportunity to reach out to 18 classes and analyze the responses of 448 students. We informed the directors of the selected school district centers about the research, and we also asked for the permission of the selected school directors to carry out the survey. We informed the parents of the students concerned in writing about the research and asked for the passive consent of the parents. The questionnaire was voluntary for students and was done anonymously, which did not contain any information to identify the students. After the data has been processed, the results obtained will be published only in aggregate form.

The measure used for our research included questions on general health, vitality, and mental health from the SF-36 health-related quality of life standardized questionnaire on health status (Fábián 2014). Health Behavior – Risk Behavior was studied using the questions of the HBSC (Health Behavior in School-aged Children) research tool on dietary habits and physical activity (Németh et al. 2016) and ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) was implemented with the items of the questionnaire aimed at examining smoking and alcohol consumption habits (Elekes 2016.). Demographic and sociological data were measured using 7 questions. Our self-edited questions focused on surveying the school health service environment. Questionnaires were recorded manually using Microsoft Excel 2016. Statistical processing was implemented with SPSS software package version 26.0. In addition to descriptive statistics tests, we also used mathematical (chi-square test and t-test) statistical methods to analyze our data ($p < 0.05$). Frequency and average values were presented using frequency and average confidence intervals.

Results

The average age of the respondents was 16.87 years (SD: 0.82), 2/3 was female (67.79%), more than half lived in cities (county seat 31.46%, city 27.46%). Most of the sample (69.87%) lived in a complete family.

An important element of dietary habits is the frequency of main meals, of which we studied the regularity of breakfast meals, while the quality was studied with the daily consumption frequency of two types of food, which are appropriate indicators of healthy eating (Németh et al., 2016). Nearly half of the students (48.88%) had breakfast regularly every day on weekdays, while 1/4 completely skipped this meal (27.73%). At weekends, this eating habit was more favourable, with 3/4 (72.1%) of those surveyed having breakfast on Both Saturdays and Sundays, but 12.72% of students still did not eat breakfast. Regarding the quality of nutrition, the consumption of vegetables and fruits was realized with almost the same frequency, the proportion of daily and weekly consumers was approximately 40% -40%. The appearance of empty calories in the diet was achieved on a daily basis in 20% of the respondents.

The World Health Organization recommends that 5 to 17 year olds should exercise at least 60 minutes of moderate intensity per day, but should be at least three times a week of vigorous intensity movement, which strengthens muscles and bones (World Health Organization, 2010). According to WHO recommendation, the amount of appropriate physical activity was 60 minutes per day, and the classification into school categories was based on the classification of the Health Behavior of School-Age Children (almost sufficient if at least 5-6 days per week, few if 3-4 days, and very few if 60 minutes of physical activity was achieved on 2 days or less). Examining the amount of movement, every second student moved with the appropriate frequency or nearly enough amount.

Among the risk behaviors, we examined the prevalence of smoking and alcohol

consumption habits, and measured their frequency in relation to life so far and the previous month. The lifetime prevalence of smoking was nearly 50%, the monthly prevalence was half that, for alcohol consumption the lifetime prevalence was close to 100%, and the monthly prevalence figure was almost 80%.

Compared to the representative research results in Hungary, our own data were almost identical in terms of nutrition and movement indicators. In our survey, some elements of risk behaviour yielded higher frequency data; there was a higher proportion of regular smokers among the students surveyed, and the monthly prevalence of alcohol consumption was also higher.

The health status of students was surveyed using the standardized measuring device SF-36. The general sense of health was assessed by transformed scale values calculated from the aggregate scores of 5 questions, vitality and mental health 4 – 4 questions (Ware et al. 1993).

Studied in our sample, the overall sense of health is $M: 74.94$ ($SD: 17.31$), mental health $M: 68.33$ ($SD: 19.06$) and the average vitality is 50.47 ($SD: 20.59$). The normal average value of healthy population under the age of 18 in Hungary, published by Czimbalmos et al. in 1999, was 79–79 (Czimbalmos et al. 1999), which was much lower for the students in our current sample. But based on the 2014 HBSC national survey, it has been shown that compared to the 2002, 2006 and 2010 surveys, the results of the mental health of young school-age people are on a significantly decreasing trend (Németh et al., 2016). Based on the results, it can be seen that the subjective indicator of general health did not deviate significantly from the national average. Based on the results, it can be seen that the subjective indicator of general health did not deviate significantly from the national average. In parallel with mental health, vitality standards were also lower. The overall health level assessed by the SF 36 questionnaire did not differ significantly from the average of students of similar age groups in Hungary.

The examination of the environment of the school-health services workroom and waiting room was aimed at assessing the risk-oriented and/or health-oriented orientation of the posters, leaflets and information materials therein; 2 item more typically salutogenetic 3 item indicated risk factors. Further, 8.95% of respondents cited information-bearing posters and other printed warning materials in school health service premises as entirely aimed at avoiding and reducing diseases, compared to 14.54% who described it as health-oriented.

We assumed that the immediate environment of school health services could affect the general health and health behaviour of the students. The average of the self-reported health status indicators of the students in terms of assessing the health-promoting or risk-warning effect of the work environment of school health workers, tested by t-test, proved a significant difference, vitality ($t(445) = -0.1899$, $p = 0.047$), for general health ($t(445) = -3.969$, $p < 0.001$), except for mental health ($t(445) = -0.1421$, $p = 0.156$), where there was no significant difference between the means of the variables. The average values measured in each area are presented precisely in Figure 1, from which a significant difference is highlighted: in case of a risk-warning assessment of the workrooms of primary health services professionals and the waiting room, the average general health sensation

measured on the basis of students' self-declaration is 70.31, while the average values of the health-focused environment are significantly higher than the average values for the assessment of subjective health status 77.15 (Figure 1).

Figure 1. Examination of the correlation between self-rated health indicators and the direction of the work environment of school health services (n = 447) (own editing)

When examining the working environment of the school health services, we considered it important to explore which elements of health behavior it is associated with. The results of the examined variables can be presented on a nominal scale, so we used a mathematical statistical test, a chi-square test, for categorical variables to answer our research question. After examining the correlation with the Chi-square test, based on our results, it seems that the material environment has no effect on the alcohol consumption habits and regular smoking ($p > 0.05$), in contrast to the appearance of smoking ($p < 0.05$). Among the assessed health-protective behaviors, the quality and frequency of nutrition and the weekly exercise time measured in days were not related to the messages suggested by the health and risk warning environment ($p > 0.05$), but the exercise in the leisure category co-occurrence was detected ($p < 0.05$) (Tables I-II).

school health service workroom, waiting room environment assessment		
smoking (n=447)	lifetime prevalence	khi distribution 8,22 p=0,042 *
	monthly prevalence	khi distribution 3,00 p=0,223
	regular consumption	khi distribution 2,98 p=0,057
alcohol (n=447)	lifetime prevalence	khi distribution 6,7 p=0,082
	monthly prevalence	khi distribution 5,51 p=0,137

Table I. Assessment of the orientation of school health services environment and the results of the examination of the correlation between students' smoking and alcohol consumption habits with the chi-square test (n = 447) (own editing)

school health service workroom, waiting room environment assessment		
quality of nutrition (n=447)	vitamin, fiber intake	khi distribution 2,98 p=0,224
	empty calories intake	khi distribution 1,83 p=0,399

regularity of nutrition (n=447)	regularity of breakfast on weekdays	khi distribution 2,56 p=0,464
	regularity of breakfast at weekend	khi distribution 5,02 p=0,081
movement	amount (n=417)	khi distribution 6,71 p=0,348
	quality (n=447)	khi distribution 16,408 p=0,006*

Table II. Assessment of the orientation of school health services environment and results of the examination of correlation between the eating and movement habits of the students with chi-square test (own editing)

The effect of the material environment on health behaviour is further explained in the two areas where a significant relationship between the variables examined was detected. In case of an environment assessment by the school health service, which prioritised health risks, the lower duration of weekly movement was more dominant. Among those who did not move anything outside physical education classes in a salutogenic-oriented environment, this affected 6.6% of those surveyed, compared with 15.86% of those who identified a school-health material atmosphere with a focus on risk. More than four hours of exercise per week in leisure time was more typically seen in the assessment of the environment aimed at protecting health, with 16.55% of respondents detecting a hazard warning environment and 23.17% of those who opted for a health-oriented material milieu moving 4-6 hours a week. The proportion of those who spend more than 7 hours a week on sports is 13.79% / 23.17% - examining the risk / health-oriented environment. Based on the responses obtained, it can be seen that the more typical occurrence of environmental factors, known substances and posters warning of healthy lifestyles was related to exercise more than 4 hours a week in leisure time. As a conclusion, in the school-health environment, well-chosen information carriers can encourage more movement in leisure time, so it is advisable to focus specifically on this area.

In terms of smoking attempts, smoking on cigarettes nine or fewer times was more prevalent in a school-based environment that promotes a healthy lifestyle, but smoking more than ten cigarettes and lifetime smoking were more common in the health milieu. Based on the results, regular nicotine consumption is higher in the risk-focused physical atmosphere. On the other hand, it can be seen from the lifetime prevalence data of smoking that the appearance of a health-oriented environment predominated in case of cigarettes smoked less than 9 strands during life, which in turn may play a role in the reduction of future monthly prevalence data (Figure 2). The information materials in the environment have had an impact on the control of smoking behaviour, but it is particularly important what messages we send in the environment around us: which focuses on the dangers or prefers the behaviour that chooses health.

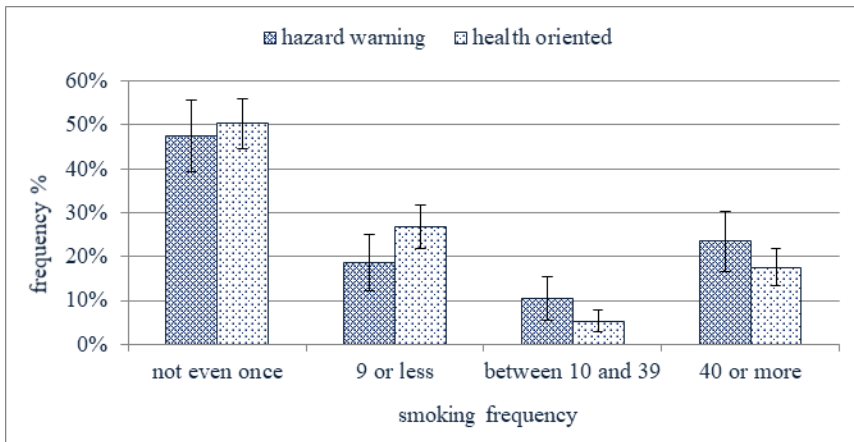


Figure 2. Investigation of relationship between the appearance of smoking in the lives of young people and the assessment of material environment of the school health services (n = 447) (own editing)

Summary, conclusions

Schools play an important role in prevention and in shaping health-related values (Karácsony et al. 2015). The impact and effectiveness of the health content mediated during school health education is realized through manifest and latent mechanisms (Petőné Csima et al. 2010). The complex, long-term process of health promotion in schools focuses on health forces and encourages actions to promote the choice of health, which are necessary to appear in the everyday life of the school, both openly and metaphorically outside the classroom (Petőné Csima 2011). The members of the school health team, both the school doctor and the school nurse, have a special role to do in improving the health of the students. The health-focused environment of the school health services was accompanied by more favourable health status indicators, significantly higher average values could be measured in the field of general health and vitality. The impact of information-bearing posters and leaflets in the work room and waiting room of the health services system had a demonstrable effect on the value of smoking prevalence and on the quality of movement in leisure time. The health-oriented environment was associated with more time spent on exercise and a lower frequency of smoking habits. Our research results have proven the important role of the orientation of the working environment supporting health, and impact of the hidden messages it sends as well. The foundations of long-term health can be strengthened in childhood, it would be very important to mitigate and stop unfavorable health behavior trends, and to strengthen and increase the favorable ones (Karácsony & Benkő 2020). A positive change in health status can be expected primarily from the shift in health behaviour in a protective direction, and one element of this can be health-oriented information materials placed in the surrounding environment. School years have a significant

impact on health behaviors and will determine adult health status. Positive effects can be a protective factor for health, while negative experiences can be a risk (Karácsony & Máté-Póhr 2020). The choice of posters and leaflets placed in the work room and waiting room of school health services requires special attention in the future, which should focus on the development and preservation of health.

Bibliography

Bauer, Béla – Pillók, Péter – Ruff, Tamás – Szabó, Andrea – Szanyi, F. Eleónora – Székely, Levente (2017): *Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúság kutatás első eredményei, ezek a mai magyar fiatalok!* Budapest: Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.

Boncz, Imre (2015): *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.

Czibalmos, Ágnes – Nagy, Zsolt – Varga, Zoltán & Husztik, Péter (1999): Páciens megelégedettségi vizsgálat. *Népegészségügy*, 80.(1.), 4–19.

Elekes, Zsuzsanna (2016): *Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról – 2015 Magyarországi eredmények*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar Szociológia és Társadalompolitika Intézet.

Fábián, Gábor (2014): *Alkalmazott kutatómódszertan*. Download date: 2024.11.15. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/12_standardizalt_krdvek_az_egszsgi_llapot_mrsre.html: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar.

Hideg, Gabriella (2020a): *A fair play múltja, jelene és értéke*. Budapest: Fakultás Kiadó.

Hideg, Gabriella (2020b): Általános iskolások és egyetemisták példaképválasztásának változásai. In Kozma, Tamás; Juhász, Erika & Tóth, Péter: *Tanulás és innováció a digitális korban* (62.). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).

Járomi, Éva – Szilágyi, Kristóf & Vitrai, József (2016): Egészséges életmóddal kapcsolatos kutatások a hazai iskolákban. *Egészségfejlesztés*, 57.(1.), 1–39.

Karamánné Pakai, Annamária & Oláh, András (2015): A theoretical overview of scientific research. In Ács, Pongrác *Data analysis in practice*. (11-34.). Pécs: University of Pécs, Faculty of Health Science.

Karácsony, Ilona & Benkő, Brigitta (2020): Pszichoszociális erőforrások (Antonovsky salutogenetikus modellje alapján) és a szabadidőben végzett testmozgás kapcsolatának vizsgálata 16-18 éves fiatalok körében. In Varga, Zoltán; Komáromy, Márk & Csákvári Tímea, *III. Zalaegerszegi Egészségturizmus Konferencia Tanulmánykötet*. Zalaegerszeg. 72–81.

Karácsony, Ilona & Máté-Póhr, Kitti (2020): Az iskola pszichoszociális komponenseinek és a rizikómagatartás - egészségmagatartás összefüggésének vizsgálata gimnáziumi tanulók körében. In Józsa, Krisztián: *Neveléstudomány- válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira*. Gödöllő: Szent István Egyetem.

Karácsony, Ilona – Nemes, Anna & Harjánné Brantmüller, Éva (2015): Netfogyasztási szokások veszélye középiskolás fokon. In Nagyházi, Bernadett *Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században. Tanulmánykötet*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, 308–321.

Németh, Ágens & Költő, András (2016): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Budapest: NEFI.

Pakai, Annamária; Kívés, Zsuzsanna (2013): Kutatásról ápolóknak. Mintavétel és adatgyűjtési módszerek az egészségtudományi kutatásokban. *Nővér*, 26.(3.), 20–43.

Petőné Csimá, Melinda (2013): Kvalitatív kutatási módszerek alkalmazásának szerepe a serdülőkorúak egészségmagatartás vizsgálatában. In Karlovitz, János Tibor & Torgyik, Judit *Oktatás, kutatás és módszertan*. Komárno: International Research Institute s.r.o., 149–154.

Petőné Csimá, Melinda (2011): A szubjektív életminőség és az egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében. In Barkóczy, László & Hajdicsné Varga, Katalin *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 241–253.

Petőné Csimá, Melinda & Harjänné Brantmüller, Éva (2010): Az iskolai egészségnevelés szerepe a leendő életminőség formálásában. *Magyar Tudomány Hete a Dunaújvárosi Főiskolán. Határok nélküli tudomány. Kihívások és lehetőségek a tudományterületek határán*. Dunaújváros. 6–12.

Varsányi, Péter Péter & Vitrai, József (2017): *Egészségjelentés 2016*. Információk a népegészségügyi beavatkozások célterületeinek azonosításához a nem fertőző betegségek és az egészségmagatartási mutatók elemzése alapján. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.

Vitrai, József & Varsányi, Péter (2015): *Egészségjelentés 2015*. Információk a hazai egészségveszteségek csökkentéséhez. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.

Ware, John E; Snow, Kristin; Kosinski, Mark & Gandek, Barbara (1993): *SF-36 Health Survey Manual and Interpretation Guide*. Boston: The Health Institute; Boston, MAB.

World Health Organization (2010): *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Switzerland: World Health Organization.

Connection, motivation, insight, or how to think about artificial intelligence

MÁRIA JASKÓNE GÁCSI

Abstract

The integration of Artificial Intelligence (AI) into formal education opens up new dimensions in individualising learning, optimising educational processes and supporting data-driven educational policy-making. AI-based educational technologies such as adaptive learning systems, intelligent tutors and automatic assessment algorithms offer the potential to identify learners' needs in real time, personalise learning pathways and improve teachers' effectiveness. At the same time, the application of AI in education raises a number of challenges, including algorithmic bias, transparency and data protection, which require a multidisciplinary approach to ensure ethical and responsible implementation of the technology. In this paper, we attempt to define Artificial Intelligence through a literature review, and present its impact on everyday life, work and learning, the hopes and fears associated with it, and the main findings of the study on its impact on lifelong learning and motivation to learn.

Keywords: artificial intelligence; educational technology; adaptive learning; intelligent tutor; automated assessment; data privacy; algorithmic bias; digital pedagogy

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.021-030

Artificial intelligence – definitions

This paper explores the impact of AI on our everyday lives, especially on learning, but to really get to the heart of the matter, it is worth attempting a brief definition.

The history of AI, if we look for its roots, can probably go back a very long time, even centuries, but many believe that its real beginnings date back to 1950, namely Alan Turing's paper *Computing Machinery and Intelligence* (1950), in which he argued that machines could perform tasks autonomously, simulating humans. That the machine may be capable of intelligent behaviour comparable to human behaviour. However, the term Artificial Intelligence was first used only 6 years later, at a workshop at Ivy League University (Buda 2024).

The related definitions can be characterised along two main categories, following Russel & Norvig (2005).

One of these deals with definitional possibilities in terms of thought processes and inference, and the other with behaviour. In the spirit of this division, human thinking systems and rational thinking systems are known, as well as human acting and rational acting systems.

As an example of acting in a human way, the authors cite the Turing test approach, mentioned earlier and considered by many to be the defining root of artificial intelligence, which was intended to provide a working definition of intelligence in order to create a more concrete method rather than a debatable list of qualities that characterise intelligence. Turing's test is based on indistinguishability from a human, which a computer can pass if, after asking a few written questions, the human cannot decide whether the answer to the question is machine or human. A computer, by Turing's definition, must have the capability of natural language processing, knowledge representation, automated reasoning and machine learning. However, to meet the full Turing test, machine vision is required to detect single objects and robotics to move objects (Russel & Norvig 2005).

Human way of thinking is usually defined by cognitive modelling. In order to identify human ways of thinking, it is essential to identify the typical ways people think. This can be done through self-analysis on the one hand and psychological experiments on the other. When the time comes that we have a sufficiently detailed theory of the human mind, it will be possible to express it in a computer program. If the inputs and outputs of a given program and its timing match human behaviour, it may provide evidence that elements of the program are present in humans. Newell and Simon (1961), the developers of General Problem Solver, were not satisfied with their work, and thought that it was not enough to develop this program, it was more important to compare its inference steps with those of a human performing the same task.

The attempt to define rational thinking is usually described by the law of reasoning, which has its roots in ancient Greek philosophy, Aristotle, the Greek philosopher who first attempted to define "right thinking", the law of irrefutable, logical conclusions. The prevailing logicist tradition within AI is confident in its ability to create systems based on such a foundation.

The definition of a rational agent is usually based on rationality, by which we mean the ability of a program to act under autonomous control, to perceive the environment and adapt to change, and to take on the goals of others (Russel & Norvig 2005).

Artificial Intelligence in everyday life

It is well known that with the progress of globalization, all those higher education institutions that are able to offer some kind of special knowledge, special educational content, are increasingly becoming partners of multinational companies, while "yesterday" only elite institutions had a chance to do so (Inzelt – Csonka 2018). Now the knowledge base is available to everyone, so those who were market leaders not so long ago have lost their former competitive advantage (Simai 2018; Dietz 2020). It is also well known that many workplaces are facing serious labour shortages, for which Artificial Intelligence could be a solution, but currently many (potential) employees see it not as a help but rather as a threat to their career.

Their fear is sometimes almost paranoid: they fear that the machine will take control of the entire planet instead of humans. Many people are almost utopian, others dystopian, imagining these effects in the distant future, but these applications are part of our everyday lives, whether they are smart assistants (e.g. WAZE, which aims to avoid traffic jams, we ask SIRI questions or it does our bank loan assessment).

Many people try to sell their products and services with AI or with human work trying to imitate it as a measure of success, but it has also emerged as a means of attack, as it can be used to hack utilities, military defence systems, and it can be a concern to continuously monitor human activity and to influence individuals by processing this critical data for economic, political and military gain, and possibly even to steal their identity (Dietz 2020).

At present, the scientific world, colloquially, only speaks of applied artificial intelligence, which is machine learning (e.g. deep learning), machine reasoning (e.g. machine search, machine reasoning), in which it finds relationships between similar and dissimilar data in a data set of sufficient size, and also processes, for example, sound, images, or possibly creates. There are games (chess, go, poker) in which it beats humans in online games (Dietz 2020).

Advances in artificial intelligence (AI), machine learning (ML) and deep learning (DL) could boost several industries. This includes, among others, the automotive industry (e.g. through self-driving cars), which could fundamentally change the way people drive and have a strong impact on society (Pakusch – Stevens – Boden & Bossauer 2018), Nissan, Audi, General Motors, BMW, Ford, Honda, Toyota, Mercedes, Volkswagen, Apple, Samsung and others have made self-driving cars a key area of their work, while the Baidu Institute for Deep Learning in South Korea, which has established the automotive networking business, is working on similar innovations (Gupta – Anpalagan – Guan & Khwaja 2021).

Artificial Intelligence in the labour market and the workplace

Machine learning (ML) is a subset of artificial intelligence, which as mentioned earlier, is the ability to model the experiential “learning” associated with human intelligence, and the ability to learn and improve its analyses through computational algorithms. These algorithms use large amounts of data inputs and outputs for pattern recognition and efficient learning, in order to enable the machine to make autonomous decisions (Helm et al. 2020).

This apparent advantage can also be defined as a downside, as it can take over professional tasks that were previously done exclusively by humans, thus fundamentally changing the labour market.

Deep learning is currently one of the most prominent areas of research in artificial intelligence, with widespread applications in both image processing and natural language understanding. Deep neural networks are more complex versions of these models, using hierarchical levels to isolate and manage the final output. The machine studies a given phenomenon at multiple levels, and the existing al-

gorithm can refine itself based on new data (Helm et al. 2020). Despite the success of deep learning, research is increasingly reflecting on the transparency of algorithms, energy requirements and ethical handling of data. Other challenges include overfitting, limitations of generalisation ability and the reproduction of biases in data sets. Addressing these challenges requires the integration of deep learning with other approaches such as symbolic AI or causal learning. Research in the near future is also expected to take steps towards Artificial General Intelligence (AGI) through improved models of deep learning, while increasing emphasis will be placed on the study of ethical and social implications.

The question arises: what does this mean in practice and how much should the “average” worker fear? Is there a real fear of “automation anxiety”, i.e. the fear of workers that AI will soon put them out of work?

There were also surveys that showed that the level of this concern exceeds even anxiety about terrorism and climate change. It should be noted, however, that the number of polyhistorians is gradually decreasing and the number of specialists is increasing as people’s knowledge of the community increases (Dietz 2020).

According to Dietz (2020), AI should not be seen as an end in itself, but rather as an aid and certainly not as a substitute for humans, but rather as a kind of complement to humans that can increase their work efficiency. Just as machines have made physical work easier in recent centuries, artificial intelligence can make mental work easier.

Like all tools, we need to use them consciously and to use them effectively, we need to be aware of the advantages and disadvantages of the machine and the human work.

Humans are sentient, thinking physical beings, capable of leading others, inspiring confidence, leading by example, motivating, making friends and managing conflict, but we must also remember that all these human characteristics can also carry with them the risk of fatigue and even burnout (Eagleman 2017), whereas AI is predictable, continuous, and can work smoothly with large data sets, without fatigue, with good tolerance for monotony, and is easily replicable, networkable, teachable with new software, without having to be paid a wage and without fear of going on strike. A key finding of a 2019 survey by Oracle and Future Workplace is that a human boss is better at personal development, understanding emotions and building a workplace culture, while a robot is better at providing objective - not biased or biased - data, meeting deadlines, solving problems and planning costs (Fábián 2019; Dietz 2020).

The impact of Artificial Intelligence on motivation to learn

Dietz (2020) sees a need for an increasing focus on e-learning (computer based), which is more independent in time and space, but where the learning process can be monitored, as opposed to ‘traditional’ education, e-learning 2. 0 (web based training), which now also integrates the network into the learning-learning process (social networking sites, chat, video conferencing) or e-learning 3.0, where per-

sonalised learning takes place, but where continuous moderation of the learning material is essential. As a special type of e-learning 3.0, he also mentions embedded e-learning (embedded instruction or assistance), telementoring (mentoring knowledge and experience) and online coaching (a kind of online consultancy) (Dietz 2020), referring also to the role of m-learning, which is the integration of digital tools in the education of young people, which is a permanent feature of e-learning in 2020, and the role of autonomy and self-direction (Kovács 2011).

In contrast, artificial intelligence-based education is extremely advantageous because it is flexible (students can take exams and learn anywhere, anytime, depending on their own biorhythms). It can build a virtual network of like-minded and like-minded students, who can deepen their knowledge and encourage them to engage in research by motivating each other. The learning material is not only audible but also visualised (e.g. through AR, VR, smart glasses), thus engaging multiple senses, interactive, not forcing the student into a passive receptive role, and sustaining attention and facilitating learning.

It is also particularly useful for students with disabilities (visually impaired, deaf), as it broadens their learning opportunities through AI dictation, reading, video subtitling, image and sound analysis, machine translation. In this way, it supports the teacher as a virtual assistant rather than excluding him/her from the classroom. It can also play a role in assessment (image and text analysis of student work). All this can increase the teacher's efficiency, make it easier for students to work at their own pace and develop a commitment to continuous improvement in the spirit of the concept of lifelong learning.

However, it is of course the teacher's task to motivate the learner to move out into real life and to use the time regained through the use of AI for recreation (e.g. sports, arts, leisure) (Dietz 2020).

International best practices for the use of Artificial Intelligence in schools

In September 2020, the European Parliament set up a committee called AIDA (Artificial Intelligence in a Digital Age) to explore the impact of the use of artificial intelligence in the European Union, but although 11 working papers have been produced, education-related documents are not included. This may be due to the lack of priority given to education in general, which is not a productive sector, but it is now essential to address its application in education, as the integration of AI in education is already underway in several directions (Buda 2024).

Baker, Smith & Anissa (2019) see the emergence of AI as essential in supporting learning and self-assessment for learners and in supporting teaching for teachers. They also believe that it can have a place in the governance of educational institutions. Similar views are expressed by Marr (2022), who argues that it can be used to ease the administrative burden on teachers and their assessment tasks, and can also play a role in monitoring student progress, thus contributing to the

personalised development of students and the development of individual development programmes. It also sees it as essential that AI-based applications can be used to create global classrooms accessible to all. He clearly argues that teachers need not worry about the role of AI in education, and what's more, they can benefit from it.

Several promising good practices have been developed to introduce children to AI-based programmes from a very early age. In China, such content is already being included in local secondary school curricula, and a targeted innovation in teacher training, "AI Boosts Teachers' Team Development", has also been introduced.

In the US, the Montour School District in Pennsylvania teaches children AI coding. In Singapore, humanoid robots are being used in kindergartens to help educators teach children about coding and STEM subjects. In the UK and Kenya, the *Teens in AI* initiative was created to inspire young people to become the next generation of AI researchers, entrepreneurs and leaders. Through a combination of hackathons, accelerators, boot camps and mentoring, young people will learn about the socially aware application of artificial intelligence. In Finland, an AI application called Headai has been developed in collaboration with Helsinki Metropolitan University of Applied Sciences to monitor and analyse job advertisements and university curricula. These are used to create competency maps comparing the supply and demand of AI skills, allowing the university to quickly adapt to market needs when designing courses (Miao et al. 2021).

The use of AI in higher education, academia and writing

As Szűts (2024) points out, it is a common phenomenon among university students to use online spaces first as a communication platform and then increasingly as an information-gathering platform for learning purposes. This phenomenon can be seen as a key to the success of AI applications, as nowadays it is not only possible to search for information, but also to process personalised information using ChatGPT, Google Bard - now Gemini - Snapchat MY AI, which are also highly applicable in education.

The Chat PDF3 application can also be used to draw conclusions. In higher education, students are also given the opportunity to use ChatGPT, but there are also many students who write their essays with ChatGPT without any particular thought or consideration, which Szűts (2024) warns against, suggesting instead that students - in preparation for similar applications in the labour market - should parameterise and use it when learning.

Scientific writing is key in both education and research. It can be aimed at presenting and explaining research results, analysing, critiquing and reviewing literary works. Scientific writing involves communicating a great deal of information, complex ideas, theories, empirical data in a way that is understandable, sometimes to a wider audience, and requires not only the ability to present ideas and results in a structured way, but also the ability to make them "consumable" for the read-

er. Accuracy, credible support for results and a logical structure are essential in such work, and proper referencing and citation are key, but some may find it too time-consuming.

Another feature of academic life may be the ‘publication imperative’, i.e. the need for researchers to constantly come up with new topics and new studies, while balancing informativeness and keeping the reader engaged, and the need for creativity and originality. They are often under tight deadlines, so achieving all this can be stressful (Khalifa & Albadawy 2024).

Structural coherence is essential in academic writing, especially for long documents such as theses or dissertations. The need for coherence must also be balanced with effective time management, as researchers often have other commitments (Eggman et al. 2023).

The scientific writing process often involves revision based on feedback from peers and advisers. This requires openness to criticism and the ability to integrate feedback effectively. When engaging in interdisciplinary research, writers are faced with combining different methodologies, terminologies and concepts from different fields, which makes their work more complex (Švab et al. 2023).

Given these challenges, AI has now become, as Szűts (2024) has pointed out, an essential tool for scientific writing.

It can assist in the production of scientific work in terms of grammar, structure, correctness of citations and adherence to the forms of citation relevant to the discipline.

These tools are not only useful but also play a central role in improving the efficiency and quality of scientific writing. They allow writers to focus on critical and innovative aspects of their research (Meyer et al. 2023).

Therefore, although scientific writing can be challenging, AI-based tools can significantly support the work and increase the efficiency of researchers' work (Khalifa & Albadawy 2024)

Artificial intelligence in academia is nowadays mostly used for searching, analysing and synthesising literature, but AI tools for writing them are also of interest.

A few years ago, we had to manually search PubMed using Boolean operators, rank searches, tag terms, search for synonyms and word chunks for truncation, and set up search fields. Now, however, artificial intelligence algorithms do it all for us.

The latest AI-based tools for finding relevant and authoritative articles can not only search for articles by analysing metadata; they use citation information as well as natural language processing and machine learning algorithms to analyse articles and rank articles based on their relevance and scientific impact for a given query.

They are also able to visually represent the links between linked/cited articles or cited statements or topics (e.g. Semantic Scholar, Connected Papers, Research Rabbit, Litmaps), and generate accurate cross-text citations and bibliographies using integrated reference management tools (Švab et al. 2023).

Artificial intelligence-based literature search, analysis and synthesis tools (Elicit, Sclarcy, ChatGPT, Bing AI) can support authors' work.

In the past, authors spent days sorting through articles to gather the most relevant results, but now, by automatically analysing and summarising data, AI tools can also generate summaries of articles and present them in readable tables (e.g. Writefull, Sclarcy, Abstract Generator).

Plagiarism detection tools help editors and authors by checking the degree of similarity between the central manuscript and other publications. Authors can also refine their manuscripts linguistically before submitting to the selected journal, as AI-based writing tools can help authors with grammar, spelling and formatting issues, suggest changes to vocabulary and punctuation, select more precise and appropriate words and phrases, or paraphrase the text.

In the past, authors had to rely on online dictionaries and paid proofreaders, while today computer tools (Grammarly, Writefull) allow authors to improve their English while writing, not only based on the semantics and syntax of the language, but also on the word usage statistics in a large collection of texts.

With the launch of ChatGPT 2022 in November, the potential of artificial intelligence has become even more apparent. Instead of having to search through document links to find the information they need, authors can now get the information they need in their native language and clarify the answers by talking to a chatbot. The model easily analyses and synthesises our natural language. A large language model can only be used as a personal assistant and its suggestions should always be checked, as they are not always reliable. They can easily mislead the author and the reader, as the model is known to make factual errors, generate non-existent references, and stubbornly and persuasively defend possibly false claims. It is also crucial that it is used ethically and for the benefit of humanity (Švab et al. 2023).

Its role in lifelong learning is, in his view, partly due to evolution, as the human mind cannot keep up with the pace of technological development, and partly due to the importance of lifelong learning, as according to the European Union documents, one of the eight competences required for lifelong learning is digital competence, which includes the conscious use of artificial intelligence (Szűts 2024).

Conclusion

Although, as we have seen, AI-based programmes can play a significant role in all aspects of life, and are not only indirectly present in the world of education - currently primarily in higher education and research - through labour market needs, but also directly, their potential is not yet sufficiently exploited by institutions. However, this is only partly due to a lack of resources. Another factor is that there is as yet no well-developed practice for identifying and thus targeting the effects of AI in education - in motivating students - and that teachers have only speculated on its use in their work (Buda 2024). In any case, it is clear that AI-based applications, when optimally applied, fit into the world of educational-research-scientific writing, do not replace it but support its multiple mechanisms, and fit into the concept of digital competence for lifelong learning.

Bibliography used

Baker, T. – Smith, L. & Anissa, N. (2019): Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. London: NESTA. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted>.

Buda, A. (2024): A sokszínű mesterséges intelligencia [The Multi-colored Artificial Intelligence]. *Educatio*, 33(1), 1–12. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.1.1> <https://akjournals.com/view/journals/2063/33/1/article-p1.xml>.

Dietz, F. (2020) A mesterséges intelligencia az oktatásban: kihívások és lehetőségek *Scientia et Securitas* 1 (1) 54–63. <https://akjournals.com/view/journals/112/1/1/article-p54.xml>.

Eggmann, F. – Weiger, R. – Zitzmann, N. U. & Blatz, M. B. (2023): Implications of large language models such as ChatGPT for dental medicine. *Journal of esthetic and restorative dentistry : official publication of the American Academy of Esthetic Dentistry ... [et al.]*, 35(7), 1098–1102. <https://doi.org/10.1111/jerd.13046> <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37017291/>.

Fábián, T. (2019): Jobban bíznak a robotokban, mint a főnökeinkben. *Index.hu*. https://index.hu/techtud/2019/10/18/mesterseges_intelligencia_munkahely_fonok_robot.

Gupta, A. – Anpalagan, A. – Guan, L. & Khwaja, A. S. (2021): Deep learning for object detection and scene perception in self-driving cars: Survey, challenges, and open issues. *Ar-ray*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.array.2021.100057>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590005621000059>.

Helm, J. M. – Swiergosz, A. M. – Haeberle, H. S. – Karnuta, J. M. – Schaffer, J. L. – Krebs, V. E. – Spitzer, A. I. & Ramkumar, P. N. (2020): Machine Learning and Artificial Intelligence: Definitions, Applications, and Future Directions. *Current reviews in musculoskeletal medicine*, 13(1). 69–76. <https://doi.org/10.1007/s12178-020-09600-8> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7083992/>.

Herath, H., & Mittal, M. (2022): Adoption of artificial intelligence in smart cities: A comprehensive review. *International Journal of Information Management Data Insights*, 2. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2667096822000192>.

Inzelt, A. & Csonka, L. (2018): Innováció a tudástársadalom idején. *AKJournals.com*. <https://akademiai.com/doi/pdf/10.1556/2063.27.2018.2.2>.

Kelly, S. – Kaye, S-A. – Oviedo-Trespalacios, O. (2023): What factors contribute to the acceptance of artificial intelligence? A systematic review. *Telematics and Informatics*, 77. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0736585322001587#s0155>.

Khalifa, M. & Albadawy, M. (2024): Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*. 5. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666990024000120#sec0001>.

Kovács, I. (2011): Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben. <http://www.mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf>.

Marr, B. (2022): Will Artificial Intelligence Replace Teachers? <https://bernardmarr.com/will-artificial-intelligence-replace-teachers/>.

Meyer, J.G. – Urbanowicz, R.J. – Martin, P.C.N. et al. (2023): ChatGPT and large language models in academia: opportunities and challenges. *BioData Mining* 16, (20). <https://doi.org/10.1186/s13040-023-00339-9> <https://biodatamining.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13040-023-00339-9#citeas>.

Miao, F. – Holmes, W. – Huang, R. & Zhang, H. (2021): AI and Education. Guidance for Policy-makers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>.

Pakusch C. – Stevens G. – Boden A. – Bossauer P. (2018): Unintended Effects of Autonomous Driving: A Study on Mobility Preferences in the Future. Sustainability. 10(7):2404. <https://doi.org/10.3390/su10072404> Sustainability | Free Full-Text | Unintended Effects of Autonomous Driving: A Study on Mobility Preferences in the Future (mdpi.com).

Russel, S. & Norvig, P. (2005): Mesterséges Intelligencia – Modern megközelítésben. Budapest: Panem Kiadó.

Simai, M. (2018): A felsőoktatás jövője, az élethosszi tanulás és a globális kihívások. Magyar Tudomány. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/5651/1/263-Article%20Text-778-1-10-20200423.pdf>.

Švab, I. – Klemenc-Ketiš, Z. & Zupanič, S. (2023): New Challenges in Scientific Publications: Referencing, Artificial Intelligence and ChatGPT. Zdravstveno varstvo, 62(3). 109–112. <https://doi.org/10.2478/sjph-2023-0015> <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10263368/>.

Szűts, Z. (2024): A mesterséges intelligencia hatásai: remények, félelmek, foratókönyvek és megoldások. Educatio 33 (1) 24–33. <https://real.mtak.hu/203229/1/article-p24.pdf>.

Helen Bonny's Guided Imagery and Music and different aspects of listening to music in preschool and early childhood

MAGDOLNA SZABADI

Abstract

The aim of this paper is to present the receptive music therapy method developed by Helen Bonny. The method described is based on the awareness and analysis of the music listening experience. In its training, methodological elements are the most important, such as symbolic processing techniques of musical experience, including guidance instructions, which are mainly derived from the therapist's own experiential experience. The main points of her (Helen Bonny) theoretical background are Maslow's theory of needs and Rogers' non-directive attitude. In terms of the relationship between pedagogy and therapy, the therapist, as well as the pre-school teacher and the teacher, also takes care to create a relaxed atmosphere for the recipient during the listening process, to make him or her aware of the musical experience and to express it non-verbally or symbolically (e.g. through drawing, movement, dramatically). The difference lies in the purpose of the processing. Therapy focuses on the resolution of personality conflicts, whereas pedagogy focuses on the development of musical skills and the shaping of taste while listening to music. Both therapists and educators need to be trained in the characteristics of musical experience and musical style, but with different methodologies. What they have in common are the steps of relaxation, experiential mobilization, and becoming a conscious music listener.

Keywords: musical experience; music listening; receptive music therapy; musical taste and preference

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.031-045

Definition and training of Guided Imagery and Music

Guided Imagery and Music (hereinafter referred to as GIM), Helen Bonny's receptive music therapy method, is designed for practitioners. In addition to music therapists, it is also used by psychologists, psychiatrists, teachers, physiotherapists, etc. GIM was born as a method for an in-depth music therapy process. The method was developed with Helen Bonny's questions in mind: in what way can the same music played by different performers simultaneously stimulate the client to confront and face conflictual issues, or, on the contrary, does the music not provoke any emotional response (Abbott 2010; Bonde 2015)?

According to Bruscia (2002), "Therapy is a modality that includes spontaneous imagery, expanded states of consciousness, pre-planned classical music

programs, dialogues during musical imagery, and non-direct control techniques” (Bruscia 2002, 59). GIM itself is “The guided imagery evoked by relaxation and music to influence an individual's processes of self-understanding and personal growth” (Bruscia & Grocke 2002, 95).

The training and teaching of the method focuses on personal experience, a kind of supervision¹, which provides the framework for study. The training blocks include learning management instructions, psychotherapeutic dynamics, session planning, and ethical principles, as well as clinical practice (Lewis 2002). Compared to the range of therapeutic training courses, the training at Anna Maria College is new in terms of learning specific association techniques, registering the personal development process, and peer and supervision interactions (Abbott 2010).

According to Abbott (2010), the skill set required to apply the method contains the following: managing the therapeutic relationship, assessing and managing the therapeutic dynamics², identifying the experiences of listening to music in the “here and now”, and using visual associations for personal development. In practice, the aim is to acquire the psychological knowledge necessary for the competences listed.

The methods of imagery vary depending on the level of training. They are developed according to the goal of therapy and musical style.

1. At the first level of pictorial methods, the focus is on developing interpersonal congruence³ (authenticity, self-identity). It focuses on the awareness of the experience of listening to music. And the music used is predictable (simple melodic arch, balanced dynamics and moderate tempo).

2. The second level of visual methods is the so-called tension-oriented level. The focus is on the acceptance and release of tension (intra-psychoic and interpersonal⁴) in the awareness of emotions related to music. In this process, the awareness of interpersonal congruence, the processing of tensions and doubts in the experience are emphasized. The choice of music is determined by the fact that the given piece of music expresses the state of tension and helps the client to bear it.

The third level of the visual methods is the reconstruction-oriented method, and the aim is to explore and reinterpret the client's state of experience, which has

1 Supervision is a psychological form of work aimed at increasing personal, professional, and organizational competence and efficiency, keeping in mind the preservation of mental health, which is so important in our fast-paced world, and the prevention of workplace burnout. <https://szupervizorok.hu/a-szuperviziorol/>

2 According to therapeutic dynamics, mental phenomena originate from the subconscious driving force of instinctual aspirations, which the process of therapy interprets from the present, i.e. “here and now” (Szönyi & Füredi 2000).

3 Interpersonal congruence: that verbal and nonverbal communication channels are in harmony, i.e. the spoken words and body language, tone of voice, and facial expression are in harmony with each other; in the therapeutic context: the therapist should separate his or her own and the client's emotions (Ónody & Bálintné 2006).

4 Intrapsychic=within the person, interpersonal=between people (conflict, tension, etc.) (Ónody & Bálintné 2006).

changed because of the music. The choice of music can include pieces of different tempo, dynamics, and character.

The levels of training are as follows.

1. The first training level is a 35-hour intensive introductory model. In this time, students will learn ways of managing the altered state of consciousness, different musical instructions, the special session form (diad⁵), and techniques of creating musical programs.

2. The second level of training consists of a 50-hour follow-up model, which includes the development of musical programmes used in the method.

3. At the third training level, modules and requirements are spread over several years; at this level, students become trainees (Bonde 2015).

The therapy workflow

The phases of the therapeutic workflow are the same at all three levels: 1. the opening conversation, where information about the client's life and experiences is obtained and the experiences are made conscious, 2. the musical induction and mental imagery, where the client describes the experiences with images, 3. The final discussion, in which experiences are summarised, tensions are expressed, and past and present experiences are compared (Abbott 2010; Bonde 2015).

In the individual therapy session, the therapist and client jointly develop the therapeutic goal during the introduction. This is followed by muscle relaxation and musical induction (listening to music) with guiding instructions. This is followed by a verbal discussion of the images evoked by the music in a continuous dialogue. Finally, as a deduction, the experiences are interpreted through the client's personal life story, which is complemented by drawing (Abbott 2010; Eyre 2012; Bonde 2015).

The process is detailed in the introductory phase, wherein the problem, the current life situation, is identified. Then the therapist gives instructions for muscle relaxation while the client is in a relaxed sitting or lying position. The client is then prepared to access deeper levels of consciousness and sensory concentration is developed. The focus is on the therapist's "instructions". This is followed by listening to music, when the guide offers the client the opportunity to express his or her experience in images while listening to music. During the "mental journey", a location is suggested by the therapist for the client to imagine themselves. These types of images mobilise and transform the experience and provide an opportunity to live conflictual and ambivalent feelings in a tolerable way. They resemble a dream, but unlike a dream, they do not disappear but persist and bring the meaning of the experience into the present - the "here and now". Finally, during the final discussion, the feelings associated with the images are expressed, problem-solving is generat-

⁵ Dyadic sitting: stable sitting position for two people, forming a triangle, expressing a sense of security in therapy. Dyadic (two-person) situation that offers a personalized opportunity to analyze and process individual mental problems (Kelló 2016).

ed, and the therapist adapts them to the client's personal life. Through the different sensory experiences (sight, hearing, smell, taste)⁶, the description of the images takes place, which often ends in insight, an “aha” experience. The symbols in the images represent archetypes, ancient human experiences of a certain content of experience. One might say that images hold a mirror up to who we are (Abbott 2010; Eyre 2012; Bonde 2015).

During the post-music process, the therapist brings the client back to the present, talking through the shared images. The verbal expression helps interpretation. During the conversation, relevant events and experiences are highlighted. In the days after therapy, the client continues to reflect on the meaning of the images and integrates them holistically into his or her personal life (Abbott 2010; Bonde 2015; Perilli 2017).

The process therefore involves first gathering information about the client's life situation. Then, the therapist gives relaxing, relaxation-inducing instructions to the client, who is in a lying, resting state. This state prepares the client psychologically and physically for the musical induction. The music is then played, during which the client reports on the images imagined, verbally describing his or her experiences. The therapist then asks questions or gives guiding instructions. In the final stage of the therapy, the therapist brings the client back to the present with questions and instructions, followed by verbal reflections on the experiences. Finally, mandala⁷ drawing helps to integrate the experiences (Abbott 2010).

Time and basic characteristics of listening to music in pre-school and early school

While therapy and listening to music take place at a specific time of day and in a specific time slot, listening to music in kindergarten can take place at any time of day, but it is also a prerequisite for a calm atmosphere. It is important that the kindergarten teacher is positioned among the children. In kindergarten, the duration of the music should be adapted to the needs and age of the group. It is necessary to choose the time slot and the number of repetitions of the piece. The duration should be approximately 2-3 minutes on average, as long as the age group is able to listen quietly.

After listening to the music, the child should have the opportunity to react and express his/her experience. This could be through drawing, movement, dramatic activity, conversation, etc. It is not recommended to give the child an intellectual task while listening to the music. The experience of music can be processed in a

⁶ For example: If you were on the beach right now, listening to music, what smells and tastes appear, how does it feel to touch the sand?

⁷ Mandala: a geometric configuration of symbols. In various spiritual traditions, mandalas are used to focus the attention of practitioners and devotees <https://indianfolkart.org/product/mandala-art-9-24/?add-to-cart=24090>.

symbolic form similar to therapy and linked to other developmental areas (Szarkáné 1989; Hovánszki 2008; Törzsök 2023; Forrai 2024).

The ONOAP's⁸ expectation is that, by listening to musical material during joint musical activities, we shape the child's taste and arouse his/her musical interest and aesthetic receptivity. In addition to developing skills, the experience of pleasure provides a basis for the development of traditions and a musical mother tongue.

According to Szesztay (2023) in school, listening to music is planned for specific time periods or stages. We adapt the planning to the tasks of the lesson. About 60% of the lesson is spent on singing, about 30% of the lesson on skill development and about 10% of the lesson on listening. In the first grade, music listening (in total) should take about 5-6 minutes. This can be doubled by grade 4.

Thus, listening to music is a specific stage within the vocal music lesson. If it is played at the beginning of the lesson, it could be a re-listening of a previously heard or known song for the purpose of processing it in the form of song identification. Or it may mean listening to music after learning a new song, for example, after a short break, to sing again the song learned for motivation. The listening part can also be placed at the end of the lesson, for example with listening material related to the theme of the lesson. This could be, for example, a 3/4 beat music for learning triple time (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016; Szesztay 2023).

Skill sets to learn in therapy and the role of the teacher

In learning the GIM method, students will acquire didactic elements. Specifically, they have the opportunity to integrate experiences, deal with relational dynamics⁹, and learn techniques to avoid burnout¹⁰. They should learn that the most important aspects of the therapy process are non-judgement, non-directionality and authenticity on the part of the therapist. In other words, the therapist must be self-identical in all his/her roles, which is equally essential in the role of teacher.

In therapy, there are different levels of awareness of the experience, in relation to which it is an important guideline that the therapist allows the client's needs and confrontation with his or her experience to unfold freely. Therefore, it is essential that therapists in their practice are exposed to a complex combination of learning and experiential experiences and didactic information (Abbott 2010, Eyre 2012).

The training of a preschool teacher should prepare him or her to perform a piece of work that he or she can articulate with sufficient confidence. The interpretation should be authentic, i.e. it should express the mood and emotional content of

⁸ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a12003>

⁹ Transference: emotions experienced in a given relationship in the past emerge in the present situation, e.g. towards the therapist (Szőnyi & Füredi 2000).

¹⁰ Burnout: a specific symptom complex: physical, mental and emotional exhaustion. It does not only appear in connection with work; it is generally characterized by hopelessness and desperation (Pines, Aronson & Kafry 1981).

the piece, with appropriate tempo, tone, rhythm, and articulation (Szarkáné 1989; Hovánszki 2008; Törzsök 2023; Forrai 2024).

According to Szesztay (2023) in school, the teacher must represent a quality interpretation of the major works. Conscious listening to music requires the development of the following skills. The ability to hear sounds, such as noises, each other's sounds, instruments, groups of instruments, and vocal ensembles. It is an internal, conscious activity, which means observing the events taking place in music, the musical process. Attention concentration, musical memory and musical thinking (analysis, comparison) also play a central role in conscious listening to music. (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016; Szesztay 2023).

Based on Szesztay (2023) creating the conditions for listening to music at school is a process on the part of the teacher. Its elements are the creation of a calm atmosphere, silence, and discipline. Another element is arousing interest and motivation in connection with the content of the lesson. The first time the music is listened to for the first time, which is a spontaneous experience. This is followed by listening to reactions and opinions, and then conscious processing guided by teacher questions. Further questions and listening may follow. Finally, during the last listening session, a conscious experience is created. The preparation and questioning culture of the teacher are essential for conscious listening and to create the conditions for it. Good questions focus attention on specific musical phenomena. For example, How many times have you heard the song you know? Was there a change in the music from the known song? What instrument(s) did you hear? Did you hear any acceleration/deceleration, voicing/reverberation, etc...? Why do you think the composer chose this instrument? In addition, a thorough knowledge of music and the availability and handling of appropriate digital/technical tools are also necessary on the part of the teacher (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016; Szesztay 2023). Therapy also emphasises a calm atmosphere, the creation of conditions, the use of guiding questions to make the musical experience more conscious, but its aim is different, it aims at working through conflicts that are full of tension.

About the characteristics of music

Speaking about the characteristics of music in therapy, music helps to create a relaxed, calm state of mind in which our memories and emotions are safely expressed in a psychotherapeutic framework. In addition to its experience-mobilising effect, music has a transformative potential, i.e. it can transform our negative, doubtful experiences into positive, or at least neutral, ones through processing. The forms of processing can be, for example, conversation, symbols, metaphors, or drawing (Abbott, 2010).

The choice of music listened to can be derived from the client's life history and problems but can also be topically shaped by the goal of therapy. It may be excerpts from a particular piece or even a series. Usually, the duration is around half

an hour, and the style is classical music that has stood the test of time, so to speak. It has the characteristic of being so multifaceted that it can capture the dynamics of the human soul and has aesthetic and moral components. The range extends from the Baroque period to the 20th century. The psychic aspects of music used in GIM are to induce images, mobilise memories, and have a positive and relaxing effect (Abbott 2010).

In the series of images that emerge while listening to music, events and traumas from the early years of life are very often brought to the fore. Music plays a triggering and supportive role in this. The human psyche sees the images as a call to which the therapist provides a safe environment (*milieu*). The listened music, in turn, draws a so-called "sound envelope" around the client. A drawing (mandala) after listening to the music visualises the mental images. It is a complementary, mediating medium that can be further interpreted and analysed (Abbott 2010).

The main questions that the therapist needs to answer when designing music programmes are, 1. why and how the music elicits a response, 2. how generalisable the responses to the music are, 3. how the musical elements (dynamics, timbre, tempo, rhythm, form) influence the depth of the experience. To do this, the therapist needs to experience the effects on himself. This gives the therapist increasing freedom to choose and control the music. In a way, he becomes a kind of composer of music, related to the client's current state of consciousness. Music is a facilitator, but it is in fact a co-therapist. The images that emerge while listening to music allow for greater self-awareness and acceptance. They help the client to be able to confront the main issues in his/her life (Abbott 2010).

In GIM, we use all our senses to listen to music. We perceive and appreciate the music we hear kinesthetically, visually, and through auditory experience. The different elements of music (rhythm, melody, timbre...) carry meaning separately, yet as a whole they offer a complex way to create visual experiences, to explore our subconscious. The combination of musical elements provides a sense of security to the process. The resulting musical experience opens up deep and psychic spaces. Thus, the client receives a peak experience, so to speak, which affects all aspects of the personality (e.g. perception, relationship or sense of self) (Abbott 2010).

Music not only serves as a catalyst, but also as a container as a repository of emotional experiences, accompanying the client's changing mood. Helen Bonny used classical music because it is complex, multi-layered and predictable, but it also has a dynamic quality. It is therefore suitable for creating visual experiences. When choosing music, it is important to take into account the characteristics of the culture. The right music programme also depends on the personality of the client and his/her current problems. Psychological suitability and emotional readiness are also essential for participation in therapy. Music should represent a supportive presence. Visuality and other artistic media are used in the method to express images. The point is not to interpret musical experiences immediately, but to integrate them when the client is ready.

Features of the choice of music, music programmes

Bonny has developed targeted music programmes for different psychological states and problems:

- Imagery/imaging program, designed to solve relationship problems. For example, *Pierne: Harp concert piece*.
- Program for a beginners' group (so-called "silent music") to deal with psychological problems (tension, anxiety, grief). For example, the *Adagio* movement of Haydn's *C major Cello Concerto*.
- The *Bach* programme is the one that offers the most varied visual experience. For example, the *Passacaglia* and *Fugue in C minor*.
- The *Revival* programme, which promotes renewal, includes, for example, *Vivaldi's Violin Concerto in A minor*.
- The *transitions* programme, to facilitate change (e.g. change of environment). Music such as the slow movement of *Brahms' Piano Concerto No 2*.
- The *recharging* programme, which energises. A related piece of music is, for example, *Schumann: 5 pieces in folk style (Op. 102. movement 2)* (Abbott 2010).

In the process of developing the theory and practice of GIM, Helen Bonny listened to the music in different performances and in different ways. While listening to music, she engaged all her senses (she tried to process the musical experience through movement, kinesthetically, visually). She considered music to be a kind of co-therapist. And she considered the personal experience as the primary means for developing and guiding the client in music programmes.

The criteria for choosing music in kindergarten are similar. The chosen piece of music should be performed expressively and authentically and should be of different genres and styles. Listening to music should be adapted to the current period and needs (e.g. current folk tradition, development plan, children's needs) (Szarkáné 1989; Hovánszki 2008; Törzsök 2023; Forrai 2024).

The pitch of the piece's performance should reflect the child's ideal voice range. It should be mostly live music, but if the material intended for listening to music is played digitally, it should carry the basic aesthetic characteristics.

It is emphasized that listening to music should be an experience, the most important thing is to receive it, without an intellectual task. Therefore, the chosen music should be expressive, i.e. it should give an experience. It should connect to the highlighted musical development task, which can be developing a sense of rhythm, melody, timbre, and the difference between quieter and louder (Szarkáné 1989; Hovánszki 2008; Törzsök 2023; Forrai 2024).

- For example, after games aimed at increasing rhythm, rhythmic singing (e.g. *And, your head is so big...*, *Once upon a time, a prince...*) (Törzsök 2023).
- Or singing at a faster or slower tempo to develop a sense of tempo (e.g. *My horse in seven borders...*) (Törzsök 2023).
- Or singing songs that imitate tones after an opportunity to develop a sense of timbre (*I went to the fair...*) (Törzsök 2023).
- Or songs with dialogue after the task of perceiving quieter or louder, higher or lower (Törzsök 2023).

It is essential that the child gets to know and experience the specific sound of musical instruments and the different moods of musical works. Songs of different genres, styles and moods, or songs presenting the specific soundscape of musical instruments can be found, for example, in Béla Törzsök: *Listening to music in kindergarten* (Törzsök 2023) (Hungarian folk songs, songs of related and other peoples, excerpts from classical music, canons, folk song arrangements), Katalin Forrai: *Songs in kindergarten* (Forrai 2024) (composed children's songs), Kismartony & Döbrössy (2018, Eds.), *Let's sing in two voices*.

Based on Szesztay (2023) the main aspects of selecting musical works for schools are as follows. The length of the musical work should range from about half a minute to a maximum of 4 minutes. Children's attention span is limited, so it is often only possible to listen to a certain part of the musical work. The acceptability of the musical work should match the abilities and interests of the given age group. The musical work may be thematically related to the material of the singing lesson, to the learned melodic and rhythmic elements, to a certain timbre (instrument), or to a character (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016; Szesztay 2023).

Music listening materials in the lower grades may be the following, for example:

- Choral works: Zoltán Kodály: *Selected biciniums*, Zoltán Kodály: *Children's and women's choirs*, Béla Bartók: *Children's and women's choirs*,
- Piano works: Béla Bartók: *For children I-IV. and Microcosm piano series*,
- Works by Baroque composers: Telemann, Vivaldi, Purcell, J. S. Bach, G. F. Handel,
- Works by Viennese classical composers: J. Haydn, W. A. Mozart: *The Magic Flute*, Beethoven,
- Works by Romantic composers: Tchaikovsky: *The Nutcracker – ballet*, C. Saint-Saëns: *Carnival of the Animals*, Egressy: *The Clapperboard*, Mussorgsky: *Pictures at an Exhibition*,
- Works by 20th century composers: Zoltán Kodály: *Háry János song play*, Prokofiev: *Peter and the Wolf*,
- Contemporary works: György Kurtág: *Games piano series* (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016; Szesztay 2023).

According to Szesztay (2023) The observational aspects of music listening to music at school are as follows. Questions should always be directed at musical means of expression. For example, rhythmic elements (rhythm, beat type), melodic elements (melody, pitch), formal characteristics (repetition, similarity, difference, musical question-answer), dynamic characteristics (soft, loud, fading, voicing, echo effect), tempo characteristics (slow, medium-fast, fast). Questions may also relate to timbres (instruments, vocal types), characters, moods, and the text (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016; Szesztay 2023).

Based on Szesztay (2023) when imparting the knowledge necessary for listening to music, the teacher should pay attention to the following. At a younger age, let's approach music in a "fairytale-like" way. In grades 1 and 2, the focus is on the musical adaptation of children's songs. In higher grades, certain music history

knowledge may be provided, e.g. the author's biography or the circumstances of the composition. Basic music history knowledge can best be captured with appropriate illustrative material (video, picture) (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016; Szesztay 2023).

Theoretical framework of Guided Imagery and Music

The theoretical starting points of GIM are Maslow's theory of needs, which is a determinant of motivation research in psychology. Also, a determining theoretical background in GIM is the principles of Rogers' client-centered therapy (Bonny 2001). Abraham Maslow's hierarchy of needs includes a five-level model of human needs, which are often depicted as hierarchical levels in a pyramid. From the bottom of the hierarchy upwards, the needs are: physiological, safety, love and belonging, esteem and self-actualization. Needs at lower levels in the hierarchy must be satisfied before individuals can respond to needs at higher levels (McLeod 2015). Other features of the theory include that the satisfaction of needs does not necessarily occur linearly, there may be cultural differences (individualistic versus collectivist societies), and different practical applications (e.g., education, healthcare, management) may help or weaken the steps (McLeod 2015). Carl Rogers' humanistic theory focuses on the idea that people have an innate desire for personal growth and self-actualization. He believed that people have a tendency to reach their full potential if they live in an environment that provides them with unconditional positive regard. In the Rogerian client-centered approach, the therapist provides empathy, honesty, and unconditional positive regard to the client in order to facilitate personal growth. Other key principles include subjective experience (the personal assessment of reality that guides human behavior), innate predisposition and motivation to grow, and congruence (the agreement between individual self-image/beliefs and practical experiences) (McLeod 2025).

An important issue in the music listening process is imagination, which GIM views as making subconscious contents visible, to which music gives accompaniment and a sense of security. Imagination also preserves the information carried by the images (Bonny 2001; Bae 2014).

The concept of altered states of consciousness is related to imagination – the state in which the client enters while listening to music. According to Fromm's (1977) theory, these are types of consciousness that differ from the waking state. These include relaxation, meditative states, night dreams, dissociation or psychotic states. Music therapy works with the so-called "lucid dream technique" (Bonny 2001; Bae 2014).

Imagination provides a way to subconscious states and preserves information in the form of images. Relaxation processes similar to GIM are present in Jacobson's muscle relaxation and Schultz's Autogenic Training method. In these techniques, the leader gives instructions to tense and relax muscle groups, and the participant's task is to focus on certain sensations to relax (Bonny 2001; Bae 2014).

Like Maslow's theory, GIM also focuses on the client's self-actualization, intuition, self-experience, and development processes to reach their maximum potential. In addition, Rogers' non-directive attitude appears, in listening to the client without judgment and accepting their changes. GIM acknowledges the client's needs and demands, and helps them find their own way of solving problems and facing their conflicts. Symbols and archetypes appear in the images and verbal conversations (Bonny 2001; Bae 2014).

The GIM theory therefore carries the Jungian perspective, working with the subconscious by processing symbols and increasing spirituality (Bonny 2001). Aspects of Nordoff and Robbins' improvisational therapy (Birnbbaum 2014) can be characterized by emphasizing improvisational learning, nonverbal communication with music, motivation, and creativity along with the use of musical and "peak" experiences. In addition, Guided Imagery (GAI), Leuner's visual technique (Leuner 1969), also gets space, which also uses music to evoke affective reactions in the client along with viewing certain image sequences. The images can include a meadow, stream, mountain, house, or forest edge, to which the therapist asks targeted questions related to the client's life. While the images in the Guided Imagery method are structured and strict, GIM is flexible in the use of images (Bonny 2001; Bae 2014).

Listening to music at school: tasks and forms

According to Szesztay's approach (2023) in the preschool period, the family/parental environment plays a decisive role. Already in the intrauterine stage, hearing the acoustic stimuli of the environment, the fetus is what could be called a "competent music listener". Then, after leaving the family, in the kindergarten, the kindergarten teacher's live, vocal musical, and less often instrumental presentation is a process lasting a few minutes.

According to what is designated in the NAT¹¹, the development tasks are: 1. musical reproduction (singing, musical writing and reading, recognizing sheet music), 2. reception (listening to music, developing receptive competencies, listening to music) and 3. practicing improvisation (developing creativity) as a supplement to Zoltán Laczó. The further significance of listening to music is the expansion of the monophonic, vocal musical world, knowledge of the country and its people, and learning about European cultural values. By listening to music, we can contribute to the development of children's musical abilities to a higher level during the activity of reproduction as well as reception (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016; Szesztay 2023).

The tasks of listening to music according to the framework curriculum¹² are as follows. "The requirement of the ability to understand and feel music, recognizing and naming musical works that have been listened to several times, distinguishing

11 <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>

12 https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat

the timbre of human voices and musical instruments, observing the difference and expressive power of musical characters". In addition, "the development of musical memory, the verbal, visual and motor observation of the musical experience" are the designated goals.

According to Szesztay's approach (2023) specifically, the goals and tasks of lower-grade music listening are: 1. providing spontaneous and conscious experiences through the music listened to, 2. developing concentration (focusing attention) and internal mental activity, as well as musical memory and thinking, 3. establishing a sense of hearing and sensitivity to sounds, 4. arousing interest in music listening. Another important goal is to use the skill-building opportunities inherent in the relationship between hearing development and music listening during the lesson (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016).

Based on Szesztay (2023) music listening can be a passive activity, when we listen to music but do not hear the musical events. Or it can be an active activity, when we pay attention to the music with concentration. Listening to music can become an experience if we participate in it both intellectually and emotionally. What is conscious listening to music like? A key task when listening to music is the conscious development of attention control. Conscious listening requires the voluntary suspension of all other activities and the focus of attention on the music. The teacher or therapist can help the voluntary focus of attention by providing observational aspects in the processing of the experience. These can be, for example, how many times the well-known song was played, was there a slowdown or reduction in volume, what instruments can be heard in the piece? (Laczó 1983; Bánki & Kismartony 1999; Pappné 2007; Réti & Döbrössy 2016, Szesztay 2023). The therapist, on the other hand, asks questions related to personal, emotional experience, for example, where do you see yourself if you imagine an image to the music, or what smells might be on the "seen" beach.

According to (Szesztay 2023) possible forms of listening to music at school may include the following. For example, the goals of listening to music may be to develop musical knowledge (melodic, rhythmic, formal elements), abilities (perception, memory, thinking) and skills. Or, additional forms of listening to music could be listening to music related to a well-known song for the purpose of providing an experience. Furthermore, there is the possibility of a live music demonstration within the framework of listening to music (e.g. in connection with the teacher or invited artist playing an instrument). Or we can use listening to music in other subject classes (e.g., for illustration, to enhance the experience, to exploit the opportunities for subject integration). In addition, there are other opportunities for listening to music outside of class (e.g., attending a concert or musical performance together).

The aim is for the child to develop a correct aesthetic judgment and critical attitude while listening to music at school. The idea of non-musical content may also occur during the musical experience. The evaluation of non-music theory components may also be present during music listening (Šulentić Begić & Tomljanović 2014). An interesting research result is that during a linguistic study (e.g. Shakhno-

za et al. 2024) it was found that music training increases the listening skills of those who participate in regular music classes.

It is important that reflections related to the content of the chosen piece of music are also generated by the children, even in the form of associations. This allows the interpretation of the piece of music in a broader context (Vidulin et al. 2022). In therapy, the processing of the musical experience takes place in the context of the client's personal life. That is, musical effects are used to relieve the client's tension and find ways to solve problems.

Summary

The aim of the study is to present Helen Bonny's method of imagination-guided music listening, while drawing parallels with aspects of music listening in kindergarten and primary school. The theoretical background of imagination-guided music listening is characterized by helping the client to develop himself/herself, unconditionally accepting his/her needs, evaluating his/her experiences without criticism, and expressing subconscious psychological contents in symbols. The therapist experiences and learns this in his/her own experience during his/her training. The method is listening to music and processing the experience created during listening to music (Žauhar et al. 2023). In pedagogy, music listening is also defined by the expression of musical experience, for example, through movement, drawing, etc. But while therapy focuses on the process of expressing and processing the experience while listening to music, pedagogy turns towards a musical product, the formation of musical taste. Both require the conscious creation of conditions and the creation of a safe atmosphere, and the matching of the music played to aesthetic considerations. However, in therapy, the choice of music is determined by the client's current life situation and problem (Perilli 2017). In pedagogy, the choice is more tightly bound, shaped by curriculum, skills to be developed, preservation of traditions, etc. It can therefore be stated that therapists and educators use the same tools and methods (in this case, listening to music), but with different goals and frameworks.

Bibliography

- Abbott, E. A. (2010): The Bonny Method: Training Innovations at Anna Maria College. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 10(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.501>.
- Bae, M. J. (2014): Helen Bonny and the Development of the First Series of Music Programs for the Bonny Method of Guided Imagery and Music (1972–1979). *Journal of Music and Human Behavior*, 11(2), 59–80. <https://doi.org/10.21187/JMHB.2014.11.2.059>.
- Bánki, V. & Kismartony, K. (1999): *Zene-játék című tankönyvhöz. Útmutató*. Kyrios Kiadó.
- Birnbaum, J.C. (2014). Intersubjectivity and Nordoff-Robbins Music Therapy. *Music Therapy Perspectives*, 32 (1), 30–37. <https://doi.org/10.1093/mtp/miu004>.

- Bonde, L.O. (2015): The Bonny method of Guided Imagery and Music (GIM) in Europe. Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, 86–90 <https://doi.org/10.56883/aijmt.2015.381>.
- Bonny, H. L. (2001): Music Psychotherapy: Guided Imagery and Music. Voices: A World Forum for Music Therapy, 10(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.568>.
- Bruscia, K. E. & Grocke, D. E. (Eds. 2002): Guided imagery and music: The Bonny method and beyond (pp. 99–133). Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (2002): The boundaries of guided imagery and music and the Bonny Method. In K. Bruscia & D. Grocke (Eds.), Guided imagery and music: The Bonny Method and beyond (pp. 37–61). Barcelona Publishers.
- Buzasi, N. (2006): Gondolatok a metodikáról. I-II. [PDF document]. Retrieved from <http://www.art.pte.hu/menu/105/88>.
- Eyre, L. Ed. (2012). Guidelines for Music Therapy Practice in Mental Health. Barcelona Publishers.
- Forrai, K. (2024): Ének az óvodában. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Fromm, E. (1977). An ego psychological theory of altered state of consciousness. International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis, 25(4), 373–387.
- Hovánszki, J. (2008, Ed.): Zenei nevelés az óvodában. Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar.
- Justice, RW (2010): Helen Bonny as Teacher, Mentor, and Supervisor, Voices: A World Forum for Music Therapy, 10(3) <https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.498>.
- Kellő, É. (2016, Eds.): Coaching alapok és irányzatok. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kismartony, K. & Döbrössy, J. Eds. (2018): Énekeljünk két szólamban! Biciniumgyűjtemény. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Laczó, Z. (1983): Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatában. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Leuner, H. (1969): Guided affective imagery (GAI). American Journal of Psychotherapy, 23(1), 4–22. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1969.23.1.4>.
- Lewis, K. (2002): The development of training in the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM) from 1975 to 2000. In K. Bruscia & D. Grocke (Eds.), *Guided imagery and music: The Bonny Method and beyond* (pp. 497–518). Barcelona Publishers.
- McLeod, S. (2015): Maslow's Hierarchy of Needs. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>.
- McLeod, S. (2015): Carl Rogers Humanistic Theory and Contribution to Psychology. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>.
- Nemzetközi Indiai Népművészeti Galéria (é.n.): Mandala művészet. <https://indianfolkart.org/product/mandala-art-9-24/?add-to-cart=2>.
- Ónody, S. & Bálintné, D. M. (2006): Segítő kapcsolat, segítő beszélgetés. „Egy kapcsolat, mely érthetővé tehető”. Alapítvány a Mentálhigiéné Oktatásáért.
- Pappné. V. K. (2007): Ének-zene tantárgy-pedagógia az alsó tagozatban éneket tanító pedagógusok számára. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Perilli, G. G. (2017): The Redescriptive Technique: An adaptation of the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM) to bring tacit knowledge into awareness. Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, 9(2), 217–232. <https://doi.org/10.56883/aijmt.2017.288>.

Réti, A. & Döbrössy, J. Ed. (2016). *Az ének-zene tantárgy-pedagógiája*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Pines, A. M. – Aronson, E. & Kafry, D. (1981): *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. The Free Press.

Shakhnoza, I. – Zamira, S. – Sevinch, N. M. & Asqar, O. (2024): Improving listening skills of elementary school students through music and songs. *Western European Journal of Linguistics and Education*, 2(4), 61–65.

<https://westerneuropenstudies.com/index.php/2/article/view/582>

Šulentić Begić, J. & Tomljanović, K. (2014): Listening to music in the first three grades of primary school. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 9(19), 66–76. <https://doi.org/10.32728/mo.09.1.2014.05>.

Szabadi Magdolna (2021): *A szociális kompetencia fejlesztésének lehetősége zeneterápiás eszközökkel a tanító- és tanárképzésben*. Budapest: ELTE TÓK.

Szarkáné, H. V. (1989): *Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Szesztay, Zs. (2023): *Zenehallgatóvá nevelés*. Budapest: ELTE TÓK. Ének-zenei Tanszék. TP ELŐADÁSOK. <https://www.tok.elte.hu/content/tp-eloadasok.t.5672?m=227>.

Szőnyi, G. & Füredi, J. Eds. (2000): *A pszichoterápia tankönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Magyar Szupervizorok és Szupervizor-Coachok Társasága (é.n.): *A szupervízióról*. <https://szupervizorok.hu/a-szuperviziorol/>.

Törzsök, B. (2023): *Zenehallgatás az óvodában*. Budapest: Zeneműkiadó.

Vidulin, S. – Žauhar, V. & Plavšić, M. (2022): Experiences during listening to music in school. *Music Education Research*, 24(4), 512–529.

<https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2098262>

Žauhar, V. – Vidulin, S. – Plavšić, M. & Bajšanski, I. (2023): The effect of ear-training approach on music-evoked emotions and music liking. *Psihologijske teme*, 32(1), 81–104. <https://doi.org/10.31820/pt.32.1.5>.

363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a12003>.

110/2012.(VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>.

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat

The Role of School Social Workers in Bullying Interventions

A Logotherapy-Based Mixed Methods Study

JÚLIA FARKAS – GABRIELLA SZABÓ

Abstract

The study examines the role of meaning, hope, and potential for meaningful action as protective factors in the management of school bullying in focus groups of school social workers (n = 32). The research used a mixed methods approach: quantitative data collection was carried out using three psychological measurement tools (Meaning of Life Questionnaire – MLQ; Hope Scale – AHS; Satisfaction with Life Scale – SWLS), while the qualitative phase consisted of focus group interviews. Participants took part in the research on a voluntary basis and after receiving prior information. The results show that helpers rely on value-based hope and existential meaning as internal resources that support them in maintaining their professional identity and preventing burnout. A logotherapeutic thematic analysis of the qualitative data shows that many interpret their work in a self-transcendent way, as a “service.” The research confirms that meaning and hope reinforce each other in a spiral, while the potential for meaningful action helps helpers to respond to the challenges of bullying in a value-oriented way. The study contributes new empirical data to the practical applicability of logotherapy in the field of school social work.

Keywords: hope; meaning; potential for meaningful action; bullying; logotherapy; school social work

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Psychology – Social psychology and group interaction

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.046-062

1. Theoretical background

1.1 Definition and research of bullying

Bullying is a repetitive, intentional form of aggressive behavior in which the perpetrator abuses a power imbalance to cause injury, pain, or humiliation to the victim. According to research conducted over the past three decades, bullying can be understood not only in terms of individual dynamics, but also in terms of group and systemic dynamics (Olweus 2000; Espelage & Swearer 2003; Salmivalli 2010). According to the latest definition by UNESCO (2024), bullying is a harmful social process that can be sustained by institutional and societal norms and causes emotional, social, or physical harm to the individuals and communities involved. Bullying is not just an individual conflict, but also a reflection of school culture and community functioning (Smith 2000).

1.2 The importance of school social work

School social workers are social professionals who work at the intersection of educational institutions and child protection, with the aim of preventing children from becoming at risk and supporting their well-being. Their tasks include individual, group, and community social work, with a particular focus on the integration of students, family problems, and difficulties arising in the school environment, such as bullying. They work in a systematic manner with actors in the social, educational, and health sectors with the aim of representing the interests of children, ensuring a preventive presence, and adequately managing crisis situations (Methodological guidelines, 2022; 2/2018. 1/18 EMMI decree).

1.3 Meaning, hope, and potential for meaningful action from a logotherapy perspective

According to Viktor E. Frankl's logotherapy and existential analysis, the fundamental motivation of human beings is the search for meaning in life (Frankl 1997). The experience of meaning becomes particularly significant when facing suffering: according to logotherapy, people are capable of responding to life's challenges, even if they are unavoidable. The search for meaning can act as a protective factor on both a psychological and spiritual level, especially in the helping professions, where value-based functioning is essential for preventing burnout (Lukas 2019; Batthyány 2021).

According to Snyder's theory of hope (2002), the two main components of hope are agency and the ability to recognize pathways to solutions. In a helping context, hope is often manifested not in controlled outcomes, but in the value of presence, in maintaining relationships, and in seeing the other person. In the context of logotherapy, this hope can be interpreted as a form of self-transcendence: it is present even when there are no certain solutions, when it is impossible to know whether someone can be saved – yet we are still there.

Thirdly, the concept of potential for meaningful action appears in our study: it refers to an internal moral decision-making ability based on meaning and hope, which enables the helper to act even when success is not guaranteed. This approach is particularly important in preventing burnout in the helping professions, maintaining identity, and ensuring the presence of in traumatic situations. The triad of meaning, hope, and potential for meaningful action may be particularly relevant in crisis situations involving helpers.

2. Research objectives and hypotheses

The aim of the study is to explore whether meaning and hope function as psychological protective factors in the support work of school social workers, particularly in the treatment of bullying. The research examined how these internal resources

can help prevent burnout, maintain hope, and develop effective professional responses.

Research question: How are meaning, hope, and life satisfaction related to helping behavior, and how do these dimensions manifest themselves at the qualitative and quantitative levels in the bullying interventions of school social workers?

Related hypotheses:

H1: In the case of school social workers, experiencing meaning in life is positively related to the level of hope.

H2: The level of meaning and hope is positively related to life satisfaction.

H3: In qualitative interviews, experiencing meaning and hope emerges as an important component of social workers' practice, especially when dealing with bullying situations.

H4: The presence of helpers is a means of conveying hope to children who have experienced bullying.

These hypotheses fit the mixed methods approach used in the research: H1 and H2 examine quantitative correlations, while H3 and H4 are grounded in qualitative analyses. They are informed by logotherapeutic assumptions and psychological models of hope theory (Snyder, 2002). The combination of structured questionnaires and thematic analysis allows for a joint interpretation of the expected and actual experiences of helpers.

3. Methodology

The research used a mixed methods approach, based on the triangulation of quantitative and qualitative data. The aim of the study was to explore the logotherapeutic interpretation of meaning, hope, and potential for meaningful action not only through measuring instruments but also through subjective experiences. Quantitative data was collected using a questionnaire, while the qualitative part was based on focus group interviews. The analysis used a reflexive, phenomenological-logotherapeutic interpretative framework, which enabled an understanding of personal experiences of existential meaning. The two levels reinforce each other and reveal, in dialogue, how hope and meaning become protective factors in school bullying situations.

3.1 Data – descriptive statistics

Qualitative data collection took place in the form of focus groups at three different locations (one institution in Budapest and two in rural areas). Thirty-two school social workers with a homogeneous professional background participated in the three discussions. The size of the groups varied (5, 9, and 18 participants).

Focus group size and demographic data			
	Group	Group	Group
number (N =)	5	9	18

male	1	2	0
female	4	7	1
age (from - to)	23 - 45	26 - 58	23 - 63
age (average)	35	41	45.66

Table 1: Number of focus group participants and demographic data

Following the face-to-face group discussions, the social workers also completed three standardized psychological questionnaires. The qualitative and quantitative data were analyzed in a coordinated manner (Creswell & Plano Clark 2018).

3.2 Quantitative tools – AHS, MLQ, and SWLS questionnaires

Three internationally validated measurement tools were used for quantitative data collection: the Hope Scale (Snyder et al. 1991), the Meaning of Life Questionnaire (Steger et al. 2006) and the Life Satisfaction Scale (Diener et al. 1985).

Questionnaires	Subscales	Likert scale	Number of questions	Point range
Satisfaction With Life Scale (SWLS)	1. Present	1-7	3	3
	2. Past	1-7	2	2
The Meaning in Life Questionnaire (MLQ)	1. Experienced meaning	1-7	5	5
	2. Search for meaning	1-7	5	5
Hope Scale (Adult Hope Scale – AHS)	1. Personal influence	1-8	4	4
	2. Solution possibilities	1-8	4	4

Table 2: Characteristics of the three questionnaires used

The three instruments form a coherent system in terms of both content and theory: the two subscales of the MLQ measure the level of currently experienced meaning and meaning-seeking, the AHS maps the two main components of hope – agency and path – while the SWLS is one of the most commonly used indicators of subjective well-being. The questionnaires were completed by all participants, i.e. the 32 school assistants. This allowed us to link the analysis of qualitative data to preliminary psychometric levels and to ground deductive coding in a quantitative background.

3.3 Qualitative analysis – focus groups

The focus group discussions, together with the questionnaires, lasted two hours and were based on semi-structured questions. The questions were linked to the

concepts of meaning, hope, and potential for meaningful action based on bullying and Viktor E. Frankl's logotherapy and existential analysis, as well as to the questionnaires already described. The discussions followed the funnel technique, allowing us to gradually move from a broader context to deeper personal experiences (Vicsek 2006, 177–178). This resulted in three main thematic groups of questions:

It mapped professional experiences and the context of school social work, with a particular focus on the occurrence and handling of bullying situations.

It focused on the practical experience of meaning and hope, including personal motivations, sense of vocation, and any spiritual or philosophical support.

It asked about ways of supporting children who have experienced bullying, particularly signs of hopelessness and helpful responses.

The focus groups also provided an opportunity for participants to reflect on their own thoughts and find meaning together through the sharing of their professional experiences, creating a kind of collective reflection. The advantage of this method, as Barbour (2007) emphasizes, is that group dynamics are not only a distorting factor but can also be a valuable source of data, as they allow individual and collective interpretations to be compared and complemented. During the discussions, it was observed that participants often deepened their own thoughts by reflecting on each other's narratives. Thus, the focus group interviews functioned not only as a data collection tool but also as a reflective space based on the participants' feedback. Several participants said that the discussions helped them reinterpret their role as helpers and confirmed that their work is meaningful even if the institutional system often hinders effective intervention. The importance of reflective spaces is also highlighted in the literature on focus group methodology (Kvale 1996; Krueger & Casey 2015). According to the literature, these opportunities for sharing not only serve to collect data, but can also facilitate the reshaping of participants' identities. This can be particularly important in the prevention of burnout, where joint meaning-making can give new meaning to professional challenges.

We processed the qualitative data according to Braun and Clarke's (2006) thematic analysis, using a combination of deductive and inductive approaches within a mixed methods framework. During the thematic analysis, methodological consistency was ensured through researcher collaboration. As a first step in the analysis, we listened to the recorded material several times and then refined the written transcripts so that the interviews could be analyzed verbatim. We kept a research log of recurring themes and key phrases. Coding was first performed deductively, based on meaning, hope, and potential for meaningful action (see section 4.1). As researchers with training in child protection and logotherapy, we were able to ensure a nuanced interpretation of the content. This allowed us to focus on inductively emerging themes that went beyond the preliminary deductive questions (see 4.2). Finally, we approached the dimension in which the *ars poetica* of the helpers, the self-transcendent or ethical dimension, appeared (see 4.3).

4. Results and discussion

The following section presents an interpretative account of how qualitative and quantitative elements appear not separately but embedded in a logotherapeutic theoretical framework. As Braun and Clarke (2006, pp. 93–94) emphasize: “Thematic analysis [...] is not just a collection of themes, but rather a coherent and insightful account of the data, supported by examples and embedded in a narrative that illustrates the relationships between the themes.”

4.1 Quantitative results

The structured questionnaire enabled a quantitative investigation of the psychological dimensions of meaning, hope, and life satisfaction based on a sample of 32 individuals. The analyses support hypotheses H1 and H2, which suggest that these resources reinforce each other as protective factors in helping work. These correlations suggest that, in our sample of 32, meaning and hope are not merely theoretical constructs, but psychological protective factors that can be experienced and measured in helping practice. Spearman's rank correlation tests revealed the following correlations:

Life satisfaction showed a significant positive correlation **with the „agency” dimension of hope** ($r \approx 0.70$), i.e., helpers who had a stronger belief in their own agency reported greater life satisfaction.

The correlation between **currently experienced meaning** (MLQ-Presence) and **life satisfaction** ($r \approx 0.71$) confirmed that experiencing meaning in life plays a key role in maintaining psychological well-being.

A positive correlation was also found between the experience of meaning and the level of hope ($r \approx 0.62$ – 0.66), which supports hypothesis H1: the experience of meaning and the focus on hope are closely related.

The quantitative correlations showed that the presence of meaning and hope as psychological protective factors is measurable and quantifiable. The aim of the qualitative analysis is to explore the deeper, personal layers of this: how helpers experience meaning, how they maintain hope, and what inner potential for meaningful action unfolds in them amid everyday challenges. In the following, these internal structures are unfolded using deductive and then inductive thematic analysis (Braun & Clarke 2006).

4.2. Qualitative results of deductive thematic analysis

Through manual processing of the interview material from the three focus groups and the identification of key statements, thematic analysis made it possible to explore deeper layers of the attitudes of the support staff. The analysis revealed that these school support staff are able to maintain, reproduce, and pass on hope and a sense of meaning, often despite systemic obstacles. The structure of the conversations was based on the three key concepts of logotherapy – meaning, hope, and potential for meaningful action – while the openness of the semi-structured

interview format allowed participants to reflect freely. The introductory questions served to set the tone and establish context, for example, regarding professional background, the frequency of bullying situations, and how they were handled.

When analyzing the text, we found that the professionals working as assistants had a specific structure of meaning and hope that transcended themselves in a self-transcendent way. According to the participants' reports, they feel their work is most meaningful when they can fulfill themselves in actions that serve the children's best interests – even if the limitations of the system do not support this. According to Frankl (1997), the search for meaning is the primary motivation of human beings; this idea is reinforced by quotes that speak of the inner convictions and commitment of helpers and their willingness to stand up to institutional obstacles. In Elekes's (2015) interpretation, self-transcendence is not an abstract theoretical concept, but a psychologically operationalizable construct, especially in the helping professions. The presence of the helper often gains meaning in transcending the boundaries of the self and taking responsibility for the other. In this interpretation, self-transcendence is not only a protective factor in supporting clients in vulnerable life situations but also contributes to the psychological well-being and identity development of the helper. According to Elekes, „the helper may feel that they are a tool in the service of some greater purpose” (2015, p. 107), and this professional experience can be key in preventing burnout.

During the thematic analysis, three closely intertwined key themes emerged: meaning, hope, and potential for meaningful action. Experiences of meaning were primarily rooted in direct contact with children, the presence of supportive figures who upheld values, and a deepening professional identity. Hope was evident in the professionals' conviction that their presence could bring about change, even if the process was slow or the results were not immediately visible. Potential for meaningful action manifested itself as an internal, moral decision-making ability: value-based responses shaped by an awareness of the limits of competence and a “nevertheless” attitude. In the following subsections, we present the emergence of these three concepts in the helpers' narratives, reconstructing the layers of the helper attitude based on the quotations.

Focus group excerpts are marked in italics and indented, with only the group number indicated to ensure anonymity. In accordance with research ethics, only details taken from the verbatim transcripts of the three focus group recordings have been included, with omissions within sentences also indicated.

4.2.1 The emergence of meaning in the work of school social workers

And I feel (...) I really feel that (...) I have to do this, and it also moves me forward. (...) if I was able to help a child, then it made sense. [1, 59]

The first sentence *explicitly expresses* meaning. According to Frankl, meaning always manifests itself in a concrete situation, in this case in the success experienced in helping work. The helper experiences the “fulfillment of meaning” in the actions taken for the benefit of the child, which is a self-transcendent behavior. The quote can be used as a key phrase for the presence of meaning in the identity of the helper.

...which helps me a lot to think that there are children who really have no one else who would want to or be able to try to do something for them. [1, 58]

The second sentence *implicitly* conveys meaning: the quote shows an *inner moral motivation*, a willingness to face responsibility. The helper feels that *they are the last link in the chain*, the one who helps, who keeps hope alive in the child. After all, they pay attention to children who would otherwise remain “neglected.” This ties in with the third key sentence, which is that the meaning of helping work () is seen *in small steps forward* and in the fact that positive change can be initiated. The meaning that helpers derive from their work often stems from their direct contact with the children and their conviction that their presence can bring about positive change, even if this is not immediately measurable.

We are not psychologists, we do not go into depth psychology, but this (school social work) also initiates change. [3, 239]

This value-based, self-transcendent mode of operation resonates not only with the human image of logotherapy, but also with one of Elisabeth Lukas's fundamental ideas, which captures a deep, essential feature of the helper's attitude: „everything we do for the good has meaning” (Lukas 2018, 46). Thus, **the inner driving force and professional experience** of helpers also become a source of meaningful action:

This work is very valuable, and I have realized that I could not do anything that is not valuable. [3, 238]

We have a calling and a mission in this. [1, 59]

To leave something behind. [3, 238]

4.2.2 The hopes of school social workers

The hope of school social workers is closely linked to the belief that their work is not only meaningful but also capable of bringing about real change. The following quotes highlight how hope manifests itself in the practice of social workers and how it is linked to meaningful presence.

So, to pay extra attention, to really be there for them, so that they don't lose hope. Focus group. [1, 73]

...what we represent may have a slow effect (...), but I think it matters a lot how we are present there. [3, 241]

These statements reflect that hope is not merely an optimistic attitude, but a deep conviction that their presence and attention can bring about change in the child's life, even if it is not immediately visible. Frankl (1997) argues that there is an aspect of hope in the desire for meaning. According to Snyder (2002), the two main components of hope are personal agency and finding pathways to solutions. Wong (2011) adds that hope is not the denial of suffering, but its transcendence. The hope of the helpers in the can thus be interpreted as an internal resource that transcends problems and creates opportunities for connection.

You are not alone in this. [1, 77]

The quotations clearly show that hope stems from the presence of the helper – from the simple but powerful conviction that “you are not alone.” This sentence encapsulates the moral and spiritual act of giving hope. From the perspective of

logotherapy, this self-transcendent giving of hope is a confirmation of the other person's existence: the presence of the helper sends a message to the child that it is important to have someone to turn to. This presence-based hope is not fueled by the promise of success, but by the experience of being together. Helpers may not necessarily be able to solve the problem, but their presence can provide a safe space for the child.

But what remained in the child was that an adult had responsibly tried to do something... [1, 58]

The **community of helpers** also plays a key role in maintaining hope and meaning. Mutual support within the team of helpers emerges as a decisive resource

I came back to base, and then I'm going back out into the field.[1, 65]

There is a group where you feel a little bit at home, and then it's easier to go out into the field. [1, 65]

So it's really a very supportive environment. You can draw on it and hold on to each other. [2, 142]

We have been able to put together a team that is close to each other on a personal level. If someone is going through a difficult period, the others immediately help them and support them. [2, 139]

This community cohesion not only contributes to the psychological well-being of the helpers, but is also one of the most important areas for the collective regeneration of hope and meaning – a kind of base from which to start tackling difficult situations.

4.2.3 Potential for meaningful action

The potential for meaningful action (Farkas 2025) is an internal capacity belonging to the intellectual (noetic) dimension of the individual, which enables people to realize the meaning they recognize in life – even in uncertain, painful, or hopeless situations – through concrete actions. The concept suggests that the presence of reason and hope alone is not sufficient; an inner moral decision-making ability is also necessary to mobilize the individual to respond in a value-based manner.

In the focus group interviews, participants shared examples that clearly show that helping behavior occurs even when external circumstances – such as a lack of institutional support – do not make it easy. According to Frankl (1997), people are capable of taking responsibility even in circumstances where success is not guaranteed. This statement reflects well the moral stance that the helpers expressed in the interviews. The potential for meaningful action is therefore not merely a matter of competence or coping skills, but a decision based on internal values. The following dimensions emerged during the analysis:

Perseverance and responsibility in difficult situations

He does what he can. [2, 129]

We do things (...) and we are sure that (...) we put as much as we can into what we are facing... [2, 131]

So I have to let go of the part that is beyond me and beyond my control. What can I do today in this small situation, and I will do that. [1, 69]

Value-based, moral action

We must not let ourselves be influenced when people try to pull us down.
[2, 133]

Okay, if you don't give the signal, I'll do it [3, 214]

Community impact and emotional feedback

These quotes show that the emotional pattern of the helper's presence is often realized through community relationships, which can be interpreted as collective action potential.

We need to support the community to help change this situation... it's a long process. [2, 162]

We strive to give children lots of positive reinforcement, (...) which they often receive very little of. [3, 240]

Acting even when there is no immediate success

The helpers' accounts make it clear that the potential for meaningful action unfolds through authentic presence and value-based decisions, even if these do not lead to immediate success. According to logotherapy, this "nevertheless" action – that is, taking responsibility even when our environment does not support us – is one of the strongest manifestations of human freedom and moral autonomy. The potential for meaningful action does not only mean the possibility of actions or a shift towards meaning, but also those decisions that are made within the limits of a person's competence and prove to be morally right and responsible in a given situation. The following focus group excerpt clearly illustrates this:

...I have to tell him no. Because that's not part of my job, it's not within my competence. [2, 137]

I know where I stand, and I can say no, even if it makes me unpopular. [2, 141]

We can help solve the problem, but we cannot solve the problem (itself). [2, 133]

I don't have to solve everything here, and I won't be able to. [1, 60]

This kind of attitude does not **reflect** passivity, but rather responsible decision-making in line with reason. According to logotherapy, **as spiritual beings**, people **are capable of saying no** when a situation or the expectations of others differ from their true task. Knowing one's limits is therefore not a restriction on action, but one of its qualitative conditions – action undertaken in the spirit of "nevertheless."

The potential for meaningful action is therefore the internal mechanism that translates the experience of meaning and hope into action. The stories of helpers clearly show that this is not an idealized form of behavior, but a responsibility that takes shape in everyday moral decisions. This "nevertheless" in the logotherapeutic sense carries not only the individual but also the community, and thus becomes a real protective factor. This triple unity – recognizing meaning, maintaining hope, and activating the potential for meaningful action – enables helpers to preserve their professional identity and humanity even in the most difficult situations.

4.3 Inductively identified themes: spontaneous meaning-making structures

Although the qualitative analysis was predominantly deductive in approach, following Braun and Clarke's (2006) thematic analysis methodology, inductive thematization also became important. The analysis organized around the concepts of meaning, hope, and potential for meaningful action revealed clear patterns, but the participants' spontaneous statements also revealed content that went beyond the preliminary conceptual framework. Based on re-readings and research diaries, several themes emerged that did not fit strictly into the pre-deductive analytical framework, but nevertheless opened up significant areas of meaning. These „emergent” themes not only revealed the personal experiences of the interviewees, but also pointed to hidden layers of the institutional and social context. In the next section, we present these spontaneously emerging contents, which also reveal freer, more personal aspects of the helper identity.

4.3.1 *Spiritual or worldview anchors*

Several participants reported that their presence as helpers was based on a deeper faith or philosophical conviction. Spirituality as a personal resource often reinforces the meaning of work.

I believe in good, (...) I am sure of it..., there is definitely hope [1, 61]

...leaving something of value behind (...) this work is very valuable [3, 238]

I know that what I give is important, and that they (the children) will take what they can from it and make it their own. And that later there will be a reward for this (...) it takes time. [3, 239]

I have just planted a seed, and it is very difficult. I think it is the belief that, okay, I may not see it, and I may not see anything while I am there, but I hope that something will come of it. [3, 238–239]

4.3.2 *Institutional barriers, systemic failures:*

Participants repeatedly mentioned the limitations of the institutional structure, which hinder the provision of effective assistance. Poor cooperation between members of the reporting system and a lack of professionals often contribute to a loss of meaning.

There are schools that are very, very closed and don't want any trouble... they'd rather sweep the (bullying) problem under the carpet. [1, 8-9]

A lot of schools don't have a school psychologist... so we're kind of left to our own devices. [1, 33]

Finding a psychologist or clinical psychologist for a child can take up to a year and a half [2, 42].

The school principal does not forward the report (about child abuse and neglect). So the teacher writes it, but (...) it does not leave the principal's desk. [3, 221]

4.3.3 *Children's feedback as a resource for helpers*

Feedback from children is important for personal reinforcement, and its emotional content emerged as a key resource in the helpers' reports.

...there is a child (...) who (...) when I see him, I hug him because (...) he likes it when he sees me (...) and he always gets a hug from me [3, 241]

Someone who listens to me, who pays attention to me, who cares about me: One of the children wrote in a bullying workshop that they felt that they (the students) were important to us (social workers). [3, 241]

A girl from that class came up to me (...) and said that it was so good (with me) and thanked me. [3, 238]

4.3.4 Value-based presence in hopeless situations

These inductively explored themes enrich the interpretative framework of the research and contribute to understanding that the helpers' experience of meaning and hope is not exclusively internal, but also shaped by interpersonal factors. The quotations clearly show how spontaneous expressions fit into the logotherapeutic approach, while also opening up new possibilities for a deeper understanding of the identity and functioning of helpers. Furthermore, helpers are not passive victims of the system, but active, morally committed actors. Within the interpretative framework of logotherapy, this spiritual dimension is present because people do not merely react, but respond on the basis of values, for the sake of others.

And I will try to help you, but I may not be able to. But I will still try. And I will try to be on your side. [1, 58]

In this situation, the helper recognizes the limits of the system and of helping, and promises to be present. This presence is not merely physical, but also an existential and moral stance. According to logotherapy, this is a self-transcendent response (Frankl, 1997): by turning toward the suffering of another person, we exercise the inner freedom of value-based action. The potential for meaningful action manifests itself precisely in this „nevertheless”: there is no sure solution, no success, yet we remain. This is where the hidden power of hope and meaning lies. This presence – if it is nourished by a genuine experience of meaning and hope – gives the helper inner stability and the child something to hold on to. This is in line with what we presented in the fourth subchapter of the inductive thematic analysis in connection with value-based presence.

The lessons of both deductive and inductive analysis show that for helpers, action is not merely the possibility or success of intervention, but the moral and human quality of presence. The realization of meaning, hope, and potential for meaningful action in logotherapy is not limited to specific acts, but also manifests itself in perseverance, moral choices, and the decision to remain true to oneself even when there are no results, only tasks.

5. Conclusion – lessons for practice and theory

The aim of the research was to empirically and theoretically verify the role of meaning, hope, and potential for meaningful action as existential protective factors in the work of helping professionals and in the processing of bullying trauma. The coordinated interpretation of the focus group discussions and the quantitative question-

naire survey enabled the integration of qualitative and quantitative approaches and a complex presentation of the practical application of logotherapy. Based on the results, it can be stated that the triad of meaning, hope, and potential meaningful for action is not only a protective factor but also a formative and sustaining force in the professional work of helpers. The „service” experienced by the helpers – which, in Frankl’s logotherapy framework, is a form of self-transcendence – played a central role in the narratives. This value-driven attitude transcends individual interests and deeply permeates the identity of the helpers. The qualitative analysis confirmed that the activities of the helpers are not merely a professional presence, but morally grounded actions stemming from inner conviction. Hope, as a relational and moral conviction, and meaning, as an internal compass, together form the basis that makes helping action sustainable and meaningful even in difficult situations. The hope-giving presence of helpers and their standing by others appear in a self-transcendent interpretation, in line with the logotherapeutic interpretative framework. The potential for meaningful action is interpreted as an ontological decision: a value-based response to difficulties, especially when there is no guarantee of success or systemic support. The practical lesson of the research is that helping behavior in bullying situations can not only be a source of strength for the child, but also protect the helper from burnout and psychological strain. Further research should take a longitudinal approach and evaluate the impact of intervention programs in order to gain a deeper understanding of the psychological role of hope and meaning.

6. Answering the research question, evaluating the hypotheses, and limitations of the research

6.1 Limitations of the research

Like all research using qualitative or mixed methodologies, this study has its natural limitations. The first of these is the nature of the sample: 32 school social workers from three locations in Hungary with similar professional backgrounds participated in the focus group phase. This common ground of experience was conducive to deep, value-based statements – but at the same time, this homogeneity limits the generalizability of the results. The second limitation stems from the nature of qualitative methods. No matter how hard we tried to work from multiple perspectives and with theoretical anchors, the interpretation cannot be completely objective. The researcher is present in the process, not observing from the outside, but involved in the questions, the listening, and the layers of interpretation. As Braun and Clarke (2006) write, meaning is always co-created with the researcher – this is not a flaw, but a prerequisite for deep understanding. Finally, the questionnaires used in the quantitative phase, although well-validated tools, are based on self-reporting. They reveal something about levels of meaning, hope, and life satisfaction, but they cannot convey the complex human story behind each response. This is why it was important to build on the qualitative and quantitative strands to show a more

complete picture of the intertwined system of meaning, hope, and potential for meaningful action.

6.2. Results related to the hypotheses based on a sample of 32 respondents

H1 – The experience of meaning and the level of hope are positively correlated

The quantitative data showed a strong positive correlation between the **MLQ-Presence** scale measuring the experience of meaning and the “agency” component of hope ($r \approx 0.62\text{--}0.66$, $p \leq 0.01$). This correlation was also evident in the **qualitative focus group** interviews: helpers often reported that the inner experience of “I can still do something” gave them meaning in difficult situations. The two dimensions – meaning and mobilizing hope – mutually reinforce each other, especially in morally burdensome situations.

H2 – The level of meaning and hope is positively related to life satisfaction:

The level of life satisfaction (SWLS) showed a strong correlation with the experience of meaning ($r \approx 0.71$) and the “agency” component of hope ($r \approx 0.70$). Based on the focus group discussions, professional well-being was often linked to value-driven behavior, inner balance, and being a “good enough person.” These correlations can again be interpreted in the context of the sample studied, but they still provide a sensitive picture of the conditions that support the sustainability of helping.

H3 – Experiencing hope and meaning in helping is based on value-based, moral convictions:

According to the quantitative results, high levels of meaning and hope are not merely a mood, but the result of a deep inner orientation. The qualitative data confirm this: participants repeatedly spoke of an “inner compass,” “moral responsibility,” or the importance of “preserving humanity.” The attitude of helpers can thus be interpreted not as an instrumental tool but as an existential choice.

H4 – The presence of helpers is a means of conveying hope to children who have experienced bullying:

This thesis is primarily supported by qualitative focus group data. According to the helpers’ reports, the greatest source of hope was often not a concrete solution, but the fact that we did not leave the child alone. This presence if it is nourished by genuine meaning and hope gives the helper inner stability and the child something to hold on to. Following Frankl, we can say that hope does not arise from control, but from a value-based willingness to respond.

6.3. Answering the research question

In terms of the objectives of the research, one of the most important conclusions is that the internal unity of meaning, hope, and potential for meaningful action is the basis of helping behavior, especially in dealing with bullying situations. During the study, three interwoven dimensions emerged in the work of school social workers:

meaning as internal motivation and value system; hope as relational and interpersonal quality; and potential for meaningful action as responsibility taken in the spirit of “nevertheless.”

These three factors not only structure professional practice but **also act as protective factors**, especially in morally demanding and vulnerable situations such as bullying. Based on the results, helpers who experience inner meaning and agency report greater life satisfaction. Quantitative and qualitative data consistently show that the psychological protective role of meaning and hope is also significant in terms of helper responsiveness and mental health. One of the main contributions of the research is that it revealed how the triad of meaning, hope, and potential for meaningful action are intertwined in a credible, morally grounded helping presence, not only in a hypothesis-driven manner, but also by interpreting the spontaneous statements of the participants. This self-transcendent functioning not only provides a foothold for clients, but can also be a guarantee of the helper's own psychological resilience. Other researchers (e.g., Wong 2011; Batthyány 2021) have also pointed to the supportive role of meaning and hope in cases of trauma and stress. The new contribution of this study lies in its focus group examination of the experiences of school social workers in the context of bullying, **using a logotherapeutic and existential-analytical conceptual framework**. Its uniqueness lies in the fact that it seeks the realization of these concepts not only on a theoretical level, but also in the reality of professional practice.

The research findings highlight that the presence of a helper is not merely a professional act, but a setting for experiencing meaning, maintaining hope, and unfolding potential for meaningful action. This triple unity – when realized in a value-based and self-identical manner – can be interpreted **as a self-transcendent act**: the helper transcends himself while remaining in this relational space. Presence, loyalty to values, and the spirit of „nevertheless” can create an inner order that not only supports the child's struggle but also maintains the helper's mental balance.

Our research group is open to international cooperation and further analysis of our data in order to slow down the spread of school violence with a scientific basis and practical application.

References

- Barbour, Rosaline (2007): *Doing focus groups*. London: SAGE.
- Batthyány, Alexander Ed. (2021): *Logotherapy and existential analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna, Volume 1*. Springer.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Creswell, John W. (2012): *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Diener, Ed – Emmons, Robert A. – Larsen, Randy J. & Griffin, Sharon (1985): The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13.

Elekes, Szende (2015): Az öntranszcendencia fogalmának interdiszciplináris megközelítése (An interdisciplinary approach to the concept of self-transcendence). In Sárkány, Péter & Vik, János (szerk.), *Logoterápia és egzisztenciaanalízis 2015* (pp. 19–34). Kolozsvár: LIBROFIL Kiadó.

Espelage, Dorothy L. & Swearer, Susan M. Eds. (2003): *Bullying in American Schools: A SocialEcological Perspective on Prevention and Intervention* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609700>.

Farkas, Júlia & Barcsi, Tamás (2025): A logotherapeutic analysis of fertility difficulties as an existential crisis. *Tanulmányok (Novi Sad)*, 2025(1), 129–144. <https://doi.org/10.19090/tm.2025.1.129-144>.

Frankl, Viktor E. (1997): *Orvosi lélekgondozás: A logoterápia elmélete és gyakorlata (Medical Spiritual Care: The Theory and Practice of Logotherapy)*. Budapest: Háttér Kiadó.

Krueger, Richard A. & Casey, Mary Anne (2015): *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kvale, Steinar (1996): *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Lukas, Elisabeth (2019): *Értelemkeresés és életöröm (Searching for meaning and joy in life)*. Budapest: Ursus Libris.

Mascaro, Nathaniel & Rosen, David H. (2005): Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(4), 985–1013. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00336.x>.

Olweus, Dan (2000): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Salmivalli, Christina (2010): Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>.

Smith, Peter K. & Brain, Peter (2000): Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7).

Snyder, Charles R. (2002): Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01.

Snyder, Charles R. – Harris, Charles – Anderson, John R. – Holleran, Shawn A. – Irving, Lisa M. – Sigmon, Scott T. & Harney, Paul (1991): The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>.

Steger, Michael F. – Frazier, Patricia – Oishi, Shigehiro & Kaler, Melissa (2006): The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>.

UNESCO (2024): *Global status report on school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386122>.

Vicsek, Lilla (2006): *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás* (Focus group. Theoretical considerations and practical application). Budapest: Osiris Kiadó.

Wong, Paul T. P. (2011): Positive Psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>.

Legislation and methodological guidelines

2/2018. (I. 18.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló (EMMI Decree on the amendment) 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról (10. §) <https://njt.hu/jogszabaly/2018-2-20-5H>

Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet. (2022). Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója (Methodological guidelines for social work activities in kindergartens and schools). (EFOP-1.9.4-VEKOP-16-2016-00001). <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2022/10/Az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszertani-utmutatoja-2022.pdf>

A nyelvi játékok szerepe a 6–12 éves gyermekek nyelvi kompetenciájának fejlesztésében: pszicholingvisztikai és nyelvfilozófiai aspektusok

BABOS MÁTÉ

The role of language games in the development of language competence in children aged 6-12: psycholinguistic and linguistic philosophical aspects

Abstract

The research examines the role of language games in developing the linguistic competence of children aged 6–12 from psycholinguistic and philosophy of language perspectives. The study explores how language games contribute to vocabulary expansion, grammatical skill development, and the enhancement of communication abilities. Besides their linguistic benefits, language games also play a vital role in cognitive development and nurturing creative thinking. The research employs qualitative methods, including structured observations and interviews, to investigate how children engage with language games and how these activities support their overall linguistic progress. A key aspect of the study is its emphasis on the interactive and social nature of language use, highlighting the importance of playful learning environments in enhancing linguistic competence. Based on Wittgenstein's theory of language games, the study analyses the context-dependence of language and its role in shaping thought processes. By examining language games as dynamic tools for meaning-making, the research underscores the interconnectedness of language acquisition, cognitive development, and social interaction. The findings provide insights into how structured play can be an effective pedagogical approach to foster children's linguistic and cognitive growth.

Keywords: language games; linguistic competence; cognitive development; psycholinguistics

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Psycholinguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.063-083

I. Bevezetés

A nyelvi játékok szerepe a gyermekek nyelvi kompetenciájának fejlesztésében kiemelkedő jelentőséggel bír, különösen a 6–12 éves korosztály esetében. Ebben az életkorban a gyermekek kognitív fejlődése intenzív, és a nyelvi tudatosság kialakulása meghatározó a későbbi kommunikációs készségeik szempontjából. A nyelvi játékok mint a nyelv felfedezésének és kreatív alkalmazásának eszközei lehetőséget adnak a gyermekeknek arra, hogy szabadon kísérletezzenek a nyelvi formákkal

és jelentésekkel. Ezek a játékok segítik a gyermekeket abban, hogy megtanulják a nyelv alapvető szabályait, miközben kreativitásukat is fejlesztik.

A tanulmány célja annak feltárása, hogy a nyelvi játékok milyen módon járulnak hozzá a gyermekek nyelvi kompetenciájának fejlődéséhez, különös tekintettel a pszicholingvisztikai és nyelvfilozófiai megközelítésekre. Ezen belül vizsgálom, hogyan befolyásolja a játékos nyelvhasználat a nyelvi struktúrák megértését és alkalmazását, valamint miként segíti a gyermekeket abban, hogy a nyelv egyre összetettebb aspektusait is magabiztosan használják. A nyelvi játékok során a gyermekek nem csupán passzívan fogadják be a nyelvi mintákat, hanem aktív alkotófolyamatban vesznek részt, ahol kísérletezhetnek a jelentések különböző rétegeivel és a nyelvi formák változataival.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.2. Kreatív utánpótlás és nyelvelsajátítás

A nyelvhasználati kontextusban az utánpótlás különböző formái figyelhetők meg, amelyek az utánpótlott anyagtól és a gyermek motivációjától függenek. A folyamat spontán szakaszból indul, amelyet szándékos, majd késleltetett utánpótlás követ. Az echolalia, a hangzás utánpótlásának legprimitívebb és nem tudatos formája, a gagyogás korai szakaszában jelenik meg, segítve az anyanyelvhez való alkalmazkodást a fonológiai sajátosságok és a nyelvi ritmus szempontjából (Schnell 2019). Nyolchónapos kor körül a tudatos utánpótlás is megfigyelhető, ami lehetővé teszi a szavak és előszavak alkalmazását a környezet tárgyait és eseményeit való utaláskor. Másfél-két éves korban a gyermekek késleltetett utánpótlást kezdenek használni, amely a szerepjátékokban és rajzolásban nyilvánul meg. Ekkor már mentális reprezentációk alapján képesek eseményeket és tárgyakat szimbolizálni, ami elengedhetetlen a nyelvi fejlődéshez és a társas tanulás során a mások megértéséhez szükséges képességek kialakulásához (Schnell 2019). A gyermekek nem csupán mechanikusan utánoznak, hanem szelektíven azonosítják és alkalmazzák a szükséges nyelvtani morfématákat, például a többes szám jelét és a tárgyragot (Réger 1975; Schnell 2019) – először környezeti minták utánpótlásával, majd túláltalánosítva alkalmazzák őket, amit a vug-próba eredményei is igazolnak (Berko 1958). A mintakövetés központi szerepe mellett a gyermekek aktívan, kreatívan alakítják nyelvhasználatukat, amit a szabályalkalmazási hibák és egyéni szóalkotások is mutatnak (Pléh et al. 2004). Ez a jelenség összhangban áll Noam Chomsky innáta-hipotézisével, miszerint a gyermekek nem pusztán utánpótlással sajátítják el a nyelvet, hanem egy veleszületett nyelvelsajátítási képesség segítségével aktívan építik fel azt, ami magyarázatot ad arra is, miért képesek új, a környezetükben nem hallott formákat létrehozni.

2.3. A nyelvtan és a komplex nyelvhasználat fejlődése

A komplex nyelvhasználat és a nyelvtan kibontakozása (Schnell 2019) betekintést nyújt abba a nyelvelsajátítási szakaszba, amikor a gyermek nyelvhasználatja egyre összetettebbé válik hosszabb szerkezetek és mondatok alkotásával, amelyekben a szavak egymáshoz való viszonyát nyelvtani morfémák jelölik. Ez a képesség alapvető ahhoz, hogy a gyermek önállóan tudjon hosszabb mondatokat, monológokat és narratívákat alkotni – ami a társas kommunikáció későbbi szakaszaiban elengedhetetlen.

Példaként említhető a következő szülő–gyermek párbeszéd:

„Szülő: Ha nem fogadsz szót, nem mehetsz a játszótérre hintázni! Hároméves kislány: Jó, fogat fogok fogni.

Anya: Ne rosszalkodj, fogadj szót, légy szíves! Hároméves kislány: Anyajos vagyok, fogat szótok!

Szülő: Fogadj szót kisfiam, kérlek! Két és fél éves kisfiú: Nem akajok fogat szót-ni.” (Schnell 2019)

Schnell Zsuzsanna (2019) szerint ezek a példák azt mutatják, hogy a bonyolultabb szerkezetű szókapcsolatok használata még kihívást jelent a kisgyermekek számára. A „szót fogadni” kifejezés jelentését már értik, de nehezen egyeztetik a felnőtt nyelv szabályaival; a hasonló alakú szavakat (pl. fog [főnév], fogok [segédké], fogadni [igenév]) még nem kezelik magabiztosan. Ugyanakkor a gyermekek egyedi, de logikus módon alkalmazzák a nyelvtani szabályokat, ami jelzi, hogy aktívan és kreatívan vesznek részt a nyelvtanulásban (Schnell 2019).

A nyelvelsajátítás e szakaszában, amikor a gyermek szókinccse már jelentős mértékben bővült, egyre fontosabbá válik a szavak közötti viszonyok nyelvtani jelölése a jelentés pontosítása érdekében. A komplex nyelvhasználat és a nyelvtan kibontakozása szorosan összefügg a gyermek gondolkodásának fejlődésével, különösen az óvodáskorban, amikor a nyelvi képességek és a szókinccs robbanásszerűen fejlődnek. A Piaget elméletéből (Piaget – Inhelder 1999; Pléh 2003) kiinduló szemlélet szerint a nyelv tükrözi a gyermek gondolkodását, amely a konstruktivista szemlélet képviselői szerint aktív alkotómunkával épül fel. A gyermek nyelvi megnyilatkozásai így sokat elárulnak mentális folyamatairól, hiszen a nyelvtani szabályok alkalmazásának sikere a kognitív fejlődésen alapul. E nézet szerint a gondolkodás elsődleges: a gyermek csak akkor képes igazán összetett mondatokat alkotni, ha bizonyos fogalmi megértései már kialakultak. Például, csak akkor lesz képes arra, hogy olyan mondatokat alkosson, mint „Apa elment dolgozni”, ha már megértette a tárgyállandóság fogalmát, vagyis felismerte, hogy a dolgok akkor is léteznek, ha nem látjuk őket (Schnell 2019).

2.4. A wittgensteini nyelvjáték

2.4.1. Bevezetés

Ludwig Wittgenstein (1889–1951) bécsi származású filozófus, akinek élete és gondolkodása jelentős hatással volt a XX. századi filozófiára. Filozófiai pályafutását két alapvető időszakra lehet osztani, amelyeket meghatározó művei, a *Logikai-filozófiai értekezés* (1921) és a *Filozófiai vizsgálódások* (1953) képviselnek (Heal 2011).

Az első időszakban, a *Logikai-filozófiai értekezés* megjelenésekor Wittgenstein logikai atomizmust hirdetett. Művében a világot egyszerű objektumokból álló független tények halmazaként írta le, ahol a nyelv az objektumok pontos ábrázolására szolgál, vagyis azt mondja, hogy a nyelv leszűkíthető a deskriptív funkcióra. Ebben az időszakban Wittgenstein azt vallotta, hogy a legtöbb igazságot nem lehet elmondani, csak megmutatni (Heal 2011; Szabó 2003).

Azonban Wittgenstein későbbi éveiben radikális változásokon ment keresztül, amelyeket a *Filozófiai vizsgálódások* című műve reprezentál, amelyben erősen kritizálja előző művét. Ebben az időszakban a nyelvet már nem egy fix és időtlen keretként, hanem az emberi élet sebezhető és változékony aspektusaként kezelte. Elvetette korábbi elképzeléseit, miszerint a szavak egyszerű objektumokat jelölnek, és inkább a „nyelvjátékok” fogalmát vezette be (Heal 2011).

2.4.2. Wittgenstein nyelvjátéka

„Vissza-visszacsengett emlékezetemben, hogy ha ők [a felnőttek] egy-egy dolgot a nevén neveztek, testükkel is odafordultak a nevezett dologhoz, a kimondott szó nyomán. Megfigyeltem ezt és fölfogtam eszemmel, hogy úgy nevezik a dolgot, ahogyan emlegetik, midőn mutogatni akarják nekem. Kiviláglott testi mozdulataikból, hogy a valóságban ezt akarják. Lám, így valamiképpen az összes népek természetes beszéde megmutatkozott. Arcmozditással és szemhunyorogatással; egyéb testrészek integetésével, lelki vágyakozásokat kifejező hangok zengéséből születik ez, ha kérnek, követelnek, elutasítanak vagy utálnak valamit az emberek” (Augustinus 1981, 6–7).

Wittgenstein (1998) szerint a szavak tárgyakat neveznek meg a nyelvben, és a mondatok ezeknek a neveknek a kombinációi. Minden szóhoz jelentés társul, ami az adott objektumra vonatkozik. Augustinus nem tesz különbséget a szófajok között. Ha így értelmezzük a nyelvtanulást, akkor elsősorban főnevekre, például „asztal”, „szék”, „kenyér” és személynevekre gondolunk. Másodsorban gondolunk csak magára a cselekvésre és a tulajdonságokra.

1. „Gondolj csak a nyelvnek erre a használatára: Elküldök valakit vásárolni. Adok neki egy cédulát, amelyen ezek a jelek állnak: »öt piros alma«. Az illető elviszi a cédulát a kereskedőhöz; az kihúzza azt a fiókot, amelyen az »almák« jel áll; azután egy táblázatban megkeresi a »piros« szót, s talál mellette egy színmintát; ekkor sorban felmondja a tőszámneveket az »öt« szóig – feltételezem, hogy kívülről tudja őket –, és minden számnévénél kivesz egy almát abból a fiókból, amelyen a minta

színe áll. – Így és hasonlóképpen járunk el a szavakkal. – »De honnét tudja, hogy hol és hogyan kell a 'piros' szónak utánanéznie, és mit kell az 'öt' szóval kezdenie?« – Nos, felteszem, úgy cselekszik, ahogy leírtam. A magyarázatoknak vége szakad valahol. – De mi az 'öt' szó jelentése? – Ilyesmiről itt egyáltalán nem volt szó; csak arról, hogy az 'öt' szót hogyan használják» (Wittgenstein 1998, 18).

2. „Képzeljünk el egy nyelvet, amelyre áll a leírás, amiként azt Augustinus megadta: Legyen a nyelvnek az a feladata, hogy A építő megértesse magát B segédével. A építményt emel építőkövekből; ehhez kockák, oszlopok, lapok és gerendák állnak rendelkezésére. B-nek adogatnia kell az építőköveket A-nak, és pedig abban a sorrendben, ahogy annak szüksége van rájuk. E célra egy olyan nyelvet használnak, amely a »kocka«, »oszlop«, »lap«, »gerenda« szavakból áll. A kiáltja a szavakat; – B odaviszi azt a követ, amelyről megtanulta, hogy erre a felszólításra odavigye. – Fogd fel ezt úgy, mint egy teljes primitív nyelvet» (Wittgenstein 1998, 18–19).

Wittgenstein szerint a gyermekek is így tanulják a nyelvet: arra nevelik őket, hogy „[...] ezeket a tevékenységeket végezzék, közben ezeket a szavakat használják, és mások szavaira így reagáljanak» (Wittgenstein 1998, 20).

Wittgenstein (1998) azt állítja, hogy a nyelvhasználat és tanulás valós gyakorlatokon keresztül zajlik. Például, amikor egy gyerek új szót tanul, a tanár rámutat egy tárgyra, miközben kimondja a szót. Ezt a „szavak rámutató tanításának” nevezi, ami létrehoz egy asszociatív kapcsolatot a szó és a tárgy között. Wittgenstein hangsúlyozza, hogy a szavaknak nem feltétlenül a képek előidézése a céljuk, mint például ahogy azt a 2. példában is láttuk. (Ám úgy is nézhetjük, hogy ezzel tulajdonképpen a célt segíti elő.) Wittgenstein szerint a rámutató tanítás elősegíti a szó megértését, de önmagában nem okozza azt. A gyakorlatok és az oktatás együttes hatása határozza meg a szavak megértését. Más oktatási módszerrel összekapcsolva ugyanaz a rámutató tanítás más megértést eredményezhet.

A második példa nyelvhasználatában az egyik fél szavakat kiált, a másik pedig ezekre reagál. Az oktatás során viszont a tanuló nevezi meg a tárgyakat a tanár segítségével. Wittgenstein „nyelvjátékoknak” nevezi ezeket a gyakorlatokat, amelyek segítségével a gyerekek megtanulják az anyanyelvüket. Ide tartozik például a tárgyak megnevezése vagy szavak megismétlése, valamint az egész nyelvhasználatot és annak tevékenységeit is Wittgenstein a „nyelvjáték” fogalom alá sorolja (Wittgenstein 1998).

Vagyis a Wittgenstein (1953) által kidolgozott nyelvjáték fogalma olyan filozófiai fogalom, amely a nyelvhasználat egyszerű példáira és azokra a cselekvésekre utal, amelyekbe a nyelv beleszövődik. Wittgenstein (1998) azt hangsúlyozza, hogy a nyelvhasználat nem elvont szabályok, hanem konkrét tevékenységek során alakul ki.

Wittgenstein (1953) azt mondja, hogy egy fogalomnak sincs kielégítő definíciója. A különböző játékok olyan viszonyban állnak egymással, mint a család tagjai. Összeköti őket a hasonlóság, azonban nincs olyan közös pont, ami az összes játékra igaz lenne. „Olyan ez, mintha valaki azt fejtegetné: Játszani annyit tesz, mint dolgokat tologatni egy felületen bizonyos szabályok szerint... – mi pedig azt feleljük neki: Úgy látszik, a táblajátékokra gondolsz; de nem minden játék táblajáték» (Wittgenstein 1998, 19). A játékdefiníciókkal összefüggésben a nyelvjátékok fogalmát

arra használja a filozófus, hogy amellet érveljen, hogy a játékdefiníciókról való megegyezés nem szükséges, mivel kielégítően nem is lehetséges. Wittgenstein (1953) nem azt állította, hogy a „játék” hétköznapi nyelvi fogalmát nem lehet meghatározni, hanem azt, hogy többféle értelmezés létezik, amelyek speciális célokra elfogadhatók, de nincs egyetlen, minden játékra alkalmazható definíció.

Ezért arra buzdít, hogy ne elvontan gondolkodjunk, hanem figyeljük meg a játékok sokféleségét: „ne gondolkozz, hanem nézz!” (Wittgenstein 1998, 57). A nyelv értelmét tehát az adja, hogy a mindennapi élet részeként használjuk, a cselekvéseinkbe ágyazva.

2.4.3. Wittgenstein nyelvfilozófiájának jelentősége

Wittgenstein nyelvjátékának fontossága abban rejlik, hogy általa új megközelítést kapott a nyelv és a kommunikáció filozófiája. A nyelvjáték fogalma azt hangsúlyozza, hogy a nyelvhasználat nem csupán szavak és dolgok közötti megfelelést jelent, hanem inkább egy tevékenység vagy életforma része. Wittgenstein szerint a nyelvet nem csupán szabályok által irányított tevékenységként kell értelmezni, hanem a nyelvjátékok sokféleségének tükrében, ahol a nyelvi reakciók helyzet- és kontextusfüggők (Wittgenstein 1953).

Továbbá a nyelvjáték elmélete rámutat, hogy a nyelvhasználat sokfélesége és kontextusfüggése meghatározza a kommunikáció és a gondolkodás módját. Wittgenstein (1953) szerint a nyelv tanulása nem pusztán szavak és dolgok megfeleltetések memorizálását jelenti, hanem annak elsajátítását is, hogy bizonyos helyzetekben milyen nyelvi reakcióval kell válaszolni.

2.5. A halandzsa és a nyelv akusztikája

A halandzsa nyelvi jelensége a jelentés elvonását célozza, és ezzel a nyelv akusztikai tulajdonságaira helyezi a hangsúlyt. Magyar László András (2019) azt állítja, hogy magát a 'halandzsa' szót Karinthy Frigyes teremtette meg és népszerűsítette. „Az első világháború előtt hallotta a halandzsa nyelvet egy Lacha nevű, gégebajos képügnőtől, aki látván, hogy úgyse nagyon értik [...] mindenféle érthetetlen szót összehordott” (Magyar 2019). Azonban a nonszensz nem Karinthy találmánya, hasonló jellegű nyelvek már a múltban is léteztek. Lewis Carroll, Christian Morgenstern és Weöres Sándor mellett a dadaista költők szándékosan érthetetlen költeményei is ebbe a kategóriába tartoznak, és középkori előzményeik is fellelhetők. A Magyar (2019) által ismert legrégebbi halandzsa szöveget a XII. századból származik: a Hildegard von Bingen (1098–1179) által összeállított, mindmáig megfejtetlen, 900 szóból álló *Lingua ignota* című szójegyzéke.

Karinthy Frigyes a halandzsáról így ír: „...nekünk még fogalmaink sem voltak (miután a régieket elvetettük), úgy gondoltuk, nincs más feladat, mint megalkotni a szót, hogy teljék meg tartalommal: így született meg a halandzsa, a világ legtisztább nyelve, mely csak szavakat ismer, s a beszélő vagy hallgató ízlésére bizza, mit gondoljon, s mit értsen a szó mögött” (Grétsy 2012, 257). A képzelet azáltal, hogy újra rendszerezi a valóság elemeit, új kifejezéseket hoz létre, amelyek akusztikai

hatásuk vagy asszociációik alapján egyfajta halványan meghatározott jelentéssel bírnak (Gergely 1970).

A halandzsának különböző formái léteznek, amelyek a nonszensz költészettől egészen a jelentéses szavak kontaminációjáig terjednek. Enyhébb formái közé tartozik például Vészi József *A költő álma* című verse, illetve Weöres Sándor *Marió-nettje*. Kálnoky László *XIX. Henrik* című Shakespeare-paródiája pedig a jelentéses szavak kontaminációjából szerkesztett mű példája, ahol a szavak megértését szabályos todalékolás segíti (Gergely 1970).

Kálnoky László – Shakespeare: *XIX. Henrik* [részlet]

„Súly rá, ki vity-váty cselkesek közin
 enhorja ellen ily pórén pocáz!
 Csorhózzék szik töpörré jonha, vetyke,
 folyánk cihó duzzon rút harpocsán!
 Ó, habkaságos, pátyos-szép nyoszolna,
 hol monhóm szörnyt csüvöllött, súly reád!
 Súly rátok, hónál hőbb, duzos gemellők,
 miknek nedén a ded földemhedett!
 Mert nincs ponyhább, nincs csetvesebb, riháltabb,
 még törzs pöhöndiek között se, mint
 e csép, ki szétmandangolá a hont!”

A halandzsaszavak ejtése során a játék izgalmában álló tudat több, halványan körvonalazott jelentést alkothat. Erre példa a „pöhöndiek” hangsor, amely a „pök-hendiekre” emlékeztet, de nem azonos vele. A halandzsa alkalmazása az ilyen bizonytalan jelentésű szavakkal gazdagítja a nyelvi játékot, és ezáltal többszörös jelentésrétegeket hoz létre.

Karinthy Frigyes *Capillária* című művében a halandzsaszavak, mint az „oiha” és „bullok”, különböző érzelmi asszociációkat keltenek. „Az oiha indulatszóra, sóhaj-ra, csiklandós vihogásra egyformán emlékeztet hangalakjával. Lágú, fuvallszerű, gyengéd, tökéletesen megfelel azoknak az áttetszően finom lényeknek, akiket Karinthy jelöl vele. A hangsor o hangja az ó indulatszóra emlékeztet, az i vihogást idéz, a h sóhajt, i-vel való kapcsolatában elragadtatott sóhajt, az a gyengéden mélyülve lezárja a lágúan sikló hangsort. Tökéletes ellentéte ennek akusztikailag is a bullok hangsor bánatos u-jával, keményen pattanó zárhangjaival, még a két sötét tónusú magánhangzó közé zárt lágú 1 hang is hosszú, tehát nagyobb izomfeszültséggel képzett, hogy lágyágát feledtesse legalább” (Gergely 1970, 161).

Gergely Éva (1970) Weöres Sándor *Barbár dal* című művének képzelt eredetijét huszonöt személlyel vizsgáltatta meg (akik nem ismerték a képzelt fordítást), aszerint, hogy bennük milyen érzések fogalmazódnak meg a vers hallgatása közben, milyen akusztikát idéz elő számukra.

Weöres Sándor: *Barbár dal* (1981, 717)

Képzelt eredeti

„Dzsá gulbe rár kicsere
áj ni musztasz emo
áj ni manküvtantasz emo
adde ni maruva bato! jaman!

Ole dzsuro nanni he
ole csilambo ábábi he
ole buglo iningi he
lünlel dáji he! jaman!

Vá pudd shukomo ikede
vá jimla gulmo buglavi ele
vá leli gulmo ni dede
vá odda dzsárumo he! jaman!”

Huszonöt emberből négyen érezték úgy, hogy ez egy vidám vers. A többiek harciasnak, pesszimistának, balladai hangulatúnak, szomorúnak és indulatosnak találták. Erre az adhat okot, hogy a versszakokban sok a harsány á, ami üvöltésjel-leget biztosít a versnek, valamint a záró versszak komor atmoszféráját az átlagosnál nagyobb arányban előforduló komor u hangok erősítik, míg a kedveskedő második versszakban ezek csupán minimálisan vannak jelen (Gergely 1970).

A hangok kombinációja is különböző hatásokat kelt: például az „ábábi” szó b hangja az i magánhangzóval együtt becézővé válik, míg a t és b robbanó hangok együttese keményebb hatást kelt. A „dzsuro” szó pedig olyan mély érzelmeket közvetít, mint „halálisan szerettelek” vagy „beteg vagyok miattad”, ami a hangzások és asszociációk révén különböző jelentéstartalmakat hordoz (Gergely 1970).

2.7. A beszédhangok önálló jelentése

A beszédhangok önálló jelentése körüli vita több mint kétezer-ötszáz éve zajlik. Török (1983) hangsúlyozza, hogy az utóbbi száz év nyelvészei, akik nem feltétlenül a művészi megközelítések hívei, sok esetben határozottan elutasították a hangszimbolika elméletét. Gyakran kritikával illették azokat, akik a hangutánzást, a gyermeknyelvi jelenségeket vagy a költészet tanulságait felhasználva azt állították, hogy a beszédhangoknak létezik független jelentése, hangulata és kifejezőereje.

A témában azonban folyamatosan felbukkannak olyan szakemberek, mint Fónagy Iván (1989), aki bátran kérdezett óvodásokat, iskolásokat és felnőtteket arról, hogy például melyik hang tűnik fürgébbnek: az i vagy az u? Vagy hogy melyik hang fejezi ki jobban a verekedést: az l vagy az r? Az ilyen kérdések célja az volt, hogy feltérképezze a beszédhangok közötti lehetséges különbségeket. Ha a hangoknak valóban nem lenne önálló jelentésük, akkor az eredményeknek körülbelül egyen-

lőnek kellene lenniük, de a tapasztalat azt mutatja, hogy nem így van. Fónagy Iván (1989) kísérletének egyik meghatározó aspektusa, hogy óvodásokat is bevont a vizsgálatba, akik válaszaikkal megerősítették, hogy a percepciót nem csupán a betűk alakja befolyásolja, hanem a hangzás is kulcsszerepet játszik. Ez a megállapítás fontos adalékot jelent a beszédhangok jelentésének megértésében, hiszen a gyermekek válaszai egyértelműen mutatták, hogy a hangzás ugyanúgy determinálja az értelmezést, mint a betűk vizuális reprezentációja.

Ezzel összhangban Weöres Sándor is kísérletezett a szavakkal, kiemelve a hangok érzelmi hatásait. Ezt szemlélteti a *Hangcsoportok* című művéből származó részlet, amely a hangok különböző csoportosításait és azok érzékelt jelentéseit tárja fel.

Puha, forró hangok

„Ange amban ulanojje
balanga janegol
mo hitula e mante
u kuaháj imanan.

Jekale munni temme
a jajja mimenó
golopandu amenija
u kuaháj imanan.” (Weöres 1981, 608)

A *Puha, forró hangok* című műben a nazális hangok száma meghaladja a hasonló terjedelmű köznyelvi szövegekben előfordulókat. Ezeket a hangokat sokan edesebbnek és melegebbnek érzik, mint a megfelelő szájhangokat (b és p). Ha külön vizsgáljuk a zöngés és zöngétlen mássalhangzókat, azt találjuk, hogy a zöngés hangok négyszer annyian vannak, mint a zöngétlenek. A köznyelvben és az irodalmi nyelvben legfeljebb másfélszer annyi zöngés hang található, mint zöngétlen. A zöngés hangok puhábbnak és melegebbnek tűnnek, ami nemcsak zenei jellegüknek köszönhető, hanem annak is, hogy a zöngétlenek képzése erősebb izomműködést igényel (Török 1983).

3. A kutatás bemutatása

3.1. Kutatásmódszertan

A kutatás alapvető módszere a verbális kommunikáción alapuló eljárás (Varga 2006), amely lehetővé teszi a gyermekek nyelvi és érzelmi világának mélyreható feltárását. A kutatás keretében különböző típusú megfigyelések és strukturált interjúk kombinálására került sor, amelyek segítettek a résztvevők érzelmi reakcióinak és értelmezéseinek pontosabb megértésében. A csoportos interjúk/explorációk során a gyermekek halandzsaverssel, a vug-próbával (tida-próbával), valamint a má-

sodik táborban a nonszensz alapú szókérték érzelmí aspektusainak (Hogy Érzed Magadat = HÉM) összekötésével foglalkoztak. Az előbbi kettő a tanulmányban nem kerül bemutatásra. Az egyéni strukturált interjúk során a halandzsamese képköltőással való összekötése, valamint az első tábor HÉM-feladata kapott hangsúlyt.

3.2. A kutatásban résztvevők

A kutatás első fázisa 2024 nyarán zajlott Székesfehérváron, két különböző gyermektáborban. Az első tábor 2024. július 22. és 26. között került megrendezésre, ahol összesen 16 gyermek vett részt: 10 lány és 6 fiú. A táborban vegyes életkorú gyermekek voltak jelen, köztük egy 5 éves, egy 7 éves, tíz 8 éves, három 9 éves és egy 10 éves résztvevő. A második tábor 2024. augusztus 5. és 9. között zajlott, ahol összesen 9 gyermek vett részt, szintén vegyes életkorú csoportból: három 6 éves, egy 9 éves, egy 10 éves, kettő 11 éves és két 12 éves gyermek alkotta a csoportot.

A két tábor összes, vagyis 25 gyermekének életkori eloszlását az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat: Életkori eloszlás

Életkor (év)	Részt vevő gyermekek száma (db)
5	1
6	3
7	1
8	10
9	4
10	2
11	2
12	2
Összesen: 25	

Mindkét táborban alkalom nyílt a nyelvi játékok hatásainak megfigyelésére különböző életkorú gyermekeknél. A vegyes életkori összetétel lehetőséget adott arra is, hogy a kutatás eredményei szélesebb körű következtetések levonására szolgáljanak, hiszen a különböző életkorú gyermekek más-más nyelvi kompetenciával rendelkeznek.

4. Az eredmények bemutatása, diszkusszió

4.1. Az eredmények bemutatása

Összesen öt feladat készült, amelyek „halandzsajátékként” kerültek bemutatásra a gyermekek számára. Ezen feladatok lehetőséget biztosítottak a gyermekek nyelvi kreativitásának, szabályfelismerési képességének, valamint a hangszimbolikai elemekre adott reakcióiknak mérésére. A kutatás célja a nyelvi szabályok alkalmazásának vizsgálata volt ismeretlen vagy kitalált szavak esetében.

4.1.1. Hangulati kártyák

Az első tábor során minden reggelt egy „Hogy érzed magadat?” (HÉM) feladattal indítottunk, mivel az érzelmek verbális kifejezése és a szóbeli megnyilatkozás hangsúlyozása kiemelten fontos a tábor vezetőjének és számomra is. E feladat célja egyrészt az volt, hogy elmondják, milyen érzelmek vannak bennük, így akiben negatív volt, jobban tudtunk rá figyelni, másrészt az is, hogy a résztvevők a „jól” válasz mellett más, árnyaltabb érzelmi állapotokat is megfogalmazzanak. A harmadik napon, amikor a csapat már összeszokott, nonszensz szavakat alkalmaztunk annak érdekében, hogy a gyermekek kifejezhessék, hogyan érzik magukat aznap reggel. A csoport körben ült és huszonkilenc, a középpontban elhelyezett szót láthattak, amelyek közül választaniuk kellett. E szavakat úgy gondoltam ki, hogy legyen közöttük csak mély, csak magas és vegyes hangrendű is. (Az összes HÉM-mel kapcsolatos halandzsa szó listáját az 1. melléklet tartalmazza.) Mivel tizenhat résztvevő volt, nem használták fel az összes szót. Végül tizenkét szót választottak; két gyermek azonos szót választott, míg ketten, akik még nem tudtak olvasni, saját szavaikkal fejezték ki érzéseiket. A kiválasztott szavakat és az azokhoz társított érzelmeket a 2. táblázat mutatja be. Az egyik nyolcéves fiú a „plavik” szót választotta, és először nem értette a feladatot, így azt válaszolta, hogy ez egy fajta.

2. táblázat: Az első tábor HÉM-szavai

plurgu - jókedvű	wiffin - boldog	pörpögi - vidám	sazzli - jókedvű
morzang - kíváncsi	küzlo - boldogság	püلمي - várakozó	lűvra - álmos
brumoros - álmos	zrumba - boldog, álmos	plavik - jókedvű (+fafaj)	vimbo - boldog, vidám

Lényeges kiemelni, hogy egy adott érzéshez/hangulathoz kértük a számukra megfelelő kártya társítását, vagyis nem a szót mondták el, hogy szerintük mit jelent; ellenben a második táborral.

Az egyik kislány meg is jegyezte, hogy „Mindegyik mintha egy valós szó lenne, csak átalakítva”, vagyis ő elsősorban a hangzás alapján döntötte el, hogy melyik szóra emlékezteti őt a halandzsa szó. Valamint az etimont (szómagot) kereshette, ami kapaszkodót nyújthat a szóalakításban. Ez a keresés nemcsak a szó szerkezetét érinti, hanem azt is, hogy milyen jelentésbeli töltettel ruházhatná fel a szót,

mintha intuitívan az lenne a célja, hogy a nonszensz szavakat értelmes szavakká alakítsa.

A második táborban már mind a 29 szóra rákérdeztünk, és többen is megválaszolták az egyes szavakat, hogy nekik milyen érzelemre hasonlít az adott szó. Vagyis ellenben az első táborral, itt a szóhoz társították az érzelmet, nem fordítva. A 3. táblázat mutatja, hogy melyik szóhoz milyen érzelmet társítottak. Eleinte még csaknem mind a kilenc gyermek játszott, válaszolt, ám idővel megunták és inkább elmentek mást játszani, viszont az egyik hatéves lánynak tetszett a feladat és ő szívesen reagált a legtöbb nonszensz szóra. Az utolsó előttinél már ő is elment volna játszani, de még meg lehetett győzni, hogy az utolsó kettőre is még válaszoljon.

3. táblázat: A második tábor HÉM szavai

blörgyös - undor, mogorva	fintallas - finnyás, dühös de vidám, felhúzott, nagyon fél
gromf - goromba, gonosz, para	plurgu - kellemes, morgó, kellemetlen
wiffin - vicces, jóízű, vidám, játékos, feszült, dühös, szégyenlős	flimflam - nagyon fáj, érdeklődő, figyelmes, kellemetlen, bolondos, kalandos
zubbalu - kíváncsi, vicces kedvű, szerető, szigorú	pörpögi - pörgős, undor, felfedező, köpködős
tintilli - vidám, mosolygós	sazzli - szomorú
grumbor - tudakolás	dracki - kérdezős
morzarg - ügyes	flintok - fintorgós
drazmin - n/a	küzlo - szép
pülmi - boldog	lűvra - n/a
zifkás - mosolygós	brumoros - gondolkozó
dumpak - vidám	glomak - mintha valaki szeretne
snorbu - álmos	krunkt - szomorú
flikso - okos	zrumba - kedves
plavik - gondolkodó	trixor - vidám
vimbo - boldog	

Az 4. táblázat az összesített halandzsa szavak hangrend és érzelem típusa szerinti eloszlását mutatja be.

4. táblázat: Az összesített halandzsa szavak hangrend és érzelem típus szerinti eloszlása

Hangrend	Pozitív (%)	Negatív (%)	Semleges (%)	Összesen (db)
Magas	61	28	11	18
Mély	46	46	8	24
Vegyes	50	36	14	22

A magas hangrendű szavak között a pozitív érzelem dominál, hiszen 61%-uk pozitív érzelmet közvetít. Ez a tendencia arra utal, hogy a magas hangrendű szavak kedvezőbb, örömtelibb érzelmi tartalommal bírnak. A mély hangrendű szavak esetében a negatív és pozitív érzelmek aránya azonos (46%). A vegyes hangrendű szavak esetében a pozitív érzelmek dominálnak (50%), de a negatív érzelmek is 36%-ban jelentek meg. Ez a hangrend széleskörű érzelmi spektrumot mutat.

4.1.3. Fónagy Iván hangszimbolikás kísérlete

Az első táborban 13 gyerekkel „játszottuk” végig Fónagy Iván (1989) hangszimbolikás kísérletét. Természetesen eleinte szórakoztatónak találták az olyan kérdéseket, mint a „Melyik a kisebb, az i vagy az u?”, azonban mindannyian nagy élvezettel válaszoltak rá, és többen végig is gondolták a válaszukat, még ha a többség mást is mondott.

A második táborban a kilenc gyermek már ennyire nem volt lelkes, a felénél már mást szerettek volna csinálni, így tőlük csak az I./10. kérdésig van adat.

A 5. táblázat szemlélteti a kapott válaszokat. Az első oszlopban a kérdések vannak. Fónagy Iván a II./2-es kérdést, a „Melyik pörög (ill. folyik)? r/l” egybe vette, én viszont szétválasztottam. A második oszlopban az első tábor, a harmadik oszlopban a második tábor adatai láthatóak. Az utolsóban pedig magának Fónagy Ivánnak az iskolásokra vetített adatai vannak referenciaként, mivel én is ezt a korosztályt vizsgáltam.

28 kérdésre adtak választ összesen (Fónagnál csak 26, mert egybe vette a II./2-t és a VIII.-at). A 10 kérdésből, amit mind a két tábor megválaszolt, 70%-ban vagy megegyeznek, vagy nagyon hasonlóak ($\pm 15\%$) a válaszok. Az, hogy a gyermekek jelentős arányban hasonló jelentést társítanak egyes hangokhoz (például, hogy az i fürgébb, mint az u), arra enged következtetni, hogy a hangoknak van önálló, akusztikai alapú jelentésük, amit a nyelvhasználók többsége intuitívan felismer. A 70%-os egyezés azt mutatja, hogy a résztvevők kétharmada következetesen ugyanazokat az érzelmi asszociációkat kapcsolta az adott hangokhoz, ami alátámasztja a hangszimbolikai elméletet, amely szerint a beszédhangoknak nemcsak szimbolikus, hanem érzelmi kifejező erejük is lehet, így önálló szerepük van a nyelvi érzelmekifejezésben és az egyes szavak érzelmi árnyalatának kialakításában. Arra is utalhat, hogy a hangok érzelmi és jelentésbeli megkülönböztetése nem véletlenszerű, hanem inkább egy alapvető, tudatalatti mechanizmusra épül.

Azonban a kis mintanagyság miatt messzemenő következtetések levonása nem indokolt.

5. táblázat: Fónagy Iván hangszimbolikás kísérlete saját adatokkal összevetve

Kérdések	válaszok (%) első tábor (N:13)	válaszok (%) második tábor (N:9)	Fónagy Iván válaszai (%), iskolások (N:20)
I. 1. Melyik a kisebb? i/u	54/46	78/22	65,00/35,00
2. Melyik a kövérebb? i/u	0/100	0/100	8,70/91,30
3. Melyik a fürgébb? i/u	100/0	100/0	90,00/10,00
4. Melyik a tompább? i/u	15/85	0/100	0,00/100,00
5. Melyik a szomorúbb? i/u	0/100	0/100	22,22/77,78
6. Melyik a kedvesebb? i/u	100/0	89/11	78,94/21,06
7. Melyik a sötétebb? i/u	0/100	11/89	0,00/100,00
8. Melyik az erősebb? i/u	23/77	67/33	26,32/73,68
9. Melyik a keményebb? i/u	0/100	0/100	83,33/16,67
10. Melyik a szebb? i/u	100/0	33/67	83,33/16,67
11. Melyik a keserűbb? i/u	8/92	-	0,00/100,00
12. Melyik üreges? i/u	8/92	-	5,27/94,73
II. 1. Melyik vad, verekedős? r/l	100/0	-	100,00/0,00
2. Melyik pörög? r/l	100/0	-	73,68/26,32
Melyik folyik? r/l	0/100	-	
3. Melyik a férfi? r/l	77/23	-	14,29/85,71
4. Melyik a puhább? r/l	0/100	-	94,73/5,27
III. Melyik a nedvesebb? t/ty	0/100	-	14,29/85,71
Melyik a nedvesebb? d/gy	38/62	-	14,29/85,71
Melyik a nedvesebb? n/ny	46/54	-	14,29/85,71
Melyik a nedvesebb? s/sz	92/8	-	14,29/85,71
IV. Melyik folyik? t/s	0/100	-	0,00/100,00
V. Melyik édesebb? k/m	15/85	-	42,86/57,14
Melyik édesebb? l/t	100/0	-	87,50/-
VI. Melyik keményebb? k/l	100/0	-	100,00/0,00
VII. Melyik élesebb? s/sz	46/54	-	50,00/50,00
VIII. Melyik vörös, ill. zöldesbar- na? k/r	k: zöl- desbarna (100/0) r: vörös (100/0)	-	42,86/57,14

4.1.4. Halandzsamese és képkalkotás

A képkalkotásba hat résztvevőt sikerült bevonni az első táborban, azonban általánosságban elmondható, hogy a résztvevők nem mutattak jelentős nyitottságot a tevékenység iránt. A legfiatalabb gyermek, aki óvodás korú volt („A”), azonnal hozzalátott a rajz elkészítéséhez, anélkül, hogy kérdéseket tett volna fel a feladattal kapcsolatban. Egy nyolcéves kislány („B”) szintén hamar elkezdte a feladatot, de gondban volt, hogy mit is rajzoljon. A két lány („C” és „D”), akik korábban már vettek részt a tábor szervezője által rendezett vizuális és kreatív foglalkozásokon, először elgondolkodtak a feladat természetén, majd végül elkezdtek alkotni. Ezzel szemben a két újonnan érkezett lány („E” és „F”) számára a feladat nehezen értelmezhető volt; nem tudták, hogyan lehetne elvont, nonszensz fogalmakat, a „semmit”, ahogy mondták, vizuálisan megjeleníteni.

Az alábbi mesét hallgatták meg a gyermekek, amely alapján kellett elkészíteniük annak vizuális reprezentációját.

„Egyszer volt, hol nem volt, volt egy pitzur morkán élő zimmizs fimplong, akit Plinkónak hívtak. Egy nap Plinkó elhatározta, hogy felkeresi a frötyögő blengblangfát, ami a surranó firfun közepén nőtt. Útja során találkozott egy linyilonyó zimzommal, aki éppen finkafankákat gyűjtögetett. Összebrencsélődtek, és innentől együtt folytatták az utat. Hamarosan ráleltek a varázslatos blengblangfára, amelynek levelei csillancsot szórtak rájuk. A fimplong és a zimzom boldogan szöccsögtek a fa körül, és azóta minden napjukat csillipompásan, viddurman töltötték.”

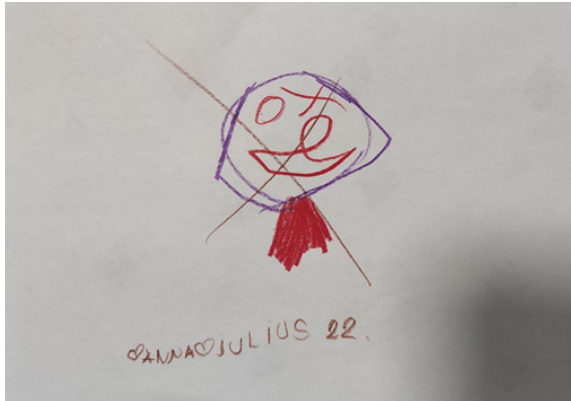
Az 1. képen látható „A” óvodás korú gyermeknek a rajza. Szinte még be sem fejeződött a mese, már elkezdett rajzolni.

1. kép: „A” óvodás korú gyermek rajza



Az alábbi, 2. számú képen az egyik 8 éves kislány („B”) rajza látható, aki szívesen elkezdte a munkát, szinte egyidőben a 6 évessel, de gondban volt, hogy mit is rajzoljon, nehezen tudta értelmezni a feladatot. Gyorsan végzett így vele, feladta az értelmezést, és emiatt húzta át egy X-szel, mert nem tetszett neki a rajz.

2. kép: A 8 éves „B” rajza



A 3. és 4. számú képen annak a két kislánynak („C” és „D”) rajzai láthatóak, akik már részt vettek a tábor vezetőjénél kreatív foglalkozásokon. „C” kislány eleinte nem szerette volna vizuálisan megjeleníteni a mesét, mert ő sem értette teljesen, hogy mi is a feladat pontosan, de végül, miután több módon is elmagyaráztam, megcsinálta, ám sokkal szebben rajzol ennél, szóval feltételezhetően nem szívesen csinálta. „D” kislány először egy picit gondolkodott rajta, hogy mi is a feladat, mit is rajzoljon, de nem sokkal a mese befejezése után rögtön munkához is látott, és a többiekhez képest hosszan rajzolta és tökéletesítette munkáját.

3. kép: 11 éves „C” rajza



4. kép: 9 éves „D” rajza



A 5. képen „E” és „F”, 8 és 9 éves kislányok közös munkái láthatóak. Először a bal oldalt rajzolták meg, majd utána a jobbat. Úgy érezték, hogy a mese „zagyva” volt, értelmetlen, aminek hangot is adtak, így született ez a két mű is. Eleinte csak finoman, de nagy kézmozdulatokkal kezdte el „E” lány, majd csatlakozott hozzá „F” is, ami után már nagy vehemenciával rajzoltak és használták a színeket. Nem is volt nekik elég egy lap, mindkettőn kimutatták az érzéseiket a mesével kapcsolatban.

5. kép: „E” és „F” rajza



A második táborban a halandzsaszavakkal végzett feladatok során egy gyermek megkérdezte: „De ugye ez már magyarul lesz?”, jelezve, hogy a kialakított nyelvi helyzet néhány résztvevő számára nehezen volt értelmezhető. Két kisebb gyermek egyáltalán nem értette a feladat lényegét, míg egy kislány kifejezetten zavarosnak találta azt; számukra a halandzsa mint nyelvi konstrukció és a feladat absztrakt jellege összetett kihívást jelentett. A többség azonban azonnal elkezdte a rajzolást.

Néhányan kérték a mese újbóli felolvasását is, hogy a szereplők neveit ráírassák a rajzokra (háromra rá is került).

Az összesen tizenöt rajz elemzése alapján elmondható, hogy a gyermekek többsége megértette és helyesen követte az instrukciókat; négy gyermek (26%) szembesült nehézségekkel. Az idősebb korosztály tagjai általában könnyebben boldogultak, de például a hatéves „A” kislány munkája is az alapvető megértésről tanúskodik. A szöveg ugyan tele volt ismeretlen, tehát dekódolhatatlan szavakkal (vagyis a szemantikai tartományban keletkezett hézagokkal), de felépítése, struktúrája – amely a magyar mondatn szabályait követte – lehetővé tette a narratíva megértését. A gyermekek a mese során egy fát (blengblangfa) és két karaktert (Plinkó és egy zimzom) ábrázoltak, noha utóbbit fajnév helyett tulajdonnévként értelmezték.

A gyerekek kreatívan próbálták az érthetetlen szavakat értelmes mintákba rendezni, a hangzás, grammatikai viselkedés és kontextus alapján új jelentéseket alkotva. Ez a jelenség alátámasztja azt a pszicholingvisztikai elvet, hogy a gyermekek hajlamosak nyelvi mintázatokat keresni és megszerezni még értelmetlen szöveg esetén is. Bár nem teljesen halandzsaszöveggel dolgoztak, a szemantikai hézagok okozta értetlenkedés arra utal, hogy már igénylik a teljes szemantikai háló meglétét is.

4.3. Diszkusszió

A jövőbeli kutatásokban célszerű lenne megvizsgálni, hogy a fonetikai jellemzők mint egység, miként befolyásolják a gyermekek nyelvi percepcióját és produkcióját, különös tekintettel a zöngétlen és zöngés mássalhangzók számításba vételével.

Egy másik érdekes vonatkozás, az a bilingvális gyermekek nyelvi fejlődésének és gondolkodásának elemzése a nonszensz szavak tükrében. Feltételezhető, hogy a két nyelv interakciója különböző hatásokat gyakorolhat a nyelvi kompetenciára, mint monolingvális gyermekek esetében.

Valamint érdemes lehet Goethe szintanát is számításba venni, és megnézni, hogy milyen vonatkozásban, tapasztalati dimenzióban releváns a hangszimbolika tekintetében (vö. Fónagy 1989).

V. Összegzés

A tanulmány a 6–12 éves gyermekek nyelvi kompetenciájának fejlesztésében a nyelvi játékok szerepét vizsgálja, pszicholingvisztikai és nyelvfilozófiai megközelítéseken keresztül. A kutatás célja annak feltárása, hogy a nyelvi játékok miként támogatják a gyermekeket a nyelvi struktúrák megértésében és alkalmazásában, valamint hogyan segítik elő a kreatív nyelvhasználatot és a szavak jelentésének mélyebb megértését.

A szakirodalmi áttekintés bemutatja a nyelv fejlődését gyermekkorban, a gyermekek kreatív nyelvhasználatát, valamint a Wittgenstein által kidolgozott nyelvjáték elméletét, amely szerint a szavak jelentését a használatuk szabja meg. Emellett a

nonszensz szavak, és azok akusztikai hatásai is fontos szerepet kapnak, hiszen a nyelvi játékok segítik a gyermekeket abban, hogy intuitív módon, de mégis struktúráltan fedezzék fel a nyelvi mintázatokat.

A kutatás során a gyermekek képességeit a nonszensz szavak nyelvtani szabályokkal való helyes használatán keresztül elemeztem. Ennek a kutatásnak az eredményei azt mutatják, hogy a gyermekek már önállóan alkalmazzák a nyelvtani szabályokat, még olyan esetekben is, amikor a szót korábban nem hallották. Ez a próba azt bizonyítja, hogy a nyelvi struktúrák megértése nemcsak mechanikus utánzáson alapul, hanem a gyermekek képesek szabályokat felismerni és alkalmazni az új szavak esetében is.

A kutatás továbbá rávilágított, hogy a hangszimbolikai elemek, például a magas és mély hangrendű magánhangzók hatással vannak a szavakhoz társított érzelmi reakciókra. A gyermekek gyakran pozitív érzelmekhez kapcsolták a magas hangrendű szavakat, míg a mély hangrendűek esetében vegyes érzelmi reakciók jelentek meg. Az eredmények azt mutatják, hogy az akusztikai jellemzők meghatározóak lehetnek a nyelvi játékok érzelmi hatásainak észlelésében.

Egy másik fontos megállapítás, hogy a gyermekek képesek a halandzsza szövegek vizuális ábrázolására, ami az absztrakt fogalmi gondolkodásuk fejlődését tükrözi. A vizsgálat során a gyermekeknek egy nonszensz történetet kellett képekben megjeleníteniük. Az eredmények alapján az idősebb gyermekek könnyebben oldották meg a feladatot. Ez a vizualizációs képesség szoros összefüggésben áll a nyelvi és kognitív fejlődéssel, hiszen az absztrakt fogalmak képi megjelenítése magasabb szintű gondolkodást igényel.

A tanulmány eredményei tehát hangsúlyozzák a nyelvi játékok jelentőségét a gyermekek nyelvi és kognitív kompetenciáinak fejlesztésében, és arra utalnak, hogy a nyelvi játékok nemcsak a nyelvtanulás eszközei, hanem a gyermekek belső nyelvi szabályrendszerének és kreatív gondolkodásának kialakulását is elősegítik.

Irodalom

Augustinus, Aurelius (1981): *Vallomások*. <https://filozofia.uni-miskolc.hu/wp-content/uploads/2011/11/AugustinusVallomasok.pdf> (Letöltés: 2024.04.06.)

Berko Gleason, Jean (1958): The Child's Learning of English Morphology. *Word*, 14(2–3). DOI: 10.1080/00437956.1958.11659661. (Letöltés: 2024.09.15.)

Chomsky, Noam (2006 [1968]): *Language and Mind*. Cambridge University Press. <https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf> (Letöltés: 2024.10.27.)

Fónagy Iván (1989 [1959]): *A költői nyelv hangtanából*. Akadémiai Kiadó.

Gergely Éva (1970): Halandzsza. *Jelenkor*, 13(2), 159–166. <https://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/1970-2.pdf> (Letöltés: 2024.10.20.)

Gopnik, Alison – Meltzoff, Andrew (1993): Imitation, Cultural Learning and the Origins of Theory of Mind. *Cultural Learning. Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495–552. <https://core.ac.uk/download/pdf/85210124.pdf> (Letöltés: 2024.10.19.)

Grétsy László (2012): *Nyelvi játékaink nagykönyve*. Tinta Könyvkiadó. https://www.magyarhaz.ch/images/2020D%C3%B3ra/magyar%20nyelv/2011_0001_545_06_Nyelvi_jatekaink_nagykonyve.pdf (Letöltés: 2024.09.15.)

Halliwell, Susan (2003): *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman.

Heal, Jane (2011): Wittgenstein, Ludwig Josef Johann (1889–1951). In: *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Taylor and Francis. DOI: 10.4324/9780415249126-DD072-2, <https://www.rep.routledge.com/articles/biographical/wittgenstein-ludwig-josef-johann-1889-1951/v-2> (Letöltés: 2024.04.07.)

Király Ildikó (2011): Figyelj, emlékezz, gondolkodj! – a kognitív képességek fejlődése. In: Balázs I. (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdetek Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 258–269. <https://mek.oszk.hu/14800/14806/14806.pdf> (Letöltés: 2024.10.19.)

Magyar László András (2019): Halandzsa. Élet és irodalom. Páratlan oldal, 68(39). <https://www.es.hu/cikk/2019-09-27/magyar-laszlo-andras/halandzsa.html> (Letöltés: 2024.10.20.)

Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó.

Pintér Annamária (2017): *Teaching Young Language Learners*. OUP.

Pléh Csaba – Király Ildikó – Kacsmany Mihály (2001): Mesterséges téri kifejezések elsajátítása. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Osiris Kiadó, 153–166. <https://www.szaktars.hu/osiris/view/pleh-csaba-lukacs-agnes-szerk-a-magyar-morfologia-pszicholingvisztikaja-osiris-konyvtar-2001/?pg=0&layout=s> (Letöltés: 2024.10.19.)

Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó. <https://adoc.pub/queue/pleh-csaba-a-termeszet-es-a-lelek.html> (Letöltés: 2024.10.19.)

Pléh Csaba – Felhősi Gabriella – Schnell Zsuzsa (2004): A célok kitüntetett szerepe a gyermeki utánzásban. In: Gervain Judit – Pléh Csaba (szerk.): *Láthatatlan megismerés*. Gondolat Kiadó, 53–62. <https://www.szaktars.hu/gondolat/view/gervain-judit-pleh-csaba-szerk-a-lathatatlan-megismeres-2004/?pg=0&layout=s> (Letöltés: 2024.10.19.)

Réger Zita (1975): Közös törvényszerűségek az anyanyelv-elsajátítás és a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás folyamatában. *Magyar Nyelvőr*, 99(3), 343–350. <http://real.mtak.hu/id/eprint/161751> (Letöltés: 2024.10.19.)

Schnell Zsuzsa (2019 [2016]): *Az elme nyelve – Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634544876, <https://mersz.hu/schnell-az-elme-nyelve/> (Letöltés: 2024.07.03.)

Szabó L. Imre (2003): Wittgenstein a nyelv leíró és előíró funkciójáról. *Világosság*, 44(11–12), 157–162.

<https://epa.oszk.hu/01200/01273/00003/pdf/20040419120329.pdf> (Letöltés: 2024.04.06.)

Török Gábor (1983): *A Pecsétek feltörése*. Magvető Könyvkiadó.

Weöres Sándor (1967): *Hold és Sárkány*. Magvető Könyvkiadó.

Weöres Sándor (1981): *Egybegyűjtött írások*. Magvető Könyvkiadó.

Wittgenstein, Ludwig (1922): *Tractatus Logico-Philosophicus*. Project Gutenberg. Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., LTD. <https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf> (Letöltés: 2024.04.05.)

Wittgenstein, Ludwig (1993 [1953]): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz Könyvkiadó. <https://pdfcoffee.com/qdownload/ludwig-wittgenstein-filozofiai-vizsgalodasok-atlantisz-1998-pdf-free.html> (Letöltés: 2024.04.06.)

Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell Ltd. <https://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/564b61a4e4b04eca59c4d232/1447780772744/Ludwig.Wittgenstein.-.Philosophical.Investigations.pdf> (Letöltés: 2024.04.05.)

Mellékletek

1. melléklet: összes HÉM halandzsaszó

1. blörgyös	2. fintallas	3. gromf
4. plurgu	5. wiffin	6. flimflam
7. zubbalu	8. pörpögi	9. tintilli
10. sazzli	11. grumbor	12. dracki
13. morzarg	14. flintok	15. drazmin
16. küzlo	17. pülmi	18. lüvra
19. zifkás	20. brumoros	21. drumpak
22. glomak	23. snorbu	24. krunkt
25. flikso	26. zrumba	27. plavik
28. trixor	29. vimbo	

Ábra- és képjegyzék

1. kép: „A” óvodás korú gyermek rajza
2. kép: A 8 éves „B” rajza
3. kép: 11 éves „C” rajza
4. kép: 9 éves „D” rajza
5. kép: „E” és „F” rajza

1. táblázat: Életkori eloszlás
2. táblázat: Az első tábor HÉM-szavai
3. táblázat: A második tábor HÉM szavai
4. táblázat: Az összesített halandzsa szavak hangrend és érzelem típus szerinti eloszlása
5. táblázat: Fónagy Iván hangszimbolikás kísérlete saját adatokkal összevetve

Kárpátaljai roma menekültek oktatási integrációja a szakemberek szemszögéből kvalitatív vizsgálat alapján

GALÁN ANITA – KOCSIS PÉTER CSABA

Educational integration of Transcarpathian Roma refugees from the perspective of professionals based on a qualitative study

Abstract

The outbreak of the Russian-Ukrainian war in 2022 presented Europe and its neighboring countries with numerous challenges in the field of refugee care. Hungary was particularly affected in terms of refugee reception, as it had to fulfill a dual function: on the one hand, as a transit country, it helped refugees reach Western Europe, and on the other hand, it had to organize the care of groups remaining in the country. Several charitable organizations also participated in this work, which, in addition to basic social care, ensured access to services for families and children placed in reception camps. In our study, we examined the work of a civil organization operating in a county seat in eastern Hungary, specifically the experiences of Roma children arriving as refugees from Transcarpathia with access to education and their integration through this system. During the research, we applied a qualitative methodology to examine the situation of the group from the perspective of the professionals working with them. We explored the ways in which children were able to enter the education system, and we examined the experiences in educational institutions, highlighting both the difficulties and the results of educating refugee children.

Key words: Ukrainian refugees; Roma; school integration; asylum; Russian-Ukrainian war

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.084-104

Bevezetés

A migráció napjaink egyik meghatározó kérdése Európában és ezen belül az Európai Unió tagállamaiban is. A migrációkutatások több aspektusból vizsgálják a jelenséget, keresve a magyarázó okokat, a migráció történelmi indokait vagy a folyamat gazdasági aspektusát. Magyarországra az orosz-ukrán háború kitörése óta kb. hatvanhétezer fő érkezett (12: UNHCR 2025), amely az országba érkező menekültek ellátásának megszervezését tette szükségessé. A Magyarországra érkező menekültek csoportjai eltérő motivációval és eltérő stratégiákkal rendelkeztek, egy részük az országra tranzitországgként tekintett, vagyis a nyugat-európai célállomá-

sok elérésének természetes földrajzi közegeként funkcionált. Az Ukrajnában élő magyar nemzetiségű menekültek közül kerülnek ki azonban azok, akik tartós letelepedési szándékkal érkeznek Magyarországra (Sárosi 2023; Zakariás és mtsai 2023; Tóth – Bernát 2022). A tartós letelepedés a menekültek ellátása különböző szolgáltatások biztosítását is jelentette, az érkezők élelmezése, lakhatási problémáinak megoldása mellett a 16 év alatti népesség oktatáshoz való hozzáférése is fontos kérdéssé vált, mint a társadalmi integráció egyik pillére. A fiatalok menekültek oktatási rendszerbe történő integrációja szükségessé tette, hogy a 16 év alatti, a menekült gyermekek közoktatásba történő felzárkóztatásukat különböző programokkal segítse (Sárosi 2023). A határmenti településekre érkező csoportok mellett a városok, megyeszékhelyek kiemelt jelentőségűek voltak a menekültek első hullámának fogadásakor és az ellátásuk megszervezése során. Esettanulmányunkban egy kelet-magyarországi megyeszékhelyen működő befogadó állomás által nyújtott ellátásokra, ezen belül is a 16 év alatti korcsoport iskolai szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek biztosítását vizsgáltuk. A kutatásunk középpontjában az érintett korcsoport iskolai integrációjának kérdését, valamint az itt jelentkező pedagógiai gyakorlatokat elemeztük.

A migráció alapvető megközelítése

A migrációs elméletek napjainkban több megközelítéssel keresztül vizsgálták a jelenséget, igyekezve magyarázatot találni a folyamat okaira. A migráció alapvető tipizálásának a külső és belső migrációt tekinthetjük, a két típus közötti különbségtétel alapján a más országból érkező vagy más országba irányuló mozgásokról beszélhetünk, míg a belső migráció esetében az országon belüli helyváltoztatásról van alapvetően szó (L. Rédei 2006; Mikó 2017). A migráció motivációi sokfélék lehetnek (Póczik – Dunavölgyi 2008; Schild 2016) és megkülönböztethetjük őket annak mentén is, hogy a „más országból” érkezők kibocsátó országa hol helyezkedik el. Tanulmányunk esetében ez utóbbi a különleges jelentőséggel bír, hogy a szomszédos országokból érkezők, bár másik állam polgáraiként (is) beazonosíthatók, mégis egy olyan a történelmileg meghatározott területi egységről érkeznek, amelyek a fogadó országgal közös kulturális egységet képeztek és bizonyos szempontból képeznek mai is. Különösen igaz ez a határmenti népesség esetében, ahol a közjogi értelemben vett állampolgársági különbség ugyan fennáll, de a kulturális összetartozás, az anyanyelv, a rokonsági kapcsolatok, gazdasági kapcsolódások miatt jellemző a csoportra (Hautzinger – Hegedűs – Klenner 2014). Szintén alapvető felosztásnak tekinthetjük a migráció egyéni vagy csoportos jellegét. Bár a migrációs döntések legtöbb esetben az egyén saját motivációin alapulnak, bizonyos esetekben ezek az egyéni motivációk összekapcsolódhatnak más egyének hasonló törekvéseivel, így már csoportos migrációról beszélhetünk. E csoporttagok közötti kapcsolatos azonban sokfélék lehetnek. A hasonló döntések okozta cselekvés ugyan létrehozhatja a csoportos migrációt, de tagjai között feltételezhetően laza kapcsolódások figyelhetők meg, ezek a kapcsolatok meghatározott ideig, az új lakóhely elfoglalásáig, és az új társadalomba történő beilleszke-

dés/integráció fokának függvényében változhatnak. Más a helyzet, amikor a migrációt szélsőséges okok mentén figyelhetjük meg. Itt megjelenhetnek a természeti katasztrófák, gazdasági krízishelyzet vagy épp a – tanulmányunk szempontjából fontos – háborús konfliktusok kialakulása. Ezekben az esetekben azt tapasztalhatjuk, hogy nem egyének laza csoportszerveződéséről, hanem menekülő családokról beszélhetünk, akik rendszerint csoportokban érkeznek a befogadó országba (Hautzinger – Hegedüs – Klenner 2014), így a kialakult háborús krízishelyzet egyértelműen „push” tényezőnek tekinthető (Schild 2016; Golovics 2019).

A szomszédos országokból érkező migráció

A szomszédos országokból Magyarországra irányuló migrációs folyamatok eltérő jellemzőkkel rendelkeznek, időben jól megfigyelhető volt az 1990-es évek környékén elinduló és nagyarányú migráció, amely során jellemzően Romániából, Kárpátaljáról, kisebb mértékben pedig Magyarország déli szomszédjaiból érkeztek (Gödri 2004). A rendszerváltás környékén meginduló vándorlási folyamatok elsősorban etnikai jellegűnek voltak tekinthetők, fő csoportjai a határon túl élő magyar kisebbségi csoportok, akik motivációi között a gazdasági és kulturális okok domináltak, s kevésbé a kibocsátó országban tapasztalható etnikai diszkrimináció.

Az 1990-es évek közepén, majd ezt követően mintegy tíz évvel későbbi vizsgálatban is (Tóth 2004) az volt tapasztalható, hogy nagyobb arányban a szomszédos országokból, elsősorban magyar anyanyelvű csoportok érkeztek az országba. Az összes beérkező közel fele (47,7%) Romániából, míg – tanulmányunk szempontjából releváns – Ukrajnából, ezen belül is Kárpátaljáról a bevándorlók 7,4%-a, közel hatezer fő érkezett. A felmérések azt mutatták, hogy magyar anyanyelvű településekről érkeztek, több, mint 90%-uk magyar anyanyelvű volt. Ebben az időszakban a szomszédos országokból érkező csoportokon belül a roma/cigány nemzetiségű bevándorlók aránya csupán 0,4% volt. A migráció fő motivációja gazdasági eredetű volt ekkor, hiszen a 2001-es felmérés adatai egyértelműen azt mutatták, hogy az ide érkező csoportok szerényebb anyagi háttérrel rendelkeztek (Tóth 2004).

A gazdasági migráció különböző formái már az 1990-es évek kelet-európai átalakulása előtt is megfigyelhetők voltak, a munkavállaláshoz kötődő térbeli vándorlás erősen szabályozott, majd egyre lazább keretek között folytatódott, amelyhez a rendszerváltoztató államok átalakulása további lökést/lehetőséget adott. Újabb mérföldkönek tekinthető ebből a szempontból az európai uniós csatlakozások és az ehhez kapcsolódó szabályozások által nyitott lehetőség (Sziklai 2012), amely az unió tagállamainak állampolgárai részére a szabad munkavállalás és a helyváltoztatást jogát biztosították. Magyarország vonatkozásában ezek lehetőségek kettős vonatkozásban is érdekesek voltak: 1. a magyar munkavállalók számára kinyílt az európai munkaerőpiac, 2. a kelet-európai, kiemelten a szomszédos országok számára nyitottá vált a magyar munkaerőpiac, valamint a kettős állampolgárság intézményének megteremtésével a határon túl élő magyar közösségek számára az anyaországgal való kapcsolattartás, és esetenként a családgyesítés, vagy az anyaországba való áttelepülés lehetősége is megjelent.

Az orosz–ukrán háború migrációra gyakorolt hatása és ennek kihívásai

A 2022-ben kitört orosz–ukrán háború Magyarország szempontjából alapjaiban változtatta meg a migrációs folyamatokat a külföldről – esetünkben Ukrajnából – érkező csoportok számát és nemzetiségi jellemzőit tekintve. Míg korábban Ukrajnából néhány ezer ember, elsősorban gazdasági motivációval rendelkező csoport érkezett az országba, addig 2022-től kezdődően nagyszámú, nemzetiségileg is vegyes csoportról beszélhetünk. A háború kitörése után az Európai Unióban közel hétmillió főt regisztráltak ukrán menekültként (UNHCR 2025) világszerte, ebből Magyarországon több mint 60 ezer fő kapott menekültstátuszt, s míg a korábbi statisztikák azt mutatták, hogy alacsony számban érkeztek roma nemzetiségű csoportok, addig a háború kitörése után ennek a csoportnak a száma jelentősen emelkedett, területi elhelyezkedésük – az általános trendektől eltérően – nem a közép-magyarországi régióban, hanem a keleti országrészben volt jelentősebb. A létszámok vonatkozásában pontos statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre, de az tapasztalható volt, hogy a kárpátaljai menekültek egy jelentős része olyan szegény csoportba tartozó, gyakran roma menekült, akiknek sem a nyugat-európai tovább utazás, sem a régió más országaiba való eljutás (pl. Csehország, Lengyelország stb.) speciális jogállása miatt (ukrán–magyar kettős állampolgárság) nem lehetséges (Molnár D. és mtsai 2023; Bernát – Tomka 2025).

E csoportok esetében Magyarország szerepe is változott annyiban, hogy míg korábban egyértelműen tranzitországhként jelent meg az ország, addig a kialakult helyzetben a menekültek hosszabb idejű itt tartózkodására lehet számítani, amely a csoportok társadalmi integrációjának és ennek támogatásának kérdését is felveti. Ebben a támogató folyamatban az itt élő menekültek ellátása több ágazat egyidejű segítségnyújtása indokolt: a 2010-ben elfogadott *Zaragozai Nyilatkozat* a foglalkoztatás, az oktatás, a szociális helyzet és az aktív állampolgárság területét jelölte meg főbb integrációs területekként (Gödri 2017) a lakhatási, a szociális, a munkaerőpiaci és – a jelen tanulmány fókuszában álló – oktatás területén egyaránt. Ezek a dimenziók a közvetlen közigazgatási segítségnyújtás mellett a társadalmi integráció különböző szintereit jelentik. A menekültek ellátásának állami feladatainak ellátásában a civil szféra szereplői is nagy részt vállaltak, hiszen a menekültek, s különösen a kárpátaljai roma menekültek ellátása sajátos kihívásokat jelentett. Ezen csoportok rekrutációs bázisuk tekintetében is alacsony társadalmi tőkével rendelkeztek, így nem, vagy nagyon csekély arányban számíthattak arra, hogy kapcsolataik révén a magyarországi ellátásukat, munkavállalásukat és egyéb szükségleteik kielégítését meg tudják szervezni (Molnár D. és mtsai 2023). A családok mindennapi életének biztosítása mellett a gyermekek oktatásának megszervezése is fontos feladatként adódott.

A hazai integrációs oktatási gyakorlat alapvetően a gyerekek/tanulók szociális státusza és az iskolai módszertanok közötti gyakorlatként foghatók fel. A migráns tanulók beilleszkedésénél a családi háttér és az ehhez kapcsolódó problémák mellett megjelenhetnek egyéb olyan tényezők is, amelyek az integráció folyamatát ne-

hezítik, ezek közé sorolhatjuk az alábbiakat:

- a családok szociokulturális helyzete
- a családok tanuláshoz való viszonya, az erről való gondolkodás, értékpreferenciák
- a kulturális identitáshoz való kötődés erőssége
- a nyelvtudás, nyelvismeret, nyelvhasználat sajátosságai
- az érkező gyermekek életkora és az iskolafok közötti megfelelısség
- a családok, gyermekek mentális állapota
- a befogadó iskolák és pedagógusok felkészültsége a migráns gyerekek fogadására
- egyéb támogató szakemberek jelenléte a támogató folyamatban (vö. Dajnok – Balázs-Földi – Móre 2021)

A migráns gyerekek társadalmi beilleszkedése, integrációja több tényező egyidejű együttállásával támogatható. Az iskolai befogadás, az ott folyó oktatás mellett alapvető kérdés, hogy a családok, gyermekek milyen mentális támogatást kapnak, illetve az, hogy az alapvető szükségletek milyen módon kerülnek kielégítésre, így a lakhatás, az élelemhez való hozzájutás vagy a közösségi szükségletek kielégítése milyen módon történik meg. A menekültek ellátásában érkezésükkor számos civil szervezet is részt vett, biztosítva a biztonságos elhelyezést, majd a gyermekek integrációjához szükséges oktatás megszervezését is. Tanulmányunk a Nyugat-Ukrajnából, jellemzően a Beregszászi járásból érkező csoportot vizsgálja, ezen belül is a területen élő magyar anyanyelvű roma közösségre fókuszál. Esetükben a szegregált élethelyzet minden aspektusa megfigyelhető volt eredeti lakóhelyükön így a térbeli szegregáció mellett a szegregált oktatásban való részvétel, a kedvezőtlen munkaerő-piaci státusz, a rossz lakáskörülmények és az ebből adódó összetett társadalmi periférián való létezés minden eleme (Csernicskó – Molnár – Braun 2016).

Módszertan

Kutatásunk célja egy kelet-magyarországi megyeszékhelyen működő egyházi civil szervezet által fenntartott menekült befogadóközpontba érkező kárpátaljai romák oktatási integrációjának vizsgálata. Arra keressük a választ, hogy a menekült gyermekek oktatási integrációja hogyan valósul meg az ide érkező iskoláskorú csoportban, valamint voltak-e különbségek a gyermekeket befogadó, általunk felzárkóztató és integráló iskolaként definiált intézmények tapasztalataiban. Felzárkóztató iskolának a civil szervezet befogadó állomásán működő szolgáltatást tekintjük, amely a gyermekek iskolai befogadása előtt biztosított olyan felzárkóztató jellegű képzéseket, foglalkozásokat, amelyek lehetővé tették a gyermekek számára az intézményes oktatásban való részvételt. Integráló iskolának azt az intézményt tekintettük, amely a gyerekeket fizikailag is fogadta, vagyis a gyermekek ebben az intézményben vettek részt az iskolai oktatásban. A városban negyven olyan köznevelési intézmény található, ahol 1–8. évfolyamon történik az oktatás. Az intézmények esetében a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya 0 és 25% között változik. Az iskolák közül hat olyan intézményt találunk, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű gye-

rekek aránya meghaladja a 10%-ot, és egy olyan intézmény volt, ahol ez az arány 20% felett volt. A tanulmányunkban érintett integráló iskola esetében ez az arány 14%-os volt, vagyis nem tekinthető szegregált intézménynek (KIRSTAT 2024).

Kutatásunkban továbbá feltárjuk azt is, hogy mik az oktatási folyamat során tapasztalt nehézségek a menekült gyerekek kapcsán.

A kutatás helyszíne egy, a városhoz közeli menekült befogadóközpont, ami egy egyházi civil szervezet fenntartásában működött 2022-től 2024-ig. A befogadóközpontot egy korábbi kemping területén hozták létre azzal a céllal, hogy a hátrányos helyzetű kárpátaljai menekülteknek segítséget nyújtsanak. A kemping területére a korábbi faházak mellé mobilházakat vásároltak, így kb. 300 személy befogadására lett alkalmas.

A vizsgálat kvalitatív módszertanra épült, amely során félig strukturált- és fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat készítettünk a menekültekkel foglalkozó szociális szakemberekkel és pedagógusokkal (n=13) 2024 májusa és novembere között. Két interjú és négy fókuszcsoport készült. A kutatásba bevontuk a menekült gyermekeket fogadó (felzárkóztató) iskola igazgatóját és az ott oktató pedagógusokat (4 fő), a befogadó állomáson dolgozó szociális szakembereket (2 fő), az integráló iskolában oktató pedagógusokat (5 fő), valamint az integráló iskola óvodai, iskolai szociális segítőjét. Az interjúkat és fókuszcsoportokat diktafonnal rögzítettük, amelyhez az alanyok szóban hozzájárultak. Az interjúk és fókuszcsoporthoz tartozó interjúk kb. 60 percet vettek igénybe.

A következő táblázatban az alanyok szociodemográfiai hátterét mutatjuk be.

1. táblázat: A kutatásba bevont alanyok szociodemográfiai jellemzői (saját szerkesztés, forrás: saját kutatás)

sorszám	nem	életkor (év)	végzettség	munkahely
1.	férfi	36	tanár	felzárkóztató iskola
2.	nő	41	tanár (magyar nyelv és irodalom)	felzárkóztató iskola
3.	nő	31	tanár (angol, hittan)	felzárkóztató iskola
4.	nő	25	Pszichológus	felzárkóztató iskola
5.	férfi	36	Tanár	felzárkóztató iskola
6.	nő	49	szociálpedagógus, óvoda-pedagógus, szociális gazdasági menedzser, mediátor, tréner	befogadó állomás
7.	nő	38	szociális és gyermekvédelmi szakasszisztens	befogadó állomás
8.	nő	53	tanár	integráló iskola
9.	nő	33	tanár	integráló iskola
10.	nő	59	tanár	integráló iskola
11.	nő	64	tanár	integráló iskola

12.	nő	58	tanár, gyermekvédelmi felelős	integráló iskola
13.	nő	30	szociális munkás, szociál-politikus	családsegítő és gyermek-jóléti központ (óvodai-is-kolai szociális segítő)

A kutatásba 11 nőt és két férfit vontunk be, az alanyok egy kivétellel diplomás szakemberek. A legfiatalabb alany 25, a legidősebb 64 éves volt.

Az oktatás megszervezése

A befogadó állomásra érkező gyermekek esetében az új környezethez való alkalmazkodás és a mindennapi ellátás megszervezése mellett alapvető kérdés volt, hogy a gyermekek oktatása – tekintve, hogy sokan a magyarországi jogszabályoknak megfelelően tankötelesek voltak – hogyan kivitelezhető. Az érkezés időszaka (2022 tavasza) már későbbi volt, mint az általános beiskolázás időpontja, így a gyerekek oktatási intézménybe történő becsatornázása nem volt megoldott. Ezt a folyamatot nehezítette, hogy jellemzően hátrányos, halmozottan hátrányos roma gyerekekről volt szó. Ehhez járult még az is, hogy a gyerekek ukrainai oktatása a helyi jellemzők függvényében szegregált keretek között zajlott (Braun – Csernicskó – Molnár 2010), így mindenképp szükséges volt a gyerek valós tudásszintjének, készségeinek megismerése, és ennek alapján az intézmények oktatási kereteinek megteremtése. Ezt a folyamatot nehezítette, lassította a gyerekek eltérő tudásszintje, valamint az életkoruk alapján a megfelelő osztályba sorolásuk.

A civil szervezet ennek megfelelően megszervezte az oktatásukat, azonban ez a fenti okok miatt nem történhetett meg azonnal, ahogyan erre a 13. alany, aki a Családsegítő és Gyermekjóléti Központban dolgozott, kitért.

„Hiszen úgy indultak, hogy csak átmeneti lesz. Aztán azért már ott érezhető volt, amikor mi kiértünk oda, hogy ez nem átmeneti berendezkedésű, hanem azért hosszú távra szeretnék, és hogy azért erre meg is van egyfajta forrás, amit ki tudnak használni. Akkor már úgy elkezdtek azért, hogy ez február–március–április volt, valamit tenni, de azért abban a félévben nem is nagyon tanultak semmit a gyerekek, ami számunkra amúgy nagyon elfogadhatatlan volt. Nyilván azt kellett volna, mint más nyugati országokban, hogy akár azonnal iskolába kellett volna ezeket a gyerekeket tenni, miután ugye traumafeldolgozást követően minden megvolt, de hogy erre azért egy éve nem is került sor. Hát így a gyerekek tengtek és lengtek. Tehát ha mentünk 10 órakor is kint voltak, ha mentünk 4 órakor is kint voltak, átjártak egymáshoz. És oké, hogy szeptemberben már kialakítottak amúgy egy nagyon jó iskolát, lett iskolaigazgató, meg minden, de még akkor is az volt a cél, hogy őket ott oktassák. Ugye nekünk az volt a cél, hogy őket minél hamarabb [a városi] iskolákba oktassák, még akkor is, ha amúgy ez valóban kivitelezhetetlen volt, mert hisz voltak olyan 13, meg 11 évesek, meg 14 évesek, akik se írni, se olvasni nem tudtak” (13. alany).

Az oktatás megszervezésekor a cél a városi iskolákba történő integráció volt, azonban ez nem sikerült azonnal, ami mögött az interjúalanyok válaszai alapján két dolog állt: sok esetben nem voltak meg a korábbi bizonyítványaik, illetve a tudásuk nem az általuk jelzett osztályszinthez illeszkedett. Utóbbihoz kapcsolódva az alanyok az ukrán oktatási rendszer „puhaságát” említették, azaz azt, hogy nem része a bukás intézménye az oktatásnak, illetve a hiányzásnak sincs következménye, így tudás nélkül is felsőbb osztályba tudnak lépni a gyerekek, gyakran úgy, hogy írni és olvasni sem tanulnak meg (Ferenc – Séra 2012; Ferenc – Nánási – Molnár 2018).

„Ahonnan ezek a gyerekek jöttek, kicsi kárpátaljai falvakból, ott a hiányzást annyira nem tartották be, tehát hol bejártak, hol nem jártak be, és a bukást nem nagyon alkalmazták. Láttam olyan bizonyítványt, hogy tele volt egyessel a 12-es skálán, és a gyerek az úgy tovább ment. És ezt azért felmérte az alapítvány, hogy ha így mi megpróbálunk eleget tenni a tankötelezettségnek, tehát bemennek [a városba] iskolába, az senkinek nem lesz jó. Mert a tanár nem fog tudni velük haladni, a magatartásuk nem lesz megfelelő, mert ha foglalmad nincs mi zajluk körülöttem, akkor rosszkodni fogsz, a többiek csúfolni fogják őket és hát mi lesz abból? Megint csak az lesz, hogy hülye menekültek. Ezt pedig végképp nem szeretnénk elérni, úgyhogy elhatároztuk, hogy egy felzárkóztató iskolát alapítunk” (1. alany).

Az eltérő oktatási-értékelési gyakorlat szükségszerűen hozta létre egy önálló iskola kialakításának igényét, amelyet a civil szervezet a befogadó állomáson belül hozott létre. A felzárkóztató iskola alapvető célja az volt, hogy felkészítsék a gyerekeket a debreceni iskolákba történő integrációra.

„Elkezdünk a felzárkóztatást, jött a pedagógiai szakszolgálat még 2022 novemberében, felmérte a gyerekeket és hát volt olyan gyerek, aki hatodikos volt korát és bizonyítványát is tekintetbe véve, de a valós tudásuk mondjuk olyan másodikos szinten volt kb. A bizonyítványt nem is tudtuk minden esetben megszerezni, tehát bemondásra ment ez [...] Az oktatásban az a cél, hogy tanuljanak meg írni, olvasni, mert a gyerekek egy része nem tud, vagy bizonytalanul tud, és van egy apró része, aki jól tud, de őket nagyon hamar, ahogy csak lehet, küldjük [a városba]” (1. alany).

A felzárkóztató iskolába 51 gyermek kezdett járni, akiknek a felét tudták egy év után [a városi] általános iskolákba integrálni. Az integráló iskolában a pedagógusok ugyanezekkel a problémákkal találták szemben magukat, az osztályok beosztása során sok esetben nehézségekbe ütköztek, nehezen volt meghatározható az egyes gyerekek osztályfoka, illetve olyanok is voltak, akik életkora és tudása között több éves eltérést találtak, ami dilemmát okozott a besorolásnál. *„Valamilyen bizonyítványuk volt, amivel idekerültek, a kisebbeknél a fejlesztőpedagógusunk végzett valamiféle vizsgálatokat velük, ami alapján eldőlt, mert volt, aki[ről], abszolút nem lehetett tudni, hogy hova kerüljön. De volt, aki ide került és vinni akarta harmadik vagy negyedik osztályba a gyereket, aztán kiderült, hogy elsőbe kell tenni, tehát nem az, hogy egy év, hanem nem tudom hány éves különbség volt. Nálam is, aki tavaly hetedikbe bekerült, 17 éves volt akkor a lány, aki most hetedik év végén ki is került az iskolából” (8. alany).* „A besoroláshoz volt köze az X-nek [alapítványnak] is, ők is méregettek, ők javasolták első

körben, hogy hova [kerüljenek], volt itt egyezkedés az osztálylétszámok tekintetében is. Én úgy gondolom, hogy volt, ahol nagy bakot lőttek, nem tudom, hogy az életkor miatt, vagy mi volt a kiváltó oka, de volt, akit én nagyon sokkal lejjebb tettem volna” (9. alany).

Azok a gyerekek, akiknek az egyéves felkészítése nem volt elegendő, vagy jelentősen eltért az életkoruk és tudásszintjük, a befogadó iskolában biztosították a további oktatását. *„Ugye az volt, hogy aki nem [jár az iskolába], az felzárkóztató programba részt vesz. Hát, de azért ez nem volt neki megfelelő, de értettem, hogy a 13 éves, aki nem tud olvasni és írni, nem lehet berakni az első osztályba, mert hogy azt megbontja” (13. alany).*

Az oktatás megszervezése kapcsán az integráló iskolában szintén problémaként említették, hogy nem volt ismeretük a gyerekek korábbi tanulmányai kapcsán. *„Az nekünk nagyon nagy nehézség volt, hogy az addigi tanulmányaikról hivatalosan mi nem tudtunk semmit. A gyerekek elmondásából tájékozódunk, de ez azért itt nálunk sokat segített volna a munkánkon, ha a kinti oktatási szisztéma, vagy legalábbis a tantervek számunka valamilyen szinten elérhetőek lennének. Azért könnyítené meg a munkánkat, mert akkor látnánk, hogy hol lehetnek elakadások vagy hol lehetnek nagyon előre haladások, mind a kettővel találkoztam. Egy későbbi pedagógiai integrációs programban ez nagyon fontos lenne” (12. alany).*

A felzárkóztató iskola tapasztalatai között egyértelműen kirajzolódott, hogy az érkező gyerekek helyzete több szempontból is kedvezőtlen volt. A fogadó szervezet nem látta pontosan, hogy milyen időszakban lesz szükség a menekült családok, gyerekek ellátására, a háború kitörése utáni közbeszédben megfogalmazott remények értelmében, a szolgáltatások biztosítását inkább rövid idejű tevékenységnek gondolták, így az oktatás megszervezése – bár fontos szempontként jelent meg – nem élvezett prioritást. A gyerekek napközbeni elfoglaltságának biztosítása, egy esetleges hazai iskolarendszerbe történő átvezetésük hozta létre a felzárkóztató oktatás és iskola szükségességét. A tanulók, esetünkben roma tanulók jellemzően szegregált iskolákból érkeztek, és ez a tény az ilyen típusú oktatási formák diszkrpanciáit hordozták. A gyerekek tudásszintje eltérő volt a hazai „elvárt” tudásszinthez képest, ezt nehezítette, hogy a korosztályi besorolás szerinti iskolafokon elvárt tudástartalmaknak nem feleltek meg a tanulók, valamint kérdéses volt az is, hogy a családok milyen módon támogatták a gyerekek oktatását. Ez a problémahalmaz hasonló kihívásokat állított az integráló iskolába került gyerekek esetében is, ahogyan arra a következőkben rámutatunk.

Beilleszkedés az integráló iskolába

Az integráló általános iskolai beilleszkedés kapcsán vegyes képet rajzoltak fel az interjúalanyok, azonban a válaszaik összecsengenek. Az alsó és felső tagozatban tanító pedagógusok egyöntetűen arról számoltak be, hogy az elején voltak problémák a gyerekek beilleszkedése kapcsán, de ezeket hamar sikerült rendezniük, így a gyerekek integrációja – főleg alsó tagozatban – sikerült.

„Teljesen normális [volt] a beilleszkedésük. Nyilván, amikor bejönnek, a kószolgatás az megy, két esetben kellett nekünk az iskolával felvenni a kapcsolatot, de olyan jó az együttműködésünk az iskolákkal, hogy bármi felmerült, le tudjuk kezelni” (1. alany). „Az elején az új csoporttársak próbálták őket piszkálni, hogy hol vannak a határok, de mi őket és a szülőket is abban erősítettük meg, hogy ha bármilyen probléma van, akkor csak a tanárhoz vagy az igazgatóhoz forduljanak, ne menjenek bele semmilyen összetűzésbe, ami sikerült is. Minden tanár, az igazgatóság meg vannak elégedve minden gyerekkel, hogy bárcsak minden tanuló ilyen lenne, mint ők. Igyekeznek tanulni. Délután igényelnének segítséget, ha lenne, de sajnos mi ezt nem tudjuk biztosítani” (5. alany). „Nagyon változó volt a képesség, meg a motiváció meg maga a személyiségük is a gyerekeknek, a legtöbb osztályba az, aki egyébként nem problémás, az beilleszkedett, viszonylag elfogadták egymást. Volt némi előítélet, de nem azért, ahonnan jött, hanem ahogyan viselkedett” (9. alany) „Befogadóak voltak az osztályaink, megszokták, hogy nagyon eltérő szociális háttérű gyerekek tanulnak alapvetően, tehát már van egy rutin abban a gyerekek számára, hogy hogyan kell a másikat úgy elfogadni. Nyelvi nehézségről egyáltalán nem beszélhetek, mert magyarul kiválóan értett mind a négy gyerek, nagyon ízesen is sokszor. Nyilván az írásbeliség az nem volt olyan gördülékeny. A 14–15 évesek nagyon nehezen találták itt a helyüket eleinte, borzasztóan szomorúak voltak, mert ők tényleg a legjobb barátaikat hagyták ott. Más 6 évesen ott hagyni évek óta zajló barátságokat, mint 14 évesen, esetenként párkapcsolatok is szakadtak így szét, tehát velük lelkileg többet kellett foglalkoznunk. Beszélgettünk velük, példákat soroltunk a saját életünkéből is” (12. alany).

A pedagógusok véleménye szerint a beilleszkedés zökkenőmentesnek tekinthető, bár az interjúrészletekből kiolvasható az is, hogy kirajzolódtak bizonyos töréspontok a gyerekek között. Az érkező gyerekeket ért trauma feldolgozása rendszerint nem az iskolában történt meg, hanem a befogadó táborban, ahol külön szakemberek segítettek a problémamegoldást. Az iskolai közösségben tapasztalható konfliktusos helyzetek – a pedagógusok szerint – nem mutattak mást, mint egyéb esetekben, amikor új tagok érkeznek egy-egy csoportba (Kósáné 1989; Vajda – Kósa 2005; Juvonen 2006; Dudok – Pikó 2023). Ennek mélyebb kutatására nem volt lehetőség, de feltételezhető, hogy a gyerekek fogadása során a menekültstátusz már önmagában egy olyan stigmatizáló jellemző lehetett, amelyet a gyerekek közötti konfliktusok esetében felelőlegesen. Ehhez járult még a roma származás, amely a magyar iskolarendszerben már önmagában is hátrányt jelenthet az érintett tanulóknak. A konfliktusok kezelésére a recept a felnőttek bevonása a konfliktusos helyzetek rendezésébe, amely lehetőséget adott a békés(ebb) rendezésre.

A pedagógusok tapasztalatához igazodott az óvodai, iskolai szociális segítő is. „Na viszont, akkor az osztályokban szerintem teljesen vegyes volt a fogadtatás [...]. De a végén már jól működött. De az elején azért a más szülők azért ott már elkezdtek azt mondani, hogy ez már egy ukrán iskola lett, akkor cigány iskola lett, hogy alapvetően is problémás. Tehát azért sok szülő nekem mondta iskolán kívül, hogy nem tetszik neki, hogy ide jár ennyi gyerek, és hogy miért

nincs ez jobban szétosztva” (13. alany). Ő egy esetben, az idősebb lányok kapcsán számolt be – kulturális okokból kifolyólag – arról, hogy nem akartak közeledni a magyar osztálytársaik felé. „Hát akkor a lányok, így hogy nem ismerkedtek, az osztályközösségben se tudtak úgy. Igen, a 7–8.-ban nagy gond volt az, hogy ők hát úgy kerültek be szerencsésen, hogy kettő-kettő, tudod, akik alapvetően már ismerték egymást, és hogy ott volt, mikor nekem kellett leülni többször is a lányokkal, hogy mi az a kiközösítés. És azért mindig az jött ki, bár nyilván akkor nem ezt kellett felvállalni, de az, hogy ők nem akarnak kapcsolódni a lányokhoz, azok meg ugye nyilván akkor már bántották a két lányt, de valóban így volt, hogy próbálkoztak, mert sokszor láttam, de hogy nem akartak. Azt mondták, hogy ők mások, nem akarnak, amúgy sem akarnak itt lenni, tehát a nagyok azok úgy kifolytak a kezeink közül, rendesen. [...] Egy idő után amúgy úgyis azok a gyerekek jártak be, akik szerettek bejárni. És ők viszont nagyon jól tudtak beilleszkedni az osztályban, nagyon szerették őket, részt vettek minden kis eseményen, jó tanulók voltak, és ők szerintem megtalálták a helyüket. Így utána már velük nem is kellett úgymond annyira foglalkozni” (13. alany).

Míg azonban a közösségbe való beilleszkedéssel ezen az eseten kívül többnyire nem volt probléma, addig az oktatás kapcsán többen tapasztaltak lemaradást, amely nehezítette az integrációjukat. „Volt, aki kiemelkedő képességű a mi gyerekeinkhez képest is, és van olyan, aki végül lemaradást produkált annak ellenére, hogy amúgy próbálta volna ő utolérni, maga a hiányosságai, illetve a képességei sem tették lehetővé azt, hogy megfelelően beintegrálódjon arra a szintre. A közösségi életükkel szerintem nem volt probléma, tehát volt rossz gyerek, de az a mieink között is van” (9. alany). „Nem volt gond a beilleszkedésükkel, a besorolással nekünk is egy kicsit gondunk volt, második osztályba került úgy egy kisfiú, hogy a betűket éppen hogy ismerte, de összeolvasni nem tudott, elég sok mindenben kellett zárkóztatni, otthonról semmilyen támogatást ebben nem kapott, olvastatásban, ilyesmiben. A busz is elég hamar elvitte őket, jött értük, úgyhogy ott kicsit sérült ez, előrébb lépett, de nem zárkózott úgy fel a többiekhez, ahogy kellett volna. Magatartásban nem tapasztaltunk semmi kirívót, a gyerekek befogadták őket, ők is szívesen, bár hárman nagyon összetartottak mindig, de teljesen beilleszkedtek az osztályközösségbe. Az egyik kitudó tanuló volt” (10. alany).

A következőkben a menekült gyerekek oktatási nehézségeit párhuzamosan mutatjuk be a felzárkóztató és az integráló iskola pedagógusainak tapasztalatait feltárva az esetleges különbségeket.

Nehézségek az oktatás során

Az interjúk során a befogadó és integráló iskola pedagógusai ugyanazokat a problémákat tapasztalták a menekült gyermekek oktatása során: kulturális különbségek, iskolával kapcsolatos motiválatlanság, az eddigi negatív iskolai tapasztalatok hatása, illetve a tanulási folyamat során megjelenő problémák.

A kulturális különbségek kapcsán elsősorban a nemi szerepekhez kapcsolódva jelentek meg eltérések. „*Ami még nehézség, a kulturális különbségek, illetve én azért eléggé a másik oldalt képviselem, amit egy nőtől elvárnának. És ez se jó, se rossz, de más külsőre és talán belsőre is. És ebből főleg a nagyobb lányokkal, tinédzserekkel volt régen összeörrenésünk, de most már azt gondolom, hogy a különbségeinket is így különbségnek tekintik, már rosszindulat kevésbé van felém. Ez nem mindig könnyű nekem*” (3. alany). „*Rajtunk csodálkoznak is, hogy női tanárok és akkor mi dolgozunk? És nekünk miért kell munkába járni? Minket nem tartanak el? Ez nekik eléggé nagy kérdés. Az ő kultúrájukban [cigány] nincs olyan, hogy egy nő dolgozzon, és biztos valami szörnyű dolog történt, hogy nekünk dolgoznunk kell*” (2. alany). „*Volt olyan lány, aki betöltötte a 16 évet, itt nem maradhatott, de felajánlottuk a Dobbantó programot, anyával sikerült megbeszélni, de mikor a papírokat alá kellett volna írni, addigra apa is megjelent, és mondta, hogy »de értse meg tanárnő, nálunk a lányoknak nincsenek ilyen dolgai«. És majd vesznek egy tanyát, és M. ott ellesz, amúgy is beszélget már a táborból valakivel. Ilyen szinten vannak ezek a családok még mindig. Ez döbbenet nekünk, hogy iskola itt az X-edik történet, milyen egyszerű életük van, mint a népmesékben*” (8. alany). „*A nyolcadikosokkal, én rengeteget kínlódtam a nyolcadikos lányokkal és fiúkkal a továbbtanulás miatt, valamint amiatt, hogy nem tudtak felkelni, vagy ha be is mentek, akkor volt, aki annyira elaludt, hogy még horkolt is. És akkor meg a pedagógusok ugye jöttek, hogy ez így nem jó, és azok megmondták, hogy nem akarnak iskolába járni, a lányok azt mondták, hogy nekik már rég meg kellene házasodni. Akkor a családsegítővel elmentünk ugye a szülőhöz vele is, és azt mondta, hogy amúgy Ukrajnában nem járna iskolába már rég, tehát az édesanyja is azt mondta, hogy rég terhesnek kellene lenni, már valakinek meg kellett volna szöktetni, tehát csak egy plusz teher még így, tehát hogy ez az oldal azért nagyon erős volt, még mindig a kulturális különbségekben, hogy nagyon, hát olyan volt, mint a, nem tudom, szembe mész a széllal, tehát mondod-mondod, de otthon mást mondanak is, mi tudjuk, hogyha a családban ez egy ellentmondás, mint amit mi mondunk, akkor az sose éri el a plusz egyet, csak a nullát maximum*” (13. alany). A kulturális különbségek kapcsán említhetjük a családi események oktatási kötelezettségek elé prioritizálását is. „*Volt olyan, hogy azért nem jöttek iskolába, mert előző nap buli volt. Születésnap meg névnap meg jöttek a rokonok, meg nem tudom, mi. Vagy nem volt kedve jönni. Az, hogy az iskola a kötelességünk, azt nem értik*” (8. alany).

Az iskolával kapcsolatos motiváció esetében megjelent problémaként a szülők hozzáállása, a szocializációs hatások, illetve az otthoni környezet is. „*Az a probléma úgy a nagyobbakkal, hogy otthon nem nagyon tanulnak. Ők arra hivatkoznak, hogy otthon sokan vannak, kicsi a hely, zavarják őket. Úgyhogy a legtöbb, ami megmarad nekik, az az órán látottak, hallottak. A legtöbb szülő nem tud írni, olvasni. És az a legnagyobb probléma, hogy mi itt az iskolában egyre tanítjuk őket, az így megvan egy óráig, és akkor hazamennek és egy teljesen más világot látnak, és a kettő ütközik. És akkor most döntsem el, hogy szükségem van-e arra, hogy megtanuljak írni, olvasni, mikor látom, hogy otthon nem tudnak és*

mégis megvannak, élnek” (2. alany). „A családban a tanulás, mint érték, az nula, tehát volt olyan szülő, amikor mondtuk, hogy iskolába kell járni a gyerekek, tehát a gyerekek ilyen, hát nem is tudom, a gyerekek hatévesek voltak, most mentek már először, azt mondták, hogy már minek, tehát ez így mondta, minek, hisz úgyse lesz belőle semmi. Akkor ugye, aki 12 éves volt, inkább az apjával kellett volna menni az építőiparba, mire szoltunk, hogy 16 éves koráig iskolaköteles, tehát ezt így nem lehet. Akkor ugye ez se tetszett nekik. Tehát az volt a baj, hogy a szülőknek a tanulás, a bejárás, és az, hogy ennek következménye van, és azt mondták, hogy a gyermekvédelmet sem értik” (13. alany). „Ha azt nézzük, hogy például a nagyobbaknál ilyen párkapcsolati dolgok egyáltalán nem is alakultak ki, mert hogy ők továbbra is azt képviselték, hogy akivel megismerkednek, az lesz így a férjük, még ha nem is házasodnak össze. Tehát a lányoknál például ez a fajta, ami szerintem így a kis korosztályukban beleférne, hogy ismerkednek, vagy ott a fiúk lányok beszélgetnek, ott a lányok erre nem voltak nyitottak egyáltalán” (13. alany).

A korábbi iskolai tapasztalatok kapcsán a pedagógusok mindegyike az ukrán rendszer anomáliáit, a következetlenséget, következmény nélküliséget hangsúlyozta, azaz azt, hogy eddig nem volt kötelező a gyerekeknek az oktatás, így a gyerekek sokszor hátrányból is indulnak. *„Ezt az iskolarendszert, meg ezt, hogy állandóan iskolába kell járni, ezt egyáltalán nem értették. Ők otthon sem ebben voltak és tegyük hozzá, hogy az X-ben [alapítvány neve] sem abban voltak, hogy igazából a tényleges iskolai rendszerhez, meg hogy az iskola arról szól, hogy tanulok minden nap, ehhez egyáltalán nem voltak hozzászokva” (8. alany). „Az, hogy iskolai napirend, hogy fel kell kelni, be kell érni, a szüneteket betartani, végig maradni, ne adj isten még napközibe is bemegyek házi feladatot írni, semmi. Se abban az országban, se abban a félévben, egyévben, amíg ott voltak az X-ben [alapítvány neve]. De ezt ők is elmondták. Hogy 10 órakor kimentek az udvarra, volt valami óra, és akkor utána meg nem” (9. alany). „Maga az iskola, hogy bejárjanak, megértetni velük, hogy az igazolatlan hiányzás következményekkel jár, amit nem tudtunk végig vinni, volt, akinek 400 óra igazolatlanja volt, védelembe kellene venni, meg akár kiemelni, de nem. Nyilván nem. Alapvetően sem. Sajnos már telített a rendszer” (13. alany). „Maga az iskolának a léte, hogy mi az iskola, az is hiányos volt, mert hiába volt 11 éves, sose járt iskolába. Volt olyan anyuka, akinek két gyereke volt, és azért nem tudtak írni, olvasni, szintén egy 11 meg egy 13 éves, mert hogy cukrosak, és ez Ukrajnában azt jelenti, hogy nem kell iskolába járni, mert nem tudja megoldani, hogy hogyan és miképp legyen. Neki pl. sokat segítettünk, még diétetikust is vittünk az iskolába, aki segített, mert amúgy súlyos volt a gyerekeknek ez a betegsége, kórházba is került sokszor a kisebbik” (13. alany).*

Tanulási folyamat során megjelenő problémák kapcsán az eltérő nyelvi készségek, az analfabetizmus és az osztályon belüli konfliktusok jelentek meg válaszként. A nyelvi készségek esetében a verbalitásuk megfelelő volt, azonban írásban a felszínre kerültek a nyelvtannal, írásbeliséggel kapcsolatos lemaradásai. *„Nagyon ritkán fordult elő, hogy esetleg valamelyik szót nem értette, amit a többi gyerek ért, akkor megkérdezte. Nagyon ritkán fordult elő ez” (10. alany). „A nyelvtani*

ismereteik szélsőségesen rosszak voltak, mert nem olvastak, nem láttak írott szöveget életükben soha, de egyébként nem volt olyan vészes. Azokat küldték ide, aki ténylegesen alkalmas lehet ide” (9. alany). Ehhez kapcsolódik az analfabetizmus is, amely a magyar lakosság kb. 1%-át (I1), míg a funkcionális analfabetizmus a 2022-es PISA felmérések szerint (OECD, 2022) a diákok 27%-át érinti. A kárpátaljai roma gyerekek körében ennek aránya a pedagógusok tapasztalatai alapján magasabb lehet. „A legnehezebb az, hogy a gyerekek hiába 10 évesek, 12 évesek, viszont iskolába otthon nem jártak, betudható a Covidnak, a háborúnak, de visszamenőleg sem volt sajnos jellemző, hogy iskolába járjanak, és ezért olyan hátrányban vannak, hogy nem tudnak írni és olvasni sem. És őket kell az alapoktól kezdve tanítani elementális dolgokra is. Viselkedés, alapvető kulturális dolgok, illemszabályok, mindenre, ami szerintem egy ovis szint” (2. alany). Az osztályon belüli konfliktusok főleg abból fakadtak, hogy nem jártak be a tanórákra, így több esélyt kaptak például a számonkérés során. „Volt olyan, hogy a sokadik esélyt kellett megadni a javításra, és ez felsőben nagyon vissza, hogy mindenki ír, csak ő nem, vagy második esély neki, nekem ezzel kapcsolatban volt ilyen dilemmám, hogy mi történjen, mert sztem, ha hétfőn hiányzik, akkor kedden nem iratok vele, de ez a gyerek hétfőnként egyáltalán nem járt iskolába. Kedden feljött, amikor általában számonkérés volt, de tőle nem lehetett. Nekem ebben volt problémám sokszor az osztály felé, hogy akkor hol van itt az igazságosság” (9. alany).

Ki kell azonban emelnünk, hogy a negatív faktorok mellett voltak olyan pozitív tényezők is, amelyek ezekre a gyermekekre jellemzőek voltak, míg a magyar tanulókra kevésbé. A pedagógusok ennek kapcsán a tiszteletet, hálát említették. „Viszont nagyon tisztelettudóak voltak, meg én mindig mondom, hogy az nagyon szép volt látni, hogy mindig nagyon szépen öltöztek fel. Tehát volt egy kisfiú, [...] jó tanuló volt, és rajta mindig öltöny volt, pedig ilyen tízéves volt. És hogy mindig ilyen lakkcipő, meg öltöny volt, hogy mert nekik az nagyon fontos volt. Úgyhogy ezek azért szerintem nagyon szép dolgok voltak ezen a részen” (13. alany) „Ezek a gyerekek voltak, akik a tanévzáróra mindenkinek virágot hoztak, ami azért már nincsen meg” (8. alany).

Összességében elmondható, hogy a gyerekek, főleg az idősebbek nem voltak motiváltak a tanulásban, „csak azért jártak ide, mert kötelező volt” (9. alany), illetve azért, mert iskolabusz vitte őket. „Tavaly csak azért jártak be, mert volt iskolabusz, és valaki még akkor sem járt be. Iskolabusz hozta, vitte őket, igazodott az iskolai programhoz és ezt sem tudták becsülni annyira, azt hitték, hogy ez mind totál természetes dolog, hogy ez jár nekik” (8. alany).

A menekült gyerekek oktatása kapcsán megfogalmazott tapasztalatokat összegezve az alábbiak rajzolódtak ki az interjúkból. Az érkező csoport esetében tapasztalható volt egy kulturális különbség, amely a lányok nemi szerepeinek különbségeiben volt megragadható. Az iskolába érkező roma csoport kulturális sajátosságaiban a lányok korai nemi szerepei egyértelműen kirajolódtak, amely az anyai szerepbe való korai átlépést, a feleség szerepének megjelenését erősítette, s mint ilyen konfliktusba került a pedagógusok, segítő szakemberek érték- és normarendszerével. Ennek következménye volt az is, hogy az iskolai oktatásban való

részvételről eltérő nézetek alakultak ki: míg a pedagógusok számára a gyerekek oktatásban való részvétele a továbblépés lehetőségét jelentette, addig a gyerekek egy részénél ez a természetes élethelyzetüktől eltérő élethelyzetet alakított ki. Hasonlóan alakult ez a helyzet néhány 14 év feletti fiú esetében is. Náluk nem a családfői szerep, hanem a család fenntartásában való részvétel jelent meg, a férfiakkal történő munkavállalás és kereset realizálása, amely ugyancsak konfliktusba került az iskola és a pedagógusok értékrendjével. Az eltérő élethelyzetből eredő konfliktusok mellett megemlítendő az is, hogy eltérő magyar és ukrán oktatási gyakorlatot perceptualizáltak a pedagógusok, véleményük szerint az ukrán oktatási gyakorlat megengedőbb, vagy kevésbé szigorú, mint a magyar, ebből adódóan a gyerekeket és a szülőket az iskolai oktatásban való részvételről nehéz volt meggyőzni. A sikeres továbbhaladás érdekében a diákok előnyben részesítése is megtörtént, ez leginkább a számonkérés során volt tapasztalható. A menekült diákok esetében a számonkérés során a hazai diákoktól nagyobb számban kaptak javítási lehetőséget, amely közvetve a diákok közötti konfliktushoz vezetett. Hasonló problémaként jelentkezett a hiányzások magas számának kezelése is, amely esetében alternatív problémamegoldási gyakorlatok alakultak ki.

A pedagógusok esetében egyértelműen látható volt, hogy az eddigi tanári gyakorlatot is esetenként felül kellett vizsgálni, így adódott a kérdés, hogy az alulmotivált gyermekek kapcsán megjelent-e olyan módszertan, amely segítségével bevonhatókká váltak az oktatásba.

Alternatív módszerek

Az interjúkon kapott válaszok alapján elmondható, hogy a felzárkóztató iskola pedagógusai igyekeztek olyan „puhább”, személyesebb módszerekhez nyúlni, mint a testi kontaktus, a bátorítás, motiválás, következményen alapuló nevelés. *„Én azt szeretem alkalmazni, ha bátorítom őket, ha dicsérem őket, nem baj, hogy most nem ment, hogy idősebb vagy a korosztályodtól, de neked is az a célod, hogy megtanuld. [...] Nekem a legnagyobb újdonság az volt, hogy a gyerekek annyira vágnak a figyelemre, annyira vágnak a szeretetre, hogy szomorúan szembesültünk azzal, hogy otthon nem kapják meg. Én, amikor először alsós osztályban voltam, annyira ilyen kotlósnak éreztük magunkat, mert nem telt el úgy öt perc, hogy ne szaladtak volna oda és ne öleltek volna meg minket. Ha készítették valamit ünnepekre, vagy órán vagy csak egy rajzocskát, azt soha nem vitték haza, hanem inkább nekünk adták oda. És ez is bizonyítja azt, hogy otthonról nem kaptak pozitív visszajelzést, és ez furcsa volt. Egyrészt jól is, hogy mi vagyunk egy ilyen jó értelemben pótyanyák, ez azért egy városi iskolában vagy más iskolában lehet, hogy alsóbb osztályban előfordul, de nekem ilyen nem volt”* (2. alany). *„Itt sokszor sokkal jobban meg kell küzdeni a figyelemért, főleg a kicsiknél, módszer kell, hogy hogy tartsam fenn a figyelmüket. Lehet, hogy egy átlagosabb csoportban elég egy-két játék, és azzal nagyon hosszú ideig elvannak és ilyesmi, itt lehet, hogy több játék kell, meg folyamatosan újra tervezni. Annyira vágnak a figyelemre, hogy a legtöbbször*

az lenne a legideálisabb, ha minden gyerek mellett állna ott valaki, hogy nézze, támogassa, mert annyira erre van igényük” (4. alany). „És még amit nagyon szeretnek, a szemléltetőket. Képek, rajzok, vagy akár ők készítsenek egy kis illusztrációt. Ha vizuálisan is látják. Kártyák, amit szétosztunk. Játszva tanítás. Itt azért nem olyan gyerekekkel dolgozunk, mint bent az iskolában. Itt még hetedik osztályban is lehet, hogy olyan módszerekkel kell dolgozni, mint első vagy második osztályban, mert ezt igénylik” (2. alany). „Hogy minél többet mozogjanak, hogy nem csak az, hogy üljenek, de nagyon hamar megunják. Folyamatosan kell valami új inger” (3. alany). „Nem másabb, mert ezt csináltam, 8 éven keresztül hasonló gyerekeket oktattam Kárpátalján egy négyosztályos kis iskolában, 90%-ban ilyen hátrányos roma gyerekek voltak. Számomra ez ilyen megszokott környezet, megszokott gyerekek. Én a határozottság híve vagyok, egy kis szigor... Én minimális dolgot várok el, de akkor azt szeretem kihangsúlyozni, hogy akkor azt mindenki tartsa be, tanulja meg és többet nem kérek. Amit elvárok, az tudom, hogy egy minimális szint, nem szeretem meghaladni a képességeiket. Itt azzal inkább, hogy tartok pluszban egy tesiórát, mert szeretik, kimegyünk focizni, kosarazni, ha elértek azt a célt, amit én kitűztem. Volt rá egy hét, nem sikerült, akkor van még egy hét. Ha akkor sem sikerül, akkor viszont az van, hogy torna órán nem megyünk ki, hanem tanulni fogjuk azt a dolgot. Tényleg úgymond először motiválok, aztán viszont nem büntetek, de következmény van” (5. alany). „A beszélgetések miatt bevezettük azt a macit, amit ott van, azt szoktuk körbe adni, és az a szabály, hogy csak az beszélhet, akinél van a maci. Az egymásra figyelés nem mindig sikerül, de amikor nem annyira fáradtak, nem annyira ingerültek, akkor igen. Nyitókör az elején sokat segít, vagy beszélgetős kártyákat a nagy lányok nagyon szeretik. Vagy ilyen Dixit kártyákkal kapcsolatban szoktunk beszélgetni, tehát ami vizuális, meg a mozgás. [...] Vetíteni is szoktam meg videókat hozni, de igyekszünk, hogy telefont ne nagyon használjanak, mert nagyon nehéz azt meghúzni, na most akkor vége a szünetnek. És így arra ösztönözzük őket, hogy inkább ne legyen. Meg nagyon sokat telefonoznak egyébként is, és akkor legalább ez az a délelőtti ez ilyen telefonmentes” (4. alany).

Az integráló iskolában ezzel szemben nem változtattak a pedagógusok a korábbi tanítási módszereiken, ugyanazokat a módszereket alkalmazták, amiket korábban, a gyerekektől várták el, hogy alkalmazkodjanak az órájukon elvártakhoz. „Én különösképpen nem változtattam, mert én amúgy is széles skálán mozgok magyarázóórán, mindent használok egyszerre, kivéve a tankönyvet, mert azt hagyjuk, de az, aki oda beilleszkedett, az fel tudta venni azt a ritmust, amit a mi gyerekeink is. Nem egy elit iskola vagyunk, ha egy gyengébb tanuló is érkezett, ő is fel tudta venni a fonalat. Aki akart az fel tudott zárkózni” (9. alany). „A felsős gyerekeknél nagyon egyértelmű volt, hogy amit hoztak az otthoni iskolai körülményekből, abban azért tárgyilag, szaktárgyilag is voltak jelentős eltérések a mi tanmeneteinkhez képest, de ami igazán nagy különbség volt, az a módszer. Ott látszik, hogy a frontális munkában szocializálódtak a gyerekek az iskolában, nagyon meglepődtek itt, amikor mi a differenciáló pedagógia eszközeivel élünk és erre viszont külön figyeltünk, hogy nem külön csoportot képeztünk belőlük,

hanem a differenciálás képesség szerint ment úgy, hogy mindegyik csoportban volt menekült gyermek is” (12. alany).

A felzárkóztató iskolában az alternatív módszerek inkább megjelenhettek, jobban igazodtak a gyerekek napi rutinjához, az esetleges külső tényezők hatásához és annak kezeléséhez. Ezért rugalmasabban tudták kezelni az óraszervezést, szükség esetén lehetőség nyílt a gyerekek problémáinak a megbeszélésére is. Az integráló iskola esetében ezek a lehetőségek és gyakorlatok már kevésbé álltak rendelkezésre, hiszen a vegyes osztályokban történő oktatás nem biztosította ezeket a módszereket. Az oktatás fókuszában a tananyag átadásának, elsajátításának folyamata állt, amely során kihívásként az eltérő tudástartalmak kiegyenlítése jelent meg.

Az eltérő módszerek alkalmazása mellett kérdés, hogy milyen eredményeket realizáltak a pedagógusok az elvégzett munkával kapcsolatban.

Hatások

Mind a felzárkóztató, mind az integráló iskolában pozitív hatásokról számoltak be a közös munka hatására. A felzárkóztató iskolában a tanulás megszeretését, valamint egyéb készségek fejlődését írták le. *„Sőt, most a gyógypedagógusunk mondta, hogy hozott játékot a gyerekeknek, és a gyerekek azt mondták neki, hogy ők most nem játszani szeretnének, hanem tanulni. Úgyhogy ki kellett mennie a feladatlapokért hozni nekik, mert ők tanulni akartak” (1. alany).* *„Nagyon jól látszódik, hogy ki mennyi ideje van itt. Aki régebb óta itt van, az sokkal könnyebben alkalmazkodik a szabályokhoz, de akik nemrég jöttek, az látszódik, hogy bejönni is nehéz még, megérkezni, hogy na most szünet, tehát az ilyen alapvető szokások nehézséget okoznak. Nekem, ami nagy sikerélmény volt, hogy tanítottam nekik több légyógygyakorlatot, ilyen egyszerű, gyerekeknek való légyógygyakorlatokat, és volt, aki utána másnap jött, hogy nem tudtam elaludni és ezt csináltam és utána elaludtam” (4. alany).*

Az integráló iskolában a tanulás mellett a szociális készségek fejlődését és a közösségi életbe való csatlakozást emelték ki, valamint azt, hogy a tanulás értékévé vált egyes gyerekek életében. *„Nekem volt olyan kis tanítványom, aki ott már járt egy évet, úgy került be ide másodikba, nagyon értékelte ezt, mondta, hogy nagyon szeret ide járni, sokkal jobb, mint a régi iskolája volt, ott hangzavar volt, nem volt olyan órátartás, mint nálunk. Közöségi dolgokban is részt vett, értékelte, amit itt kap, mert volt összehasonlítási alapja” (10. alany).* *„Szociális mindenképpen fejlődtek és a kötődés az osztályhoz. Aranyosan tudtak bekapcsolódni az osztály közösségébe, azt jó volt látni. A tanulásban is volt fejlődés” (11. alany).*

Összegzés

Kutatásunk során az orosz–ukrán háború következtében Kárpátaljáról hazánkba érkező roma menekült gyermekek oktatási integrációját vizsgáltuk egy kelet-magyarországi városban a velük foglalkozó szakemberek (pedagógusok, iskolai szociális segítő) bevonásával kvalitatív módszertannal. A gyermekek az oktatásba két úton keresztül kapcsolódhattak be: a számukra létrehozott, befogadó állomáson működő felzárkóztató iskolán, illetve a városi integráló iskolán keresztül. A két „iskolatípus” meglétét a válság hatására kialakult helyzet indokolta: a menekült gyerekek számára – tankötelezettségük okán – biztosítani kellett az oktatásban való részvételt, amely a lépcsőzetes integráció elvei mentén felkészítette a gyerekeket az integráló iskolába történő átlépésre. A cél az volt, hogy minden gyermek az integráló iskolába járhasson, ám a korábbi iskolai struktúra hatására kialakult egyenlőtlenségek miatt erre nem volt minden gyermek esetében lehetőség. Az oktatási hátrányok leküzdése érdekében hozták létre a felzárkóztató iskolát, amelynek célja a gyermekek képessé tétele volt az integráló iskolába történő bekerülésre. Azon gyermekek esetében, akiket fel tudtak készíteni az integráló iskolai életre – vélhetően a kisebb arányú kulturális különbségek miatt – az integráció sikeresnek volt tekinthető; a pedagógusok egyöntetű véleménye szerint nem volt eltérő a beilleszkedésük más, az osztályközösséghez később csatlakozó gyerekekhez képest.

Mindkét helyen hasonló problémákról számoltak be a szakemberek; a kulturális különbségekből, nemi szerepekből fakadó konfliktusok, az iskolával kapcsolatos motiválatlanság, az eddigi negatív iskolai tapasztalatok hatása, illetve a tanulási folyamat során megjelenő problémák jelentettek nehézséget elsősorban a mindennapi oktatásban. Ezek a tapasztalatok nem mutatnak nagy eltérést a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek hazai oktatási gyakorlatától. Az adott – menekült – élethelyzet azonban nem jelent meg markánsan az oktatást nehezítő okok között, ennek okait további vizsgálatok pontosíthatják.

A kutatás során vizsgáltuk, hogy milyen alternatív módszereket alkalmaztak a pedagógusok a menekült gyerekek oktatási integrációjának könnyítése érdekében. Míg az integráló iskolában dolgozó tanárok a gyerekektől várták el, hogy alkalmazkodjanak az iskola norma- és szokásrendszeréhez, addig a felzárkóztató iskolában – talán a kisebb létszám és homogén csoportösszetétel miatt is – hangsúlyt fektettek olyan személyesebb módszerekre, mint a testi kontaktus, a bátorítás, a motiválás, következményen alapuló nevelés. E két megközelítés között eltérő módszertani megalapozottság állhat, hiszen az integráló iskolában nem alakult ki az a gyakorlat, amely kifejezetten a menekült gyerekek befogadását segítette volna, az ott alkalmazott módszertanok a tanárok érzékenységének megfelelő szubjektív attitűdként azonosítható be. A befogadó iskolában a problémák fókuszáltan jelentek meg, így azok kezelése, az élethelyzeti krízisre adott reakciók a civileket „inkább” jellemző innovatív megközelítésből is fakadhatnak. A menekült gyerekek számára biztosított oktatás megszervezése során több olyan tényezőre is szükséges volt választ adni, amely a csoport beilleszkedését, integrációját befolyásolta. A háború okozta menekültstátusz, az új élethelyzet elsősorban szociális jellegű kríziskezelést igényelt. Ezt követhette a gyerekek iskolai oktatásban való részvételének megszer-

vezése, amely során a felzárkóztató és az integráló iskolának egyaránt problémaként jelent meg az eltérő oktatási elvárásokból adódó különbségek, a kulturális különbségek, valamint az iskolához, tanuláshoz való hozzáállás kérdése. A kutatás eredményei alapján a pedagógusok mindkét – általunk meghatározott – intézménytípusban sikeresnek ítélték meg a munkájukat. Úgy vélték, hogy a gyermekek szociális készségei, valamint tanulmányi eredményei is javultak, azonban a pedagógusi és a szülői gondolkodás a gyermekek jövőjéről, életpályájáról eltérő módon fogalmazódott meg. Míg a pedagógusok a továbbtanulás fontosságát hangsúlyozták a szülők számára, néhány esetben a kulturális hagyományok voltak erősebbek az oktatáshoz való viszonyulásukban. A pedagógusok munkáját nehezítette az is, hogy a csoport helyzete, a városban tartózkodásuk ideje bizonytalan volt, így munkájuk inkább tekinthető az aktuális helyzet kezelésének, semmint a tanulói életpálya tervezésének folyamataként. Az integráció kérdését a vizsgált menekült csoport esetében nagyban befolyásolta az is, hogy meddig tartózkodhatnak a kialakított menekülttáborban. Ez a bizonytalanság nagyban befolyásolta a családok oktatással kapcsolatos attitűdjeit, így befolyásolhatta a gyermekek iskolai teljesítményét is. Utóbbi eredményeiről a pedagógusok mérési eredmények mentén nem számoltak be. E folyamat relevanciáját erősíti az is, hogy 2024-ben a civil szervezet által kialakított és működtetett befogadó állomás megszűnt.

A pedagógiai munka hatására mindkét intézményben pozitív változásokról számoltak be a szakemberek; a – szociális és tanuláshoz kapcsolódó – készségeik fejlődése mellett a gyermekek motivált(abb)á váltak a tanulás kapcsán, az oktatás többek esetében értékként jelent meg.

Irodalom

Bernát Anikó – Tomka Zsófia (2025): Ukrainai menekültek Magyarországon. A rövid és hosszú távú integráció lehetőségei és korlátai. In: Tóth István György – Gábor András – Medgyesi Márton (szerk.): *Társadalmi riport 2024*. Budapest: TÁRKI, 355–374.

Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*. Ungvár: PoliPrint Kft.

Csernicskó István – Molnár József – Braun László (2016): Cigányok Kárpátalján és a régió iskoláiban. *KÖZOKTATÁS: A KÁRPÁTALJAI MAGYAR PEDAGÓGUSSZÖVETSÉG LAPJA*, 21(2), 11–14.

Dajnoki Krisztina – Balázs-Földi Emese – Móré Marianna (2021): Migránsok gyermekeinek szocializációja. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(32), 50–66. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.05/31/3>

Declaration (2010) – European Ministerial Conference on Integration. Zaragoza, 15 and 16 april 2010. Forrás: https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/declaration-european-ministerial-conference-integration-zaragoza-15-16-april-2010_en (Letöltés: 2025.03.30.)

Dudok Réka – Pikó Bettina (2023): Az iskolai kötődés kapcsolata a serdülők jóllétével és rizikómagatartásával. *Iskolakultúra*, 33(4), 3–17.

Ferenc Viktória – Nánási-Molnár Anita (2018): Kik választják a magyar óvodákat? Szülői motivációk kárpátaljai ukránok és magyarok körében a 2013–2014-es forradalmi események után. *Kisebbségi Szemle*, 3(2), 87–111.

Ferenc Viktória – Séra Magdolna (2012): Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 21(3), 473–513.

Golovics József (2019): A Nemzetközi migráció mozgatórugói: Elmélet és empiria. Áttekintés. *Demográfia*, 62(1), 95–141. DOI: 10.21543/Dem.62.1.3

Gödrí Irén (2004): A környező országokból érkező bevándorlók beilleszkedése Magyarországon. *Demográfia*, 47(3–4), 264–299.

http://www.demografia.hu/Demografia/2004_3-4/Godri%20Iren_tan.pdf (Letöltés: 2025.07.10.)

Gödrí Irén (2017): Az integráció mutatói és esélykülönbségei a Magyarországon élő bevándorlók körében. *Demográfia*, 60(1), 5–55.

Hautzinger Zoltán – Hegedüs Judit – Klenner Zoltán (2014): *A migráció elmélete*. Budapest: Nemzeti Közzolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar.

Juvonen, Jaana (2006): Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. In: P. A. Alexander – P. H. Winne (Eds.): *Handbook of educational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 655–674.

https://www.academia.edu/14094020/Sense_of_belonging_social_relationships_and_school_functioning (Letöltés: 2025.07.10.)

Kósáné Ormai Vera (1989): *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*. Budapest: Tankönyvkiadó.

L. Rédei Mária (2006): *Demográfiai ismeretek*. Budapest: Reg-Info Kiadó.

Mikó Eszter (2017): A magyar migráció alakulása az 1800-as évektől napjainkig, jövőbeli kitekintéssel. *Valóság*, 60(17), 71–94.

Molnár D. Erzsébet – Pally Katalin – Molnár D. István – Darcsi Karolina (2023): Ukrajnai menekültválság és a belső menekültek helyzete a Beregszászi járás határ menti településein 2022-ben. *Tér és Társadalom*, 37 (4), 82–99. DOI: <https://doi.org/10.17649/TET.37.4.3497>

OECD (2022): PISA 2022 Results. Hungary.

Póczik Szilveszter – Dunavölgyi Szilveszter (2008): *Nemzetközi migráció – Nemzetközi kockázatok*. Budapest: Orac Kiadó.

Sárosi Tünde (2023): Az oktatás ereje a menekültek integrációjában. Ukrán program a budapesti Piarista Gimnáziumban Pavlovski Natasa vezetésével. *Modern Nyelvoktatás*, 29(3–4), 138–146.

Schild Marianna (2016): A migráció pszichológiai vetületei. *Hadtudományi Szemle*, 9(1), 270–283.

Sziklai István (szerk.) (2012): *Az Európai Unió szociális politikái*. Budapest: ELTE TáTK.

Tóth Judit – Bernát Anikó (2022): Menekültválság 2022-ben. Az Ukrajna elleni orosz agresszió menekültjeinek magyarországi fogad(tat)ása. In: Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: TÁRKI, 347–370.

Tóth Pál Péter (2004): A környező országokból Magyarországra vándorlók szocio-demográfiai összetétele és szocio-kulturális háttere. *Demográfia*, 47 (3–4), 231–264. <https://www.demografia.hu/kiadvanyokononline/index.php/demografia/article/view/611/422> (Letöltés: 2025.07.10.)

Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris.

Zakariás Ildikó – Feischmidt Margit – Gerő Márton – Morauszki András – Neumann Eszter – Zentai Violetta – Zsigmond Csilla (2023): Szolidaritás az ukrainai menekültekkel Magyarországon: gyakorlatok és attitűdök egy lakossági felmérés alapján. *REGIO*, 31(2), 101–150.

Internetes hivatkozások

1 <https://countryeconomy.com/demography/literacy-rate/hungary> (Letöltés: 2025.07.10.)

2 <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (Letöltés: 2025.07.15.)

A dualizmus korszakához tartozó feladatok vizsgálata és összehasonlítása a történelemtan-könyvekben a kognitív szintek tükrében

SZABÓ L. DÁVID – HORVÁTH KINGA

Examination and Comparison of Tasks Related to the Era of Dualism in History Textbooks in Terms of Cognitive Levels

Abstract

The aim of the present study is to examine and compare history textbook tasks related to the Era of Dualism according to cognitive levels, based on textbooks used in Hungarian-language elementary schools in Slovakia and Hungary. The theoretical framework of the research is grounded in the concept of textbook analysis and the cognitive taxonomy developed by Bloom (1956) and its revised version by Anderson and Krathwohl (2001). These frameworks are applied to assess the cognitive development potential of textbook questions. The findings indicate that both textbooks predominantly include tasks aligned with lower-order cognitive levels (knowledge and comprehension) – 80.4% in the Slovakian textbook and 74.7% in the Hungarian textbook – with no statistically significant difference between the two regarding the ratio of lower- and higher-order cognitive items ($p=0.081$). The study highlights that although the quantity and distribution of task types differ between the textbooks, their cognitive development objectives are comparable, and neither demonstrates a significant advantage over the other in fostering students' higher-order thinking skills.

Keywords: history textbook analysis; cognitive levels; Bloom's taxonomy; Era of Dualism; communication competence

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.105-121

Bevezetés

Nagy (2021, 430) szerint: „A történelemtankönyv már évszázadok óta az iskolai történelemtanítás egyik meghatározó médiuma”. Kaposi szerint (2012, 57): „A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte”. Mivel a tankönyvek domináns szerepe a történelemórákon bizonyított tény, ezért azok vizsgálata megkerülhetetlen a tanulók kompetenciáinak, konkrétan a kommunikációs kompetencia fejlesztése szempontjából. Jelen tanulmány célja megvizsgálni és bemutatni, hogy milyen feladatokat és kérdéseket tartalmaznak a jelenleg használatban lévő szlovákiai magyar, illetve magyarországi történelemtankönyvek, amelyek a kommunikációs kompetencia fejlesztését irányozzák elő. A kutatás nem

terjed ki az összes évfolyam történelemtankönyveinek vizsgálatára, hanem azokra a fejezetekre fókuszál, amelyek a dualizmus korszakával foglalkoznak az általános iskolákban.

Elméleti áttekintés

A tankönyv fogalmának értelmezését néhány távoli múltból bemutatott példával illusztráljuk, kronológiai sorrendben. A *Magyar pedagógiai lexikon* szerint „tankönyvnek nevezzük azt a tanítást, illetve tanulást támogató könyvet, amely felöleli azokat az ismereteket a tudomány, az irodalom, művészet, ipar, kereskedelem stb. köréből, amelyeket el akarunk sajátítani, illetve sajátíttatni” (Fináczy – Kornis – Kemény szerk. 1934, 784). A Volk & Wissen Verlag (1967, 64) tézise szerint „tankönyvön olyan könyv vagy brosúra alakú oktatási eszközt értünk, melyből a tanulók a pedagógus által irányított oktatási és nevelési folyamat során ismereteket és képességeket sajátítanak el, szilárd szemléletet és meggyőződést meríthetnek”. Ellington és Harris (1986, 169) a tankönyvet így értelmezi: „olyan, az oktatás vizsgálatában álló könyv, amely rendszerezett, érthető és fokozatosan előrehaladó formában egy tantárgy vagy szakterület anyagát tartalmazza, s amely ekképpen a szóban forgó tantárgy vagy szakterület tanítása vagy tanulása során az elsajátítandó ismeretek alapvető forrásaként alkalmazható”.

Hummel (1988) a tankönyv funkcióit emeli ki. A tankönyv először is rendszert biztosítja a diákoknak az egyik első kapcsolatfelvételt a nyomtatott szóval és a könyvvel. Ez különösen fontos és jelentős a fejlődő országokban, ahol az iskolai tankönyv nagyon gyakran az első könyv az otthonokban, és a szülők, illetve a diákok szolgálatába állhat. Ez az egyik első olvasmányforrás. Ábrahám (1993, 3) úgy gondolja, hogy „minden olyan könyv, amely ismeretgyarapításra szolgál, tankönyv”. Egy angol nyelvű szótár (Collins Dictionary 2022, Definíció of „textbook”) alapján „a tankönyv egy könyv, amely tényeket tartalmaz egy adott tárgyról, és amelyet az adott témát tanuló emberek használnak”. Karlovitz (2000, 49) kiemeli, hogy „fontos és érdekes kritérium (és egyúttal követelmény) a tankönyvnek azon jellegzetessége, hogy a taneszközök közül könnyen hozzáférhető és egyúttal a legolcsóbb, így »demokratikus«, esélyegyenlőséget biztosító médium”. Karlovitz több tanulmányt is írt a tankönyvméletről, melyek mindenekelőtt a pedagógusoknak szólnak. Schüttler szerint Karlovitz könyvei azért szólnak elsősorban a pedagógusoknak, mert „a kilencvenes évek eleje óta hihetetlen mértékben kiszélesedett a tankönyvpiac, az egykori 'egy tankönyvű' világot felváltotta a valamikor elképzelhetetlennek tartott sokféleség, amelyben egyre nehezebb eligazodni” (Schüttler 2003, 334). Karlovitz (2000, 49), aki foglalkozott a különféle tankönyv-definíciók vizsgálatával, a következő megállapításra jutott: „A tankönyv az oktatás fontos (legfontosabb) eszköze. Hosszabb időre szóló tantervi-tantárgyi tananyagot tartalmaz, közöl, vagyis informatív dokumentum, a tudás forrása, de készség- és képességfejlesztő hatása is hangsúlyozott. A tananyagot didaktikus feldolgozásban, a használók életkorának, fejlettségi szintjének megfelelően nyújt-

ja, tanulhatóvá-taníthatóvá teszi. Elsősorban a tanulóké, de a tanár munkáját is – a teljes oktatási folyamatot – megalapozza, segíti.”

A különböző tankönyv-definíciók kapcsán láthatjuk, hogy minden definíció kiemeli, hogy a tankönyv az oktatás céljait szolgálja, és segíti a tanulókat az ismeretek elsajátításában. A *Magyar pedagógiai lexikon* (1934), a Volk & Wissen Verlag (1967), Ellington és Harris (1986), Karlovitz (2000) és Ábrahám (1993) mind egyetértenek abban, hogy a tankönyv a tanulás és a tanítás támogatását szolgálja, és alapvető forrást jelent az oktatási folyamatban. Ezen túl mindegyik definíció hangsúlyozza, hogy a tankönyv tartalmazza a tanulók számára szükséges ismereteket, sőt az ismeretközvetítés több definícióban is kulcsszerepet kap: Ellington és Harris (1986) kiemelik a rendszerezett és érthető formáját az ismereteknek, míg Hummel (1988) a fejlődő országokban való elérhetőségét említi. Számos definícióban szerepel a fokozatosság megfelelő alkalmazása és a tanulók életkorának figyelembevétele is.

A tankönyv-definíciók között néhány különbséget is felfedezhetünk, ilyen például a tankönyv szerepe a társadalomban: Hummel (1986) hangsúlyozza a tankönyv elsődleges szerepét az olvasás és a könyvekhez való kapcsolódás szempontjából, különösen a fejlődő országokban. Ez egy másik dimenzió, amit a többi definíció nem említ. Karlovitz (2000) pedig a demokratikus, esélyegyenlőséget biztosító jellemzőjét emeli ki, ami arra utal, hogy a tankönyv elérhetősége és ára is fontos tényező. A pedagógus és a tanuló kapcsolata szempontjából Ellington és Harris (1986) hangsúlyozza a tanár által irányított oktatási folyamatot, míg Karlovitz (2000) és Ábrahám (1993) inkább a tanulásra koncentrálnak, különösen a tanuló számára fontos információk átadására. Schüttler (2003) Karlovitz munkáit a pedagógusok számára tartja kiemelten hasznosnak, mivel az oktatási eszközként való felhasználás szempontjából a pedagógusok szerepe a legjelentősebb. A tankönyv funkcionálitása szempontjából Karlovitz (2000), Ábrahám (1993), valamint Ellington és Harris (1986) a tankönyvet mint az oktatási folyamat szilárd alapját emelik ki, míg a Collins Dictionary (2022) inkább a tankönyv formális funkciójára koncentrálnak, mint például, hogy tényeket tartalmaz egy adott tantárgyról.

Összességében elmondhatjuk, hogy a fent említett definíciók között van átfedés az oktatási célok és a tanulás támogatása terén. A különbségek inkább a tankönyv társadalmi szerepére, a pedagógusok és tanulók közötti viszonyra, valamint a tankönyv elérhetőségére vonatkoznak.

A tankönyvelemzés utáni igény először a 19. században jelent meg, mégpedig a béke-és szocialista mozgalmak keretén belül. A kutatók már akkor is tisztában voltak azzal, hogy – eltekintve a tankönyvírók szándékától – a tankönyvekben megjelentek különböző hibák, torzítások vagy éppen rejtett üzenetek, ami kifejezetten igaz a történelem-, földrajz- és nyelvtankönyvek esetében, hiszen kimutathatók voltak a különféle nemzeti előítéletek, a rejtett vagy nyíltan megjelölt ellenségképek, a túlzott nemzeti dicsőítés vagy éppen más népek lenézése (F. Dárdai 1995; Karlovitz 1988). Weinbrenner szerint (1995) a tankönyvkutatás nem más, mint kontextuskutatás. Weinbrenner komplex modellje szerint a tankönyv értelmezhető folyamatként, produktumként vagy szociális tényezőként. A produktumorientált tankönyvkutatás szerint a tankönyv nem más, mint az oktatás és a vizuális kommunikáció egy

eszköze, aminek a tartalma hosszmetzeti (történeti) és keresztmetzeti (összehasonlító) dimenzióban vizsgálható. Ezek irányulhatnak tudományelméleti, szaktudományi, szakdidaktikai, neveléstudományi és kivitelezési (könyvészeti) kérdésekre. Stein (1976) volt az, aki a tankönyvkutatást kiemelte a pedagógia szűk világából és egy tágabb, iskolapolitikai keretrendszerbe helyezte, mivel véleménye szerint a tankönyveket három szempont szerint lehet vizsgálni: (1) információhordozóként – tartalmi dimenzió, (2) didaktikai alapelvek szerint készült, oktatási-nevelési folyamatba ágyazott taneszközként – pedagógiai dimenzió, valamint (3) társadalmpolitikai viszonyok között ható kommunikációs eszközként – iskolapolitikai dimenzió. Simon (2017, 20) bemutatja, milyen témák jelennek meg kutatási irányokként a tankönyvelemzéseket illetően: „a tankönyvkutatás elméleti kérdései és módszertana, [...] a tankönyvi szövegek jellemzői [...] tankönyvpolitika”. Simon (2017, 20) felhívja a figyelmünket arra, hogy „a szlovákiai magyar tankönyvirás és tantervkészítés hosszú ideig reflektálatlan maradt, csak nem túlságosan régen kezdtek megjelenni az első tankönyvelemző kötetek [...] a tankönyvelemzéseket tartalmazó kötetek témái az utóbbi időben örvendetesen kiszélesedtek”.

Megnövekedett a szlovákiai magyar történelemtankönyvek vizsgálatával foglalkozó tanulmányok száma is. Engel és Vajda (2021, 133–136) a képek didaktikai szerepének elemzésével foglalkozott. Kutatásukban három tankönyvvel dolgoztak, melyek a szlovákiai alapiskolák 5., 6. és 7. évfolyamában jelenleg használatos történelemtankönyvek. A szerzőpáros első lépésként a tankönyvek struktúráját vizsgálta, majd a tankönyvek képeit csoportosította a tanítási folyamatban betöltött funkcióik alapján, és külön kitértek a tankönyvekben szereplő térképekre. Engel és Vajda (2021, 149) arra jutottak, hogy „a tankönyvi ábrák mérete miatt, valamint a hozzájuk kapcsolt kérdések, feladatok és gyakorlatok elhanyagolható mennyisége és alacsony didaktikai előkészítettsége miatt a vizsgált képek pusztán dekoratív szerepet látnak el, így forrásnak nem, csupán illusztrációknak tekinthetők”.

Abban egyetérthetünk, hogy a tankönyvek, még ha kritizálják is őket (Marsden 2001), fontos helyet foglalnak el az oktatási folyamatban (Simon 2017; Bruillard 2021). Karlovitz (2001, 80–88) a funkciódominancia (tankönyvi szerepvállalás) alapján ötféle tankönyvtípust különböztet meg. Vannak (1) hagyományos (közlő) típusú tankönyvek, (2) a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvek, (3) programozott tankönyvek, (4) panorámatankönyvek, valamint (5) a modern technika eszközeivel élő tankönyvek.

Részletesebben kitérünk a hagyományos típusú tankönyvekre és a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípusra. A hagyományos típusú tankönyvek az ismeretek (információk) tárolását és közlését szolgálják. Egyoldalú információáramoltatásról van szó, amelyben a tankönyv jelenti az informátort, a közlőt, a tudás birtokosát és átadóját, a tanuló pedig a „felvevőt”, az ismereteket átvevő, voltaképpen (legalábbis a hagyományos tankönyvek többségének esetében) passzív befogadót. Ide tartoznak (a) az információtároló vagy leíró jellegű tankönyvek, (b) az információ(tananyag)átadó, vagyis közlő típusú tankönyvek, valamint (c) a „minimumtankönyvek”, amelyek csupán a legfontosabb tudnivalók közlésére szorítkoznak, igen szükségesek és visszafogottak, gazdaságosak és olcsók is, ám

használatukon kívül más könyvekre és a tanárok kiegészítő közreműködésére is szükség van (Karlovit 2001, 80).

Vizsgálatunkhoz elengedhetetlen a Bloom (1956) és az átdolgozott Bloom-taxonómia (Anderson & Krathwohl 2001) bemutatása, mivel kutatásunk során a Bloom-taxonómia egyes szintjeinek szeretnénk megfeleltetni a vizsgált tankönyvekben található kérdéseket és feladatokat annak függvényében, hogy milyen kognitív szinteket fejlesztenek. Vajda (2018, 100) szerint taxonomizáció alatt „az oktatási célok hierarchikus klasszifikációját” értjük, azaz a történettudomány ismereteinek sajátos elvek szerint való rendszerbe foglalását avégett, hogy a történelem tanítható, a tanulók oldalán pedig megtanulható, megérthető legyen.

A taxonomizáció figyelembe veszi, hogy a történelem tanításának az iskolai körülmények között egy sor történettudományon kívül álló feltétele van (pl. kognitív), amelyek befolyásolják a tanulók tanulási módjait. A rendszerbe foglalás, a rend szerinti felépítés többféle lehet. Alapjait képezhetik a kognitív elvárások vagy a logikai és észszerű rendek is. A tanuló teljesítménye és tudásának szerveződése az egyszerű szinttől a bonyolultig jellemezhető. Ezt hivatott modellezni például a közismert Bloom-féle taxonómia is. Benjamin S. Bloom eredeti, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Objectives* című könyve 1956-ban jelent meg, és a tesztfeladatok osztályozásának segédeszközeként készült, ami a Bloom-féle taxonómia révén jelentősen befolyásolta az angolszász oktatási programok létrejöttét (Szarka 2021). Bloom hat egymásra épülő szintet alkotott, melyek megadják a tanulók kognitív cselekvéseinek a sorát és módját (Vajda, 2018). A Bloom által megalkotott kognitív taxonómia szintjeit és azok ismertetését az 1. táblázatban közöljük. A szintekhez példákat is rendelünk (1. táblázat).

1. táblázat A Bloom-taxonómia szintjei példákkal

Forrás: Vajda (2018, 101) nyomán saját táblázat

A Bloom-taxonómia szintjei	Példák a szintekhez kapcsolt igékre
1. szint: a ténybeli tudás szintje (ismeret)	határozd meg, sorold fel, írd le, nevezd meg
2. szint: a megértés szintje	értelmezd, írd le, magyarázd, azonosítsd
3. szint: a cselekvés/használat szintje (alkalmazás)	alkalmazd, használd, válaszd ki, ábrázold, vázold
4. szint: az elemzés (analízis) szintje	elemezd, oszd fel, számold ki, hasonlítsd össze, különböztess meg
5. szint: az összegzés (szintézis) szintje	rendezd, gyűjtsd össze, állítsd össze, mutasd be, alkoss, tervezz, javasolj
6. szint: az értékelő megítélés szintje	értékelj, érvelj, összegezd, ítéld meg

Bloom eredeti (1956) taxonómiájának értelmezése Nádas (2011; 2015, 131) nyomán:

- tudás (ismeret): az emlékezésre, felismerésre, felidézésre építő tények, információk, fogalmak, törvények, szabályok, elméletek, rendszerek ismerete;
- megértés: összefüggések értelmezését, saját szavakkal történő leírást jelent (összefoglalás készítése, rendezése, tételhez példák keresése, szabályok saját szavakkal való leírása, bizonyos jelenségek definiálása);
- alkalmazás: a probléma felismerése, a megoldás keresése és a megoldás végrehajtása (terminológiák, szimbólumok használata, feladatok megoldása);
- elemzés (analízis): az elemző gondolkodáson kívül magyarázatokat is tartalmaz, tehát összehasonlító és értékelő részei is vannak, az analízis szintjének feladatai több részre oszthatók;
- szintézis: új eredmény létrehozása, amelynek összetevői a tervezés, kivitelezés és az eredmények értékelése;
- értékelés: a különböző nézetek összevetése, elemzése, azaz önálló véleményalkotás és ítéletkezés (egy kijelentés értelemszerű-e, igaz-e, elegendő-e az adatok a megoldásra, vannak-e fölösleges, illetve ellentmondó adatok, a megoldás megfelel-e a feltételeknek).

Következő lépésként elemezzük a vizsgálatba bevont tankönyvek egyes fejezeit, és az ott megtalálható kérdéseket és feladatokat megfeleltetjük a fent ismertetett Bloom-taxonómia egyes szintjeinek.

A tankönyvekben megjelenő kérdések és feladatok vizsgálatának szempontjai

Bemutatjuk a vizsgálatba bevont tankönyveket, valamint a vizsgálat szempontrendszerét is. A vizsgálatba bevont szlovákiai és magyarországi történelemtankönyvek a következők:

- Bednárová, Marcela – Krasnovský, Branislav – Ulrichová, Barbora (2011): *Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. ISBN 978-80-8115-046-3;
- Tóth, Attila (2020): *Történelem 7. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal. ISBN 978 963 436 2302.

Megnéztük a vizsgálatba bevont két történelemtankönyv struktúráját is. A szlovákiai 8. osztályos történelemtankönyv 96 oldal terjedelmű, és összesen 4 főfejezetet tartalmaz, melyek közül a dualizmus korszakát a harmadik főfejezet tárgyalja összesen 10 oldal terjedelemben (62–71. oldal).

A magyarországi 7. osztályos történelemtankönyv 245 oldal terjedelmű, és összesen 5 főfejezetet tartalmaz, melyek közül a dualizmus korszakát a második főfejezet tárgyalja összesen 20 oldal terjedelemben (30–49. oldal).

Mind a két tankönyv esetében a fejezetben található szövegbekezdések érthetőségét képek, ábrák és térképek segítik, melyek részletes vizsgálatára kutatásunk nem tér ki. Kutatásunk fókuszában a fejezet tartalmát kísérő kérdések és feladatok vizsgálata áll. Vizsgálatunk részét képezi, hogy a fejezetekben található kérdések és feladatok az adott alfejezeteken belül hol találhatók (a fejezet elején, a fejezet közben, a fejezete végén), valamint hogy azok milyen kognitív szintet fejlesztenek. A vizsgálat szempontrendszerei a kérdéseket és a feladatokat illetően a következők:

(1) Ha egy *itemen* (kérdésen, részen) belül több utasítás is található (kérdések és feladatok vegyesen), akkor azt annyi itemnek tekintjük, ahány utasítás található. Az 1. ábrán látható 6. kérdésben például 1 utasítás (feladat) és 4 kérdés található, így ezt 5 itemnek tekintjük.

Kérdések és feladatok. Gondolkozzunk.

1. Hogyan változott a szlovákok helyzete a dualizmus korában?
Véleményetek szerint milyen érvényesülési lehetőségek nyíltak a szlovák értelmiségiek előtt?
2. Kik voltak a hlaszisták és milyen nézeteket vallottak?
3. Képzeljétek el, hogy a dualizmus korában élő tanítók vagytok. Szerkessztek a császárnak címzett rövid levelet, amelyben leírájátok az életkörülményeiteket!
4. Hogyan függött össze Andrej Hlinka személye a černováai tragédiával?
5. M. Kuniak festménye alapján írjátok le a Černovában történt tragédiát!
6. Alaposan vegyétek szemügyre a postai bélyeget! Milyen eseményre utal? Mít jelképez a rózsza? Ki látható a képen? Miért 2007-ben adták ki?

1. ábra Példa a vizsgálat szempontjainak értelmezéséhez I.

Forrás: Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): *Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*, 68.

(2) Ha egy utasítás feladatnak néz ki, de valójában az egy vagy több kérdés, akkor azt kérdésnek, illetve kérdéseknek tekintjük (2. ábra). Bár az utasítás azt mondja, hogy „*állapítsátok meg*”, de egyértelmű, hogy ez az utasítás két kérdést tartalmaz: „*Mi ellen akarnak a szlovákok védekezni?*”, illetve „*Miért hajlandók küzdeni?*”.

Megfejtjük a forrásokat:

- ❖ Tanulmányozzátok a részletet!
- ❖ Állapítsátok meg, mi ellen akarnak a szlovákok védekezni és miért hajlandók küzdeni!

2. ábra Példa vizsgálat szempontjainak értelmezéséhez II.

Forrás: Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára, 64.

(3) Ha egy utasítás kérdés, de a válasz nem található meg a tankönyvben, akkor feladatnak tekintjük. Pl. *„Nézz utána, milyen vasútvonalak álltak készen 1848-ban!”* (Tóth 2020, 33). A *„sorolja fel, „nevezze meg”, „töltse ki”* instrukciókat tartalmazó kérdések egyértelműen az 1. bloomi szinthez, a ténybeli tudás szintjéhez kötik a feladatokat (Vajda 2020, 30). Néhány ige több szintnek is megfeleltethető, de alapjában véve az 1. táblázatban található meghatározások szolgálnak a vizsgálatunk alapjául.

(4) Az olyan kérdőszóval kezdődő mondatokat, amelyeknek a végén nincs kérdőjel és a válasz is szerepel mellettük, nem tekintjük sem kérdésnek, sem feladatnak. Pl. *„Mit írtak az osztrák–magyar kiegyezés utáni helyzetről a szlovák újságírók a »Budapesti tudósítások« újságban”* (3. ábra).

A források üzenete:

Mit írtak az osztrák–magyar kiegyezés utáni helyzetről a szlovák újságírók a *Pešťbudínske vedomosti* (Budapesti tudósítások) újságban:

- „Ismételten és határozottan kijelentjük, hogy mi szlovákok készek vagyunk a magyarokkal együtt kéz a kézben megvédeni Magyarországot minden veszélytől, a másik oldalon kötelességünknek tartjuk magunkkal szemben, hogy a szerbekkel, az oroszokkal és a szlávokkal, a magyarországi horvátokkal, sőt a románokkal szolidáris egyetértésben küzdjünk az elmagyarosítás túlkapásai ellen, de ugyanúgy a magyarokkal és valamennyi ausztriai szlávval is szolidáris egyetértésben követeljük a nemzetiségi jogokat a germanizálás túlkapásaival és hegemoniájával szemben.”

3. ábra Példa vizsgálat szempontjainak értelmezéséhez III.

Forrás: Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára, 64.

A tankönyvkutatás célja, a kutatási kérdések és módszerek ismertetése

Kutatásunk célja a (C1) a tankönyvkutatás fogalmának értelmezése, majd annak vizsgálata, hogy (C2) a szlovákiai és a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található kérdések és feladatok milyen kognitív szintet fejlesztenek. A kutatási célokat figyelembe véve az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

(K1) *Mit értünk a tankönyvkutatás fogalma alatt?*

(K2) *Milyen típusú kérdések és feladatok tartoznak a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez?*

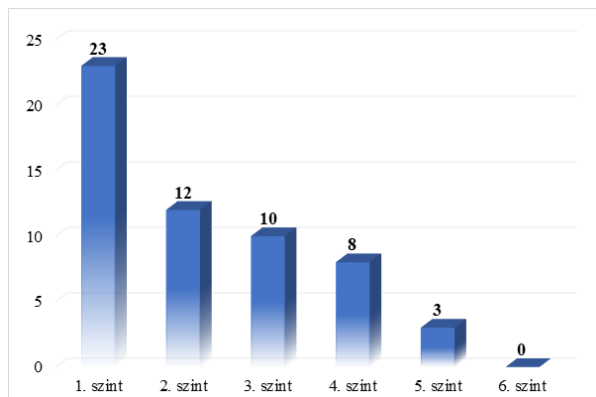
(K3) *Milyen kognitív szinteket fejlesztenek a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok?*

(K4) *Milyen típusú kérdések és feladatok tartoznak a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez?*

(K5) *Milyen kognitív szinteket fejlesztenek a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok?*

A jelenleg használatos szlovákiai magyar nyelvű tankönyvben található feladatok és kérdések vizsgálata

A szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében összesen 56 item található. Az itemeket három csoportba soroltuk: (1) ismétlő kérdések, melyek általában a fejezetek elején találhatók; (2) fejezetben belüli kérdések, melyek általában az új tananyagra vonatkoznak az adott fejezeteken belül; valamint (3) összefoglaló kérdések, melyek a fejezetek végén az egész fejezetre vonatkoznak. Az itemeket megfeleltettük a Bloom-féle kognitív taxonómia egyes szintjeinek is, melyet a 4. ábrán közlünk.

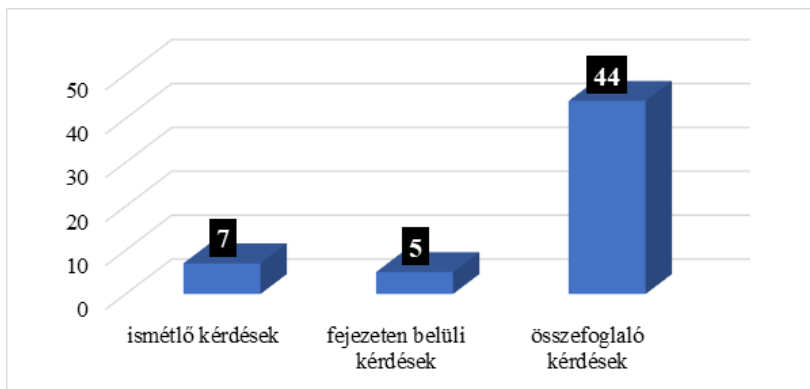


4. ábra A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek megfeleltetése a Bloom-féle taxonómia egyes szintjeinek

Forrás: saját ábra

Az 56 item 41,1%-a (23 item) feleltethető meg a Bloom-féle taxonómia első szintjének, 21,4%-a (12 item) a második, 17,9%-a (10 item) a harmadik, 14,3%-a (8 item) a negyedik, valamint 5,4%-a (3 item) az ötödik szintjének. Nem találtunk olyan itemet, mely a hatodik szintnek felelt volna meg. Ebből arra következtetünk, hogy a tankönyvben található itemek jelentős része (62,5%-a) csak a ténybeli tudás, valamint a megértés szintjére összpontosít.

A szlovákiai magyar nyelvű 8. osztályos történelemtankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezet (62–71. oldal) 10 oldalán összesen 56 item található. Az itemeket aszerint is csoportosítottuk, hogy azok a már meglévő tudás ellenőrzésére, illetve felelevenítésére irányulnak (ismétlő); az új tananyag feldolgozására irányulnak (fejezeten belüli); vagy a már elsajátított tudásanyag rendszerezésére, összefoglalására irányulnak (összefoglaló). Az itemek ezen csoportosítását az 5. ábrán közöljük.



5. ábra A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek csoportosítása

Forrás: saját ábra

Az 5. ábrán láthatjuk, hogy az 56 item közül 7 volt ismétlő jellegű, 5, amely az adott fejezetre vonatkozott, és 44 volt összefoglaló jellegű. Az itemeket keresztábla-elemzésnek vetettük alá annak függvényében, hogy milyen típusúak a kérdések, illetve, milyen bloomi szintet fejlesztenek (2. táblázat).

2. táblázat A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek keresztábla-elemzése

Forrás: saját táblázat

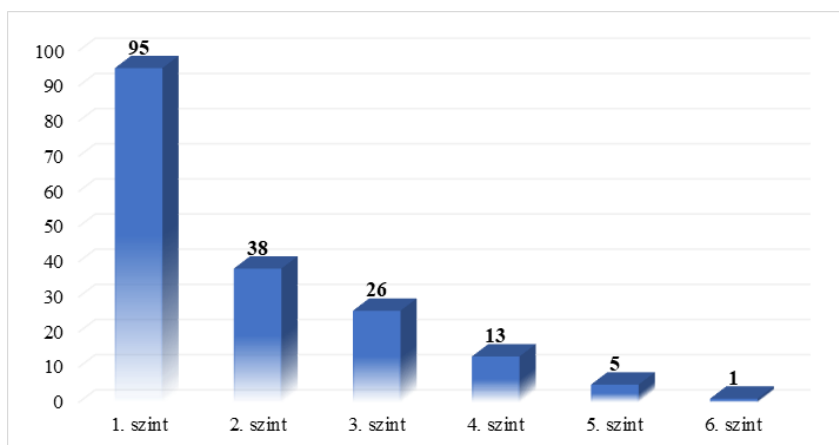
Bloomi szint	Kérdés típusa			Összesen
	Ismétlő	Fejezeten belüli	Összefoglaló	
1. szint	4	0	19	23
2. szint	1	5	6	12
3. szint	2	0	8	10

4. szint	0	0	8	8
5. szint	0	0	3	3
6. szint	0	0	0	0
Összesen	7	5	44	56

A 2. táblázatból látható, hogy a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez tartozó 7 ismétlődő kérdés az első három bloomi szintet fejleszti, míg a fejezeten belül található mind az 5 kérdés a második bloomi szintnek felel meg. A 44 összefoglaló kérdésből 19 irányul az első, 6 a második, 8 a harmadik, 8 a negyedik, valamint 3 az ötödik szint fejlesztésére.

A jelenleg használatos magyarországi tankönyvben található kérdések és feladatok vizsgálata

A magyarországi tankönyv vizsgált fejezetében összesen 178 item található. Az itemeket három csoportba soroltuk: (1) ismétlődő kérdések, melyek általában a fejezetek elején találhatók; (2) fejezeten belüli kérdések, melyek általában az adott fejezeteken belüli új tananyagra vonatkoznak; valamint (3) összefoglaló kérdések, melyek a fejezetek végén az egész fejezetre vonatkoznak. Az itemeket megfeleltettük a Bloom-féle kognitív taxonómia egyes szintjeinek is, melyet a 6. ábrán közlünk.



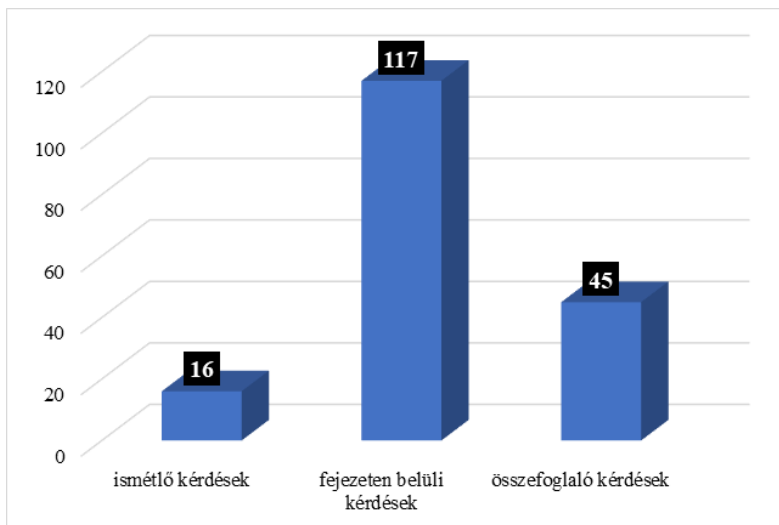
6. ábra A magyarországi tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek megfeleltetése a Bloom-féle taxonómia egyes szintjeinek

Forrás: saját ábra

A 178 item 53,4%-a (95 item) feleltethető meg a Bloom-féle taxonómia első szintjének, 21,3%-a (38 item) a második, 14,6%-a (26 item) a harmadik, 7,3%-a (13 item) a negyedik, 2,8%-a (5 item) az ötödik, míg 1 item (0,6%) a hatodik szintjének. Ebből arra következtetünk, hogy a tankönyvben található itemek jelentős része

(74,7%-a) a ténybeli tudás, valamint a megértés szintjére összpontosít.

A magyarországi 7. osztályos történelemtankönyvben a dualizmus korával foglalkozó fejezet (30–49. oldal) 20 oldalán összesen 178 item található. Az itemeket aszerint csoportosítottuk, hogy azok a már meglévő tudás ellenőrzésére, illetve felelevenítésére irányulnak (ismétlő); az új tananyag feldolgozására irányulnak (fejezetben belüli); vagy a már elsajátított tudásanyag rendszerezésére, összefoglalására irányulnak (összefoglaló). Az itemek ezen csoportosítását a 7. ábrán közöljük.



7. ábra A magyarországi tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek csoportosítása

Forrás: saját ábra

A 7. ábrán látható, hogy a 178 item közül 16 volt ismétlő jellegű (9%), 117, amely az adott fejezetre vonatkozott (65,7%), míg 45 volt összefoglaló jellegű (25,3%). Az itemeket keresztábra-elemzésnek vetettük alá annak függvényében, hogy milyen típusúak a kérdések, illetve, milyen bloomi szintet fejlesztenek (3. táblázat).

3. táblázat A magyarországi tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek keresztábra-elemzése

Forrás: saját táblázat

Bloomi szint	Kérdés típusa			Összesen
	Ismétlő	Fejezetben belüli	Összefoglaló	
1. szint	12	61	22	95
2. szint	3	29	6	38
3. szint	1	19	6	26

4. szint	0	7	6	13
5. szint	0	1	4	5
6. szint	0	0	1	1
Összesen	16	117	45	178

A 3. táblázatból látható, hogy a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez tartozó 16 ismétlő kérdése az első három bloomi szintet fejleszti. A fejezeten belül található 117 kérdés szintén főként az első három bloomi szintnek felel meg, de 7 item már a negyedik, 1 item pedig az ötödik szintet fejleszti. A 45 összefoglaló kérdésből 22 irányul az első, 6 a második, 6 a harmadik, 6 a negyedik, 4 az ötödik, valamint 1 a hatodik szint fejlesztésére.

A két tankönyvben található kérdések és feladatok megvitatása

A 4. táblázatban összegezzük a tankönyvizsgálat során kapott eredményeket a szlovákiai magyar nyelvű 8. évfolyamos, valamint a magyarországi 7. évfolyamos történelemtankönyvet illetően.

4. táblázat A két vizsgált tankönyv összehasonlítása

Forrás: saját táblázat

	Szlovákiai magyar nyelvű 8. évfolyamos történelemtankönyv	Magyarországi 7. évfolyamos történelemtankönyv
Főfejezetek száma a teljes tankönyvben	4	5
A tankönyv terjedelme (oldal)	96	245
A dualizmus korszakát tárgyaló rész terjedelme (oldal)	10 (62–71)	20 (30–49)
A dualizmus korszakát tárgyaló részhez tartozó itemek száma	56	178
Ismétlő kérdések száma a dualizmus korszakát tárgyaló részben	7 (12,5%)	16 (9%)
Fejezeten belüli kérdések száma a dualizmus korszakát tárgyaló részben	5 (8,9%)	117 (65,7%)
Összefoglaló kérdések száma a dualizmus korszakát tárgyaló részben	44 (78,6%)	45 (25,3%)
Az itemek megfeleltetése a Bloom-féle kognitív taxonómia szintjeinek (1-6)	41%, 21%, 18%, 14%, 5%, 0%	53%, 21%, 17%, 7%, 3%, 1%

Az itemeket aszerint is csoportosítottuk, hogy a Bloom-taxonómia szerinti alacsonyabb rendű kognitív szinteket (1) 1–3. szint; vagy a magasabb rendű kognitív szinteket (2) 4–6. szint fejlesztik. Megnéztük, hogy ezen csoportosítás szerint szignifikánsan több itemet tartalmaz-e valamelyik tankönyv a dualizmus korszakát tárgyaló

résében. A vizsgálat azt mutatta, hogy a két tankönyvben található alacsonyabb és magasabb rendű kognitív szinteket tartalmazó itemek arányát illetően nincs szignifikáns eltérés, (Mann–Whitney U: 2613,000; Z: -1,747; Asymp. Sig. (2-tailed): 0,081), tehát a két tankönyvben található itemek számának aránya hasonló azon csoportosítás szerint, miszerint azok a Bloom-taxonómia szerinti alacsonyabb rendű kognitív szinteket vagy a magasabb rendű kognitív szinteket fejlesztik.

A kutatási kérdések megválaszolása, megvitatás

Az első kutatási kérdést illetően (K1), miszerint mit értünk a *tankönyvkutatás* fogalma alatt, az elméleti áttekintésben először részletesen bemutattuk a tankönyv fogalmának értelmezési kereteit, melyből megtudtuk, hogy a legtöbb definíció között van átfedés az oktatási célok és a tanulás támogatása terén, míg a különbségek inkább a tankönyv társadalmi szerepé, a pedagógusok és tanulók közötti viszonyban, valamint a tankönyv elérhetőségében mutatkoznak.

A második kutatási kérdést illetően (K2), miszerint *milyen típusú kérdések és feladatok tartoznak a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez*, először három csoportot alkottunk: (1) ismétlő kérdések, melyek általában a fejezetek elején találhatók; (2) fejezeten belüli kérdések, melyek általában az adott fejezeteken belüli új tananyagra vonatkoznak; valamint (3) összefoglaló kérdések, melyek a fejezetek végén az egész fejezetre vonatkoznak. A szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében összesen 56 item található, melyeket a megadott szempontrendszer szerint csoportokba soroltunk. Az 5. ábrán közöltük ennek a kategorizálásnak az eredményét: az 56 item közül 7 volt ismétlő jellegű (12,5%), 5 az adott fejezetre vonatkozott (8,9%), és 44 volt összefoglaló jellegű (78,6%).

A harmadik kutatási kérdést illetően (K3), miszerint *milyen kognitív szinteket fejlesztenek a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok*, megállapítottuk, hogy a szlovákiai magyar nyelvű tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó 56 item 41,1%-a (23 item) feleltethető meg a Bloom-féle taxonómia első szintjének, 21,4%-a (12 item) a második, 17,9%-a (10 item) a harmadik, 14,3%-a (8 item) a negyedik, valamint 5,4%-a (3 item) az ötödik szintjének. Nem találtunk olyan itemet, mely a hatodik szintnek felelt volna meg. Ebből arra következtetünk, hogy a tankönyvben található itemek jelentős része (62,5%-a) a ténybeli tudás, valamint a megértés szintjére összpontosít.

A negyedik kutatási kérdést illetően (K4), miszerint *milyen típusú kérdések és feladatok tartoznak a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez*, először három csoportot alkottunk: (1) ismétlő kérdések, melyek általában a fejezetek elején találhatók; (2) fejezeten belüli kérdések, melyek általában az adott fejezeteken belüli új tananyagra vonatkoznak; valamint (3) összefoglaló kérdések, melyek a fejezetek végén az egész fejezetre vonatkoznak. A magyarországi tankönyv vizsgált fejezetében található 178 item található, melyeket a megadott szempontrendszer szerint csoportokba is soroltunk. A 7. ábrán közöltük ennek a kategorizálásnak az eredményét: a 178 item közül 16 volt ismétlő jellegű (9%), 117 az adott fejezetre vonatkozott (65,7%), míg 45 volt összefoglaló jellegű (25,3%).

Az ötödik kutatási kérdést illetően (K5), miszerint *milyen kognitív szinteket fejlesztenek a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok*, megállapítottuk, hogy a magyarországi tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó 178 item 53,4%-a (95 item) feleltethető meg a Bloom-féle taxonómia első szintjének, 21,3%-a (38 item) a második, 14,6%-a (26 item) a harmadik, 7,3%-a (13 item) a negyedik, 2,8%-a (5 item) az ötödik, míg 1 item (0,6%) a hatodik szintjének. Ebből arra következtetünk, hogy a tankönyvben található itemek jelentős része (74,7%-a) a ténybeli tudás, valamint a megértés szintjére összpontosít.

A 4. táblázatban összegeztük a tankönyvvizsgálat során kapott eredményeket a szlovákiai magyar nyelvű 8. évfolyamos, valamint a magyarországi 7. évfolyamos történelemtankönyvet illetően.

A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv 4 főfejezettel és 96 oldal terjedelemmel rendelkezik, míg a magyarországi tankönyv 5 főfejezetet és 245 oldalt tartalmaz, ami azt jelzi, hogy a magyarországi tankönyv jóval részletesebb és terjedelmesebb. A dualizmus korszakát tárgyaló rész a szlovákiai tankönyvben mindössze 10 oldal terjedelmű (62–71. oldal), szemben a magyarországi 20 oldalas terjedelemmel (30–49. oldal). Ezen kívül az itemek száma is jelentősen eltér: míg a szlovákiai tankönyvben 56 item található a dualizmus korszakát tárgyaló fejezethez, addig a magyarországi tankönyvben 178 itemet találhatunk.

A kérdések száma is eltérő: a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében az ismétlődő kérdések aránya magasabb, 12,5%, míg a magyarországi tankönyvben ez az arány alacsonyabb, 9%. A szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló része több ismétlődő kérdést tartalmaz, amelyek a tanulók előző ismereteinek rögzítésére szolgálnak. A magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében a fejezeten belüli kérdések száma dominál, 117 item (65,7%), míg a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében 5 ilyen található (8,9%). Ez arra utal, hogy a magyarországi tankönyv sokkal részletesebben dolgozza fel az adott fejezetek tartalmát, és több kérdést vet fel a fejezetek feldolgozása közben. A szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében az összefoglaló kérdések száma kiemelkedően magas, 44 kérdés (78,6%), míg a magyarországi tankönyvben 45 (25,3%). Ez azt jelenti, hogy a szlovákiai tankönyv inkább az összefoglaló kérdésekre összpontosít, míg a magyar tankönyvben a fejezetek belső kérdései nagyobb hangsúlyt kaptak. Ezek alapján a következő megállapításokat tehetjük a két tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteire:

(1) a szlovákiai tankönyv nagyobb hangsúlyt fektet az összefoglaló kérdésekre, míg a magyarországi tankönyv több fejezeten belüli kérdést tartalmaz, amelyek valószínűleg az ismeretek részletesebb feldolgozását célozzák meg;

(2) a szlovákiai tankönyv kisebb terjedelmű és több ismétlődő kérdést tartalmaz, ami az alapvető ismeretek megerősítésére szolgálhat; valamint (3) a magyarországi tankönyv több itemet és fejezeten belüli kérdést tartalmaz, amelyek a témák mélyebb megértését szolgálhatják.

A Bloom-féle kognitív taxonómia szintjeivel való összevetés kapcsán megállapítottuk, hogy a szlovákiai tankönyvben az itemek 80,4%-a a két legalacsonyabb

kognitív szinthez (tudás/ismeret, megértés) kapcsolódik, míg a magyarországi tankönyvben ezeknek az itemeknek az aránya 74,7%. A két tankönyvben található itemeket aszerint is csoportosítottuk, hogy azok a bloomi taxonómia alacsonyabb (1–3. szint) vagy a magasabb (4–6. szint) rendű kognitív szintjeit fejlesztik. Megnéztük, hogy ezen csoportosítás szerint szignifikánsan több itemet tartalmaz-e valamelyik tankönyv a dualizmus korszakát tárgyaló részében. A vizsgálat azt mutatta, hogy a két tankönyvben található alacsonyabb és magasabb rendű kognitív szinteket tartalmazó itemek arányát illetően nincs szignifikáns eltérés, (Mann–Whitney U: 2613,000; Z: -1,747; Asymp. Sig. (2-tailed): 0,081), tehát a két tankönyvben található itemek számának aránya hasonló azon csoportosítás szerint, miszerint azok a bloomi taxonómia szerinti alacsonyabb vagy a magasabb rendű kognitív szintjeit fejlesztik.

Irodalom

- Ábrahám I. (1993): A tankönyv funkciói, szerkezeti elemei. Tankönyvműfajok. In: *Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők- és szerkesztők számára*. Budapest: Korona Kiadó.
- Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Bednárová, Marcela – Krasnovský, Branislav – Ulrichová, Barbora (2011): *Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. ISBN 978-80-8115-046-3.
- Bloom, Benjamin Samuel (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bruillard, E. (2021): *Manuels scolaires recherches et pratiques actuelles, quelques repères*. <https://gis-2if.shs.parisdescartes.fr/manuels-scolaires-recherches-et-pratiques-actuelles-quelques-reperes/> (Letöltés: 2023.03.25.)
- Collins Dictionary (2022): Definition of "textbook".
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/textbook> (Letöltés: 2025.05.11.)
- Ellington, H. – Harris, N. (1986): *Dictionary of Instructional Technology*. London: Kogan Page.
- Engel, E. – Vajda, B. (2021): On the Didactical Aspects of Images as Sources and Illustrations – Based on Research of Some Slovakian Elementary History Schoolbooks. *Belvedere Meridionale*. 33(2), 133–151. <https://doi.org/10.14232/belv.2021.2.6>
- F. Dárdai Á. (1995): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, 9(4), 44–53.
- Hummel, C. (1988): *School textbooks and lifelong education: An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- Kaposi J. (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 22(12), 56–70.
- Karlovitz J. (2000): Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés*, II. évf. 2. sz.
- Karlovitz J. (2001): Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. január, 80–88.

Fináczy E. – Kornis Gy. – Kemény F. (szerk.) (1034): *Magyar pedagógiai lexikon*. II. kötet. Budapest: Révai Irodalmi Intézet.

Nádasi A. (2011): *Oktatáselmélet és technológia*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html> (Letöltés: 2024.02.11.)

Nádasi A. (2015): Gépész mérnöktanár szakmaspecifikus módszertani modul. HUNline Hungarian Online University. <http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadasia/index.html> (Letöltés: 2024.02.11.)

Nagy T. (2021): Történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatás – A tankönyvek és tansegédletek vizsgálata. In: Molnár Dániel – Molnár Dóra (szerk.): *XXIV. Tavaszi Szél Konferencia 2021. Tanulmánykötet II*. Doktoranduszok Országos Szövetsége.

Schüttler T. (2003): Mire jó a tankönyvelmélet? Karlovitz János tankönyvelméleti könyvéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/9., 334–336. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/mire-jo-a-tankonyvelmelet>.

Simon Sz. (2017): A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyvés tantervkutatás újabb eredményeihez. In: Lőrincz J. – Simon Sz. (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. Komárom: Selye János Egyetem, 9–31.

Stein, G. (1976): *Schulbuchkritik als Schulkritik: Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Saarbrücken: Saarbrücken Univ.- und Schulbuchverlag.

Szarka K. (2021): Kémiai feladatok ismeretanyagának módszertani elemzése. In: *Módszertani javaslatok a STEM tárgyak oktatásához*. Komárom: Selye János Egyetem, 9–25.

Tóth Attila (2020): *Történelem 7. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal. ISBN 978 963 436 2302.

Vajda B. (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Komárom: Selye János Egyetem.

Vajda, B. (2020): *History Didactics and Research of History Schoolbooks*. Komárom: J. Selye University.

Volk und Wissen Verlag (1967): A tankönyv funkciója és szerkesztése. A Volk und Wissen Verlag téziseiből. Ford. dr. Halász Imre. In: *A korszerű tankönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó, 63–79.

Weinbrenner, P. (1995): Grundlagen und Methodenproble sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, R. (szerk.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Lang, 21–45.

Úrben, álomban, szerelemben

Laboda Kornél: Gavarin és az álomantenna

KURUCZ ANIKÓ – BAKA L. PATRIK¹

In space, in dream, in love (Kornél Laboda: Gavarin és az álomantenna)

Abstract

Kornél Laboda's second novel, *Gavarin és az álomantenna* was published in the Absolute Books series by Pagony Publishing and won the Children's Book of the Year Award in 2022. This novel tells the story of an extraordinary space journey: the protagonist Gavarin's alienation (from home, school, childhood) becomes the source for a galactic voyage. The space journey is a series of adventures: Gavarin first encounters exotic things in the universe: unusual creatures and foods, planets and phenomena, and on his exploration he will be joined by his companions. They have a strange mystery to unravel: the mystery of the "dreamlessness" and greying of the universe. This road movie or science fiction dystopia is, of course, not only about an external journey, but also about an internal one: our study will examine how, in this young adult novel, the creation of identity, the recovery of the face, is achieved within the framework of a dystopian world; how an adolescent boy finds himself between the experience of escapism as a starting narrative and the experience of anti-utopia based on an authoritarian social order.

Keywords: science fiction; dystopia; youth novel; road movie in space; escapism

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – Hungarian Literature

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.122-130

Bevezetés

Laboda Kornél második regénye, a *Gavarin és az álomantenna* a Pagony Kiadó Abszolút könyvek című sorozatában jelent meg, és 2022-ben elnyerte Az Év Gyerekkönyve Díjat.² A shortlist jelöltjei között szerepelt Milbacher Róbert *A nagy kanizsár összeesküvés* című meseregénye is. Ez azért különösen figyelemreméltó, mert a *Gavarin* és *A nagy kanizsár összeesküvés* is egy diktatórikus rendszer kritikája, ráadásul mindkét mű katicaszereplőkkel (is) „dolgozik”. Ami a strukturális

¹ Baka L. Patrik a dolgozat írásának idején a Nemzetközi Visegrádi Alap ösztöndíjában (International Visegrad Fund, 2025–2026, No. 52510396) és a Tempus Közalapítvány által gondozott Fiatal oktatói ösztöndíjban (2024–2025, No. HTP7FPUWY2025/EG-00022-2025) részesült.

² Laboda Kornél első regénye, a mátéPONTindul a Pagony Tilos az Á könyvek című sorozatában jelent meg 2015-ben.

különbséget illeti, amíg a *Gavarin*ban az előszó, a *Kanizsár*ban az epilógus tartalmazza az elbeszélői metareflexiókat.

Történet

A regény főhőse, a beszélő nevű (vö. az orosz говорить ~ beszélni, mondani) s az induláskor kilencéves Gavarin egy szép napon elhagyja otthonát – ám korántsem szokványos módon szökik meg hazulról. Gyerekszobáját űrhajóvá alakítja át, s egy jól időzített, hatalmas villámcsapásnak köszönhetően sikerül annyi elektromosságot „szereznie”, amely kiröpi űrhajóját (vagyis a szobáját) a világűrbe. Útra kelésének oka tulajdonképpen egyszerű: nem akar iskolába járni, és nem akar felnőni sem. Mivel úgy tűnik, az élet mégis megállíthatatlanul efelé tart (a felnőtté válás elkerülhetetlen), elszánja magát erre a radikális lépésre. Az űrutazás kalandok sorozatából áll: először az univerzum egzotikus dolgaival ismerkedik meg: különös lényekkel és ételekkel, bolygókkal. Ám ahogy az lenni szokott, a roadmovie-k mindig belső utazások is egyúttal: az önismeret pedig leginkább társakkal, kapcsolódásokon keresztül lehetséges. Bukta kutya, Bruckner és Mása cicák, illetve a névtelen hűsevő növény Gavarin otthonról hozott kísérői, ám űrmagánya akkor oldódik igazán, amikor a gumicukorbolygón megismerkedik a tudós-mérnök Makszimovval (aki koffeinfüggőségét kielégítendő kávégépeket szerel az űrhajó minden szegletébe), aztán a világegyetem északi határán túlról (a „nagy semmiből”) csatlakozik hozzájuk az alakváltoztató Z is. A békés utazás, közös mozizás, a (röviden leírt) űrkalandok viszonylag kiegyensúlyozott életet biztosítottak az űrhajó legénységének. A bonyodalmat a megmagyarázhatatlan álmotlanodás és a kiüresedés okozta. Az álmotlan élet azért vált veszélyforrássá, mert az űrhajó álmom meghajtású volt; a világegyetem kiüresedése, baljós csendje pedig összefüggött mindezzel. Kilenc, a gyönyörű, szőke, kék szemű pánagalaktikus serifflány – aki megmentette Gavarinét életét a Hamis holdas bolygón, s akibe rögtön beleszeretett a főhős – ennek a rejtélynek eredt a nyomába. Különös, aggasztó híreket hallott ugyanis az ún. Vertov-rendszer felől. Gavarin pedig – engedelmessé sejtéseinek és szívének – Kilenc után indult, hogy megkeresse, s ha kell, megmentse őt. Gavarin azonban hamarosan csapdába esett: Rang Nadúr (néni) iskolájának foglya lett: újra az olyannyira utált iskolapadban találta magát. Az iskolába járás pedig elszurkította lényét. S mikor már úgy tűnik, hogy Gavarin végleg belefásul a vég nélkül ismétlődő, mechanikus, lélekölő-magoltató iskolás rendbe a szabadulás legkisebb esélye és reménye nélkül, megjelenik Makszimov, illetve Kilenc, s segítségükkel nemcsak Gavarin menekül meg, hanem a titkot is sikerül kideríteniük: Rang Nadúr felelt az álmok eltűnéséért és egyúttal a világegyetem baljós csendjéért. Kijátszva Rang Nadúrt és katicabogár-seregét hőseink tovább folytatják útjukat – immáron Kilenc, a pánagalaktikus serifflány titkos egységeként.

„Ez a történet a világűrben játszódik, éppen úgy, mint az összes többi történet” (Laboda 2021, 5). Ezzel a szellemes felütéssel kezdődik a szerzői előszó. Valóban, tulajdonképpen minden történet a világűrben játszódik.

Az előszóban a történet megalkotottságára vonatkozó szerzői megjegyzések, kommentárok olvashatóak: ebben a metareflexióban nem a szerző és az elbeszélő elkülönítése, a demarkációs vonalak meghúzása történik, hanem a fiktív és a valós *igazságának* kérdése tematizálódik.

Műfaji dilemmák

Ha a Gavarin műfaji besorolhatóságát vizsgáljuk, akkor a spekulatív fikciós irodalom műfajai közül a sci-fi zsánerét említhetjük. Gombos Péter osztályozását alapul véve további kategóriaként adódik a *sci-fi alapú* (tehát nem mesei alapú) disztópia mint műfajelméleti címke (Gombos 2009; 2021). A már említett elszürkülés, a presszió előmozdította, majd önként vállalt uniformizálódás, a fokozatos emlékvésztes mind-mind disztópikus jegyek. Ami a sci-fi előtagot illeti, a regényben a tudományos-fantasztikus történetek viszont kevésbé hangsúlyosak, ugyanis nem a tudományos/technológiai fejlesztés társadalomra vagy egyénre gyakorolt hatásának bemutatása a cél. Persze néhány különös találmány – elsősorban Makszimov jóvoltából – említésre kerül (antigravitációs mozsizoba, beépített kávéfőző az űrhajó minden szegletében), illetve az olyan „szokásos” eseménnyel is találkozunk a regényben, mint az időutazás, ám nem a cselekmény szerves vagy központi, bonyodalmat okozó részeként: az időutazással, pontosabban időcsapdával ugyanis Makszimov életének korábbi szakaszaiba nyerünk betekintést. A folyton innováción töprengő tudós ugyanis belerepül egy fekete lyukba, amely az élet minden pillanatának identikus újraélését eredményezi. A komikum s egyben a tragédia abból a sci-fi-től vagy alternatív történelmi regényektől szokatlan megoldásból származik, hogy nincs választás, nincsenek párhuzamos életek, sorselágazódások: az újraélés megbénított akarattal, pontosabban a szabad akarat hiányával jár. Makszimov így egészen pontosan tizenhétszer élte újra az életét, míg végül sikerült az éberség egy olyan fokát elérnie, amikor is űrhajójának elirányításával nem repül bele ismét a circulus vitiosus játszó fekete lyukba. Makszimov – a regény szerint – megnézte, mi van az eseményhorizonton túl. Érdekes módon ugyanaz a bénultság jellemzi Makszimovot a fekete lyuknál, mint történetünk kezdetén: Gavarin úgy talál rá erre az tudósra, hogy az nem tud elszakadni a mágikus gumicukorbolygótól. Barátságuk éppen ennek apropóján kezdődik, mivel hősünk leleményesen és igen határozottan megakadályozza Makszimov *beleragadását* a dolgokba. A mindig ugyanúgy végződő időutazás elkerülésére Makszimov aztán feltalálta az időkapuszlat. (Az időkapusza szerkezetének leírása ugyanolyan bámulatos könnyedséggel és magától értetődő természetességgel történik, mint Gavarin szobájának űrhajóvá alakítása.)

A *Gavarin* egy űrben játszódó *road movie*, s az utazás, az úton levés nagy hagyományának és szemantikai telítettségének, allegorikus funkciójának köszönhetően természetesen a belső, önismereti utazás is belefért az interpretáció értelmezési keretei közé. Egy beszélgetésben³ a szerző, Laboda Kornél az erre tett

3 Gavarin és az álomantenna – Jásdi Juli illusztrációs kiállítása a Jókai Klubban. Beszélgetés Laboda Kornéllal és Jásdi Julival. <https://www.youtube.com/watch?v=Xj4qCn5rbzU&t=1112s> (Letöltés: 2025.06.10.)

utaláskor – megengedve, nem vitatva természetesen az interpretációk, értelmezések szabadságát, sokszínűségét – leszögezi, hogy szándéka szerint ez egy *külső* utazás, azaz nem önismereti út allegorikus megéneklése volt az elsődleges célja. Ugyanakkor a már említett előszóban mégiscsak az úgynevezett *külső* utazás (az úrjelenlét) kulisszáit teszi zárójelbe, tartja másodlagosnak, s bizonyos emberi értékek megtalálását, a humán létből/élményekből való részesülését helyezi könyvének centrumába. Igaz, hozzátehetjük, eközben valóban nem a jellemfejlődés, a karakter belső természetének alakulása kerül az elbeszélői optika középpontjába. (Nem kísérik vagy részletezik hosszú leírások, magyarázatok a belső élet kívülről láthatatlan változásait, bár a disztópikus fejezetekben, ahol Rang Nadúr Iskolájának gépezete került bemutatásra, s ahol a szemek elszürkülése jelezte az előszóban is emlegetett kíváncsiság, fogékonyság, vágyakozás és szenvedély megszűnését, akkor többet kapunk Gavarinból. Hogy ne kelljen szüleire, cserbenhagyott barátaira és szerelmére gondolnia, teljes lényével kell belevetnie magát az iskolai gépezet gondosan ütemezett közömbös rendjébe.) Illetve a cselekményvezetés indirekt módon is utal a változásra: hiszen egy olyan fiú, aki korábban feltehetően nem a bátorságáról/bátor hőstetteiről volt híres, leküzdve saját félelmét, ellentmondva a józan belátásnak – hiszen csak két álomkonzervük maradt –, mindent maga mögött hagy, hogy szerelme megmentésére induljon az ismeretlen Vertov-rendszerbe, azaz igencsak meg kell haladnia korábbi önmagát.

A szerző már az előszóban előrebocsátja regényének kvázi-tanulságát, amelyhez a regény befejezését követően érdemes visszatérni:

„Ez a történet egy ilyen úfőről szól, vagyis olyasvalakiről, aki nagyon egyedül érzi magát, és ezért bátran nekivág a világűrnek, hogy megtalálja azokat, akik befogadják. A barátait. Mert ilyen emberek, mármint barátok, tényleg mindenki számára vannak, és tényleg meg lehet találni őket, csak van úgy, hogy nagyon sokáig kell keresni. De még akkor is fontos tudni, hogy vannak valahol, ha ez éppen egyáltalán nem tűnik valószínűnek, mert olyan, mintha az egész az ellenségünk lenne. Csak soha nem szabad feladni. Még akkor is meg tudjuk találni azokat, akik elfogadnak bennünket, ha egy picikét sem rendelkezünk úrhajóval. Az úrhajó nem fontos. A kíváncsiság a fontos” (Laboda 2021, 7).

Mészáros János kritikájában két műfaji meghatározással találkozunk: egyrészt a *Gavarint* sci-fi allúziókkal rétegzett laza kalandregényként definiálja, másrészt felveti az alkalmazott irodalom olvasatának lehetőségét. (A kritika egészen pontosan azt mondja, hogy a kalandregény talán csak alkalom az iskolai szocializáció témájának kifejtéséhez, azaz egy társadalmi probléma irodalmi illusztrációjaként is működhet a szöveg.) E műfaji hovatartozás dilemmájára – a rajongói olvasat felől – két lehetséges magyarázattal szolgál: felveti a sorozatteória és a fantáziатеória lehetőségeit. A sorozatteóriát – tehát, hogy a Gavarin egy sorozat, de legalábbis egy trilógia nyitánya – a kiadó, az eladási szempontjai tennék érthetővé. Ez magyarázná a bővebben nem kifejtett, illetve meg nem világított szövegi popkulturális utalások jelentését. A fantáziатеória szerint viszont az egész történet csupán Gavarin elméjében játszódik le (Mészáros 2021).

Annyit bizonyosan állíthatunk, hogy a *Gavarin és az álomantenna* kalandregény: amint előrehaladunk az eseményekben, egyre világosabbá válik, hogy a történetek színhelye egy *(z)űruniverzum*.

Gavarin bolygók közötti kalandozása hasonló Saint-Exupéry kishercegéhez: bár ott egy-egy bolygó valamely emberi visszásság, gyarlóság, fonák társadalmi berendezkedés vagy mánia, megszállottság szomorú kritikája is egyúttal. Ezzel ellentétben itt az egyes, csak felsorolásszerűen ismertetett bolygók a maguk különlegességével jellemzettek (fánkibolygó csokióceánnal, gumicukorbolygó, vat-tacukorbolygó a gyermekfantáziák csodálatos tárgyaiként: bár Gavarin, illetve az elbeszélői nézőpont érzékelteti, hogy *csak beleragadni* lehet ezekbe a szirupos valóságokba). Illetve a nagy volumenű kalandoknak – amelyeket a kozmonauta-hármas, vagyis a kapitány, az első tiszt és a második tiszt (Gavarin, Makszimov és Z) visz véghez – csak rövid lajstromát olvashatjuk, azaz szűkre szabott tudósítást az eddigi üreseményekről: Malivia hercegnő kiszabadítását a szatyorfejek fogságából; látogatást a bajuszibolygón; a Szingulárum bolygó békés népének megmentését Mord cár csalánhadseregének inváziójától, valamint azt, hogy ők érték el először a világegyetem történetében a kozmosz északi határát, „vagyis az űr egyik legesleg-végét, amin túl már semmi nincs és minden van” (Laboda 2021, 40).

A kozmikus kalandok sorában fordulatot hozó Hamis Holdas bolygó viszont az a hely, ahol éjszakai oldala is van a mindig idillikus nappali világnak. A nappal fényében barátságos, harmonikus alakok fenyegetőkké (lásd: hamburgerek) és a csendes-békés történetek éjszaka gyilkos, horrorisztikus eseményekké válnak.

A Hamis Holdas bolygón él Topáz Tina is, akiről egy ponton túl kimondja a regény, hogy „nem lehet rajta segíteni” (jelzés értékű, hogy elfordul tőle az ablak, s nem mutatja neki a világot). Úgy tűnik, nem is, de aztán a történet végén épp hőseink ráhatására igazi átalakuláson (kinyíláson) megy keresztül, s szabadulást hozó kulcsfigurává is válik.

Topáz Tina, Rang Nadúr, a galaktikus diktátor és Kilenc is emberek, de legalábbis emberformájúak, egyébként az univerzum telis-tele van olyan különösen egybeszerkesztett lényekkel, mint Horatius *Ars poeticájának* azon része, amelyben a művészet szabályrendszerét illetően az összeillőség mértékéről értekezik.

Ami az intertextuális kapcsolódást illeti, Rang Nadúr emlékeztet bennünket a Főnénire Ken Kesey *Száll a kakukk fészkére* című regényéből. A hasonlóság persze esetleges, és nem teljes az analógia, de a tervezett Javitó (a fejcskében minden komisszást egyet s mindenkorra megszüntető) készüléke, illetve maga az eljárás pontos egyezést mutat az elektrosokk-terápiával vagy éppen a lobotómia aktusával.

Főgonoszunk a történet végén nem bűnhődik meg (legalábbis a klasszikus meseből ismert módon), egyszerűen csak visszaváltozik *nénivé*. Etelka nénivé. Ez a visszaalakulás különbözik a Százarcú Boszorkány jóságos öreganyóvá változásától: míg Lázár Ervin meseregényében (*Szegény Dzsoni és Árnika*) a rossznak esélye lesz jóvá válnia, az ártónak segítővé, addig Etelka néni sorsáról közelebbit nem tudunk meg, csak annyit, hogy tűnődésébe merülve felhagyott univerzumbeli diktatúrájának kiépítésével.

Kép és nyelv

A *Gavarin és az álomantenna* képi világának Jásdi Juli a megteremtője. Kaiser Zsanett *Tempevölgyben* megjelent könyvkritikája hosszan értékeli Jásdi Juli illusztrációs tevékenységét – nem véletlenül (Kaiser é. n.). Jásdi Juli – fiatal kora ellenére – számos díjjal és elismeréssel büszkélkedhet. 2017-ben Tóth Zsófiával együtt megnyerte a Finlandia és az Arthungry.com közös pályázatát. A feladat a finn vodkamárka fesztiválszettjének elkészítése volt. Két évvel később *Tintaló* című projektjével az 5. ArtHungry Díj képgrafikai kategóriájának nyertese. A *Tintaló* egy rendkívül izgalmas, humoros-szatirikus grafikasorozat az alkoholizmusról. (A *Tintaló* a grafikus diplomamunkája is egyúttal.) 2020-ban Az Év Ifjúsági Könyvének, Lipták Ildikó *Csak neked akartunk jót* című munkájának illusztrátora, illetve Várszegi Adél minkét művének (A *ló, aki zebra volt*, 2020; A *papagáj, akit Péntek Tizenharmadikának hívtak*, 2023) rajzolója. Kaiser Zsanett szerint a *Gavarin*hoz készített grafikák nem egyszerűen egy-egy regénybeli cselekménymozzanatnak a vizuális megjelenítői, hanem egy egész eseménysor hordozói az összetorlódó álmokképekhez hasonlatosan (Kaiser é. n.). Egy-egy kép valóban igazolja ezt a meglátást, de a grafikák többsége a *Gavarin*ban egy konkrét akciórészlet megvilágítását, kiemelését célozza. Kevésbé a sűrítés vagy a torlódás az, ami a vizualizáció egyediségét garantálná, hanem például a méretezés, a túldimenzionálás: a szomszédos lapokra átkúszó rajz plasztikusan érzékelteti a történés akciójellegét, a megállíthatatlan offenzívát (például lásd a 238–239. oldalon). A fekete-fehér rajzok Jásdi Juli grafikai világának szinte állandó ismertetőjegyei,⁴ de ebben az esetben az úrtémához is kiválóan illenek.

Ami a nyelvi leleményt illeti, elsősorban a *felkiáltások* [„Szentséges helikopter, hogy te mennyire hülye vagy!” (29); „Magasságos meteor!”; „Kozmikus kaktusz!” (90); „Magasságos úrpor!” (78); „Magasságos fényfűrész, dehogy nyomom meg az indítógombot!” (30)], a *szóalkotások* [főként a gasztronómia területéről: andromédasajtós kriptoszauruszborda, peoniai vojvodamártás (108); corvói hínártea, aloés zafirtea, kardamonos pontytea (122)] formájában mutatkozik meg. A (nem nyelvi) humorra is bőven akad példa. A következő dialógus szépen mutatja a fontossági sorrendet és a prioritásokat:

„– *Valami nincs rendben – mondta Kilenc.*

– *Nem ízlik a sajtorta? – motyogta Makszimov, és elsápadt.*

– *Az univerzumra gondoltam – válaszolta Kilenc. – Ott nincs rendben valami.*

– *Huhh, akkor jó – sóhajtott megkönnyebbülten Makszimov. – Már attól félt-em, hogy elrontottam a sajtortát”* (Laboda 2021, 108–109).

4 „Aki ismer, az tudja, a legtöbb munkám szinte teljesen változatlanul kerül ki a füzetemből. A rajzaim pedig eredetileg is feketék. Persze, digitalizálva van mind, hogy könnyebb legyen velük dolgozni, de egyáltalán nem manipulálom őket. Ez sokszor azt is jelenti, hogy már-már azt érzem, hogy a számitógépre vezető úton elrontom őket. Szeretem a kis bizonytalan vonalakat, amiket a sima, fekete tollal irányítgatok a papíron. Pontosan emiatt nem szeretek vázlatozni. Meg aztán jön a rajztábla, ami sok kis rezgést elegyenget. Ezt aztán csak én látom, úgyhogy végeredményben egy az egyben a kis naplóm feljegyzései láthatóak” (Farkas-Zentai 2019).

Disztópia és rend

Gavarin a Vertov-rendszerben az egyformaság végtelenített terébe érkezik. Ezt a folyamatos építkezések jelzik: fakósárga épületek, végláthatatlan folyosók, egyforma házfalak monoton rendje tudósít a sablon normatív törvényeiről. A tér egyformaságát a lények uniformizálódása kíséri. Ez az uniformizálódás a láng nélküli, fényt veszített szürke tekintetekben testesül: előbb-utóbb mindenkit bekebelez az általános szürkeség, ami érthető is, hiszen egy álmok nélküli világrend kiépítése zajlik. A disztópikus diszletek szépen ellenpontoszák az álommal (is) felépített univerzum sokszínűségét. Az álomhiány a fakulás és egykedvűség legfőbb előidézője. A sokszínűség pedig a kiszámíthatatlanságban és a váratlanságban is rejlik, s ettől olyan kalandos és akciódús hőseink utazása.

„Az igazi rendben mindennek és mindenkinek megvan a helye és a szerepe. Még akkor is, ha valaki, mondjuk, nem tudja magáról, hogy mi is az ő helye vagy szerepe. Senkinek sem kell még egy picikét se megváltoznia ahhoz, hogy része legyen a világegyetem rendjének. Mindenki rögtön a része, ahogy megszületik. És ez egy hatalmas rend. Nagyon, nagyon, nagyon, nagyon, nagyon nagy. Sokkal, de sokkal, de sokkal nagyobb, mint én vagy az Etelka néni vagy ez az egész Iskola. Olyan nagy ez a rend, hogy nem is tudjuk egyáltalán átlátni. És mert nem látjuk át, ezért megijedünk. A világegyetem félelmetes. De nem annyira, mint az Etelka néni. [...] Mert Etelka néni fél. Méghozzá attól fél, hogy nem tudja irányítani a dolgokat az életében. Ezért aztán irányítani akarja a dolgokat a világegyetem életében. Csakhogy ez sehogyse sikerül, és ezért aztán Etelka néni dühös, és azt gondolja, hogy rajta kívül mindenki hibás, de legesleginkább azért mégiscsak azok a hibásak, akik nem félnek a zűrzavartól!” (Laboda 2021, 197–198).

Tulajdonképpen részben egy ismeretelméleti belátás, illetve részben egy pszichologizáló gondolatmenet képezi az idézett eszmefuttatás alapját. Arra a fajta – az ember által átláthatatlan, felfoghatatlan, viszont létező – rendre utal Gavarin szónoki hevületű beszédében, amely sokszor a káosz képét ölti – legalábbis a humán perspektíva számára. Tehát nem a rend léte a kérdéses, hanem az emberi megismerés töredékes mivoltára utal a főhős. (Egyébként a gondolat – a világegyetem rendje a zűrzavar – valójában Kilenctől származik, akinek legfőbb feladata az egyensúly fenntartása.) Etelka néni lélektani mozgatórugóinak feltárása bár érthető, icipicit közhelyes summázatok, ítéletek, avagy tételmondatok kimondásában végződik: 1. Etelka néni fél, mert saját életének nem ura. (Valóban nem, hiszen magára hagyja lányát, Topáz Tinát, aki egzisztenciális szorongásainak közepette dermedt tétlenségben, depresszív-deprimáló lomhaságban, mozdulatlanságban tölti napjait.) 2. Aki nem ura saját életének, az egy még nagyobb rendszer ura/irányítója kíván lenni (?). 3. Etelka néni leginkább azoktól fél, akik nem félnek. Illetve az olyan mondat, mint a *„Senkinek sem kell még egy picikét se megváltoznia ahhoz, hogy része legyen a világegyetem rendjének”* (Laboda 2021, 197), mintha nem számolna a változás szükségességével: nem feltétlenül a „panta rhei” értelmében, hanem az életben szükséges alakulás, érés, kiteljesedés

sohasem statikus módján. Mindeközben, ha jól megfigyeljük – persze a didaxis távol áll a szövegtől, nem kíván fejlődésregény lenni –, főhősünk is változik (végül is kilép komfortzónájából, elindul, ahogy minden hősnek el kell indulnia), ezen kívül Makszimov is képes felülírni a szórakozott tudós sztereotípiáját. A regényben Z-ről mindjárt az elején megtudjuk, hogy amellet, hogy nem tud hazudni, és csak jó emlékei vannak, a változást szereti a legjobban.

Befejezés

Laboda Kornél második ifjúsági regényében egy kamasz(odó) fiú űrkalandjait követhetjük nyomon. Az egyforma mindennapokat kínáló földi iskola űrbéli megfelelője egy diktatórikus, kontrollált Iskola lesz, így a „principiális kizökkenést” elindító, s a bonyodalmat generáló toposz mindkét esetben az intézmény. Iskolától iskoláig tart az önfelfedezés útja. Mert valahogy mindig ez a tét: megtalálni azt a helyet, ahol otthon lehetünk. A regénybeli krízis feloldásához hozzátartozik a *Semmiség* nevű űrszeglet megteremtése – méghozzá az Iskola épületének meghagyásával. A *Semmiség* vezetője a dermedtségéből végre mozdulni tudó Topáz Tina lesz: „Ő fogad majd mindenkit, aki erre téved, és ő vigyáz arra, hogy itt mindenki azt csinálhasson, amit akar” (Laboda 2021, 263). Csakhogy a „mindenki azt csinál, amit akar” elve nagyon könnyen anarchiába torkollik, így egy kaotikus „rend” felügyelete igencsak kérdéses, de ez egy ifjúsági regény esetében már a „felnőtt” értelmezés zárójeles megjegyzése, hiszen ez a Semmiség (az univerzum egy kimondottan szabad szeglete) minden vándor, idegen vagy otthontalan befogadója, egy utópisztikus hely, az öröme, s ebben az értelemben a szabadság nehéz mámora talán a paradicsom allegóriája is lehet. A korábban idézett beszélgetésben arról kérdezik Laboda Kornélt, hogy az eszképzizmus mennyire releváns, produktív értelmezői stratégia a regényben. A szerző válaszában visszaütal gyerekkorára, amelyben a „vágyódás egy meg nem határozott helyre” természetes módon jelen volt – amint talán mindannyiunk életében –, s ez a meg nem határozott hely a valóság mögötti lehetséges világokra (vagy egyáltalán a lehetőségekre) vonatkozott. A *Gavarin* is éppen ezt kínálja: barangolást távoli, lehetséges történetek és még csak elképzelni sem tudott tájak felé...

Irodalom

Farkas-Zentai Lili (2019): *A hét műtárgya: Tintaló – Könyv az alkoholról*. Beszélgetés Jásdi Julival. <https://phenom.hu/a-het-mutargya-konyv-az-alkoholrol/>

Gavarin és az álomantenna – Jásdi Juli illusztrációs kiállítása a Jókai Klubban. Beszélgetés Laboda Kornéllal és Jásdi Julival. <https://www.youtube.com/watch?v=Xj4qCn5rbzU&t=1112st>

Gombos Péter (2009): *Utópiák és disztópiák a magyar irodalomban, különös tekintettel a gyermekirodalom antiutópiáira*. PhD-értekezés. Pécs: PTE BTK.

Gombos Péter (2021): *A magyar gyermekirodalom disztópiái*. IGYIC. https://mesecentrum.hu/esszektanulmanyok/a-magyar-gyermekirodalom-disztopiai.html#_edn7 (Letöltés: 2025.06.10.)

Kaiser Zsanett (é. n.): Álomokkal a szürkeség ellen – Laboda Kornél: *Gavarin és az álomantenna* című ifjúsági regényéről. *Tempevölgy*. <https://tempevolgy.hu/online/konyvespolc/kaiser-zsanett-almokkal-a-szurkeseg-ellen-laboda-kornel-gavarin-es-az-alomantenna-cimu-ifjusagi-regenyrol> (Letöltés: 2025.06.10.)

Laboda Kornél (2015; 2019): *mátéPONTindul*. Budapest: Tilos az Á Könyvek.

Laboda Kornél (2021): *Gavarin és az álomantenna*. Budapest: Pagony Kiadó.

Lázár Ervin (2023): *Szegény Dzsoni és Árnika*. Budapest: Móra.

Mészáros János (2021): *Katicák, kozmonauták, álommeghajtás*. <https://www.koloknet.hu/ketegerlista/katicak-kozmonautak-alommeghajtás/> (Letöltés: 2025.06.10.)

Szerzőink / Authors

Babos Máté

Egyetemi hallgató
Széchenyi István Egyetem
H-9023 Győr
Mester utca 36.
e-mail: babos.mate@gmail.com

PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: bakap@ujs.sk

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: borbelyovad@ujs.sk

Farkas Júlia

University of Pécs
Faculty of Health Sciences
Doctoral School of Health Sciences
e-mail: farkas.julia22@gmail.com

Ferenczy Mónika

University of Pécs
Faculty of Health Science
Institute of Emergency Care
Pedagogy of Health and Nursing Science
e-mail: monika.ferenczy@etk.pte.hu

Dr. Galán Anita, PhD.

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
e-mail: galan.anita@ped.unideb.hu

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: horvathki@ujs.sk

Jaskóné Dr. Gácsi Mária, PhD.

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanárképző Intézet
H-3515 Miskolc Egyetemváros
Egyetem út 1.
e-mail: maria.gjasi@gmail.com

Prof. Dr. Józsa Krisztián, DSc.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno;
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet
Petőfi sgt. 30-34.
HU-6722 Szeged
e-mail: jozsak@ujs.sk

Dr. Karácsony Ilona

Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Egészségtudományi Alapozó, Szülésnői és Védőnői Intézet
Szombathelyi Képzési Központ
H-9700 Szombathely
Jókai u. 14.
e-mail: ilona.karacsony@etk.pte.hu

Dr. Kocsis Péter Csaba PhD.

Pannon Egyetem
Humántudományi Kar
e-mail: kocspet@gmail.com

Kurucz Anikó, PhD.

Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János
Pedagógiai, Humán- és
Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék
Liszt Ferenc utca 42.
HU-9022 Győr
e-mail: kurucz.aniko@ga.sze.hu

PaedDr. Alexandra Nagyová, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Neveléstudományi Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: nagyovaa@ujs.sk

Szabadi Magdolna

Eötvös Loránd University
Budapest, HU
Faculty of Primary and Pre-School Education
Department of Music and Singing
e-mail: szabadi.magdolna@tok.elte.hu

Szabó Gabriella

University of Debrecen
Doctoral School of Human Sciences
Doctoral Program on Educational and Cultural
Sciences
e-mail: szabó.gabriella@ptf.hu

PaedDr. Szabó L. Dávid, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: szabold@yahoo.fr