

OxIPO

---

# O<sup>x</sup>IPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.1  
VI. évfolyam 2024/1. szám

ISSN 2676-8771  
WEB: [www.kpluszf.com](http://www.kpluszf.com)

**K+F STÚDIÓ Kft.**



## TARTALOM

OxIPO VI. évf., 2024/1.

LECTORI SALUTEM!	5
<b>ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK</b>	<b>7</b>
Mező Ferenc: PSZICHOLÓGIATÖRTÉNETI METSZETEK: J.P. GUILFORD AZ INTELLIGENCIA STRUKTÚRÁJÁRÓL, A DIVERGENS GONDOLKODÁSRÓL ÉS A KREATIVITÁSRÓL (1. RÉSZ)	9
Szabóné Balogh Ágota: FELSŐ TAGOZATOS DIÁKOK TANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK ÉS ORIENTÁCIÓJÁNAK VIZSGÁLATA	23
Harsányiné Petneházi Ágnes, Lestyán Erzsébet és Kós Nóra: HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TEHETSÉGES GYEREKEK JÖVŐRE IRÁNYULÓ TERVEI, ASPIRÁCIÓI	39
Papp Zoltán, Olteanu Lucián Liviusz és Beke Szilvia: A HAZAI BALESETMEGELŐZÉSRE NEVELÉS, AZ ELSŐSEGÉLYOKTATÁS ÉS A SVÉDORSZÁGI ELSŐSEGÉLYOKTATÁS TAPASZTALATAINAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA	53
<b>MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK</b>	<b>63</b>
Katona Lászlóné, Katona Kitti és Mező Katalin: A FELHŐ ALAPÚ OKTATÁS MIÉRTJEI, KÉRDÉSEI, KIHASZNÁLATLAN LEHETŐSÉGEI	65
Mező Ferenc A KOCKA KÖR „KREATÍV DIÁKOK KUTATÓ ÉS ALKOTÓ KÖRE” CÍMŰ PROJEKTJÉNEK NÉHÁNY MÓDSZERTANI VONATKOZÁSA	79

<b>MŰHELY, RENDEZVÉNY</b>	<b>85</b>
Szebeni Rita: INTERJÚ DR. HABIL. HANÁK ZSUZSANNÁVAL A „KEZDŐ LÉPÉSEK A TUDOMÁNYOS KARRIER FELÉ” PROJEKT MEGVALÓSULÁSÁVAL KAPCSOLATBAN	87
FELHÍVÁS A IX. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁN TÖRTÉNŐ RÉSZVÉTELRE	93
IX. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA PROGRAMJA/ PROGRAM OF THE 9TH 'SPECIAL TREATMENT' INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE	97
GÁL FERENC EGYETEM PEDAGÓGIAI SZAKKOLLÉGIUMÁNAK PROGRAMSOROZATA „AZ OKTATÁS MŰLTJA, JELENE ÉS JÖVŐJE” CÍMMEL	121
KREATÍV DIÁKOK KUTATÓ ÉS ALKOTÓ KÖRE	123
<b>RECENZIO</b>	<b>125</b>
Tóth Dalma: A POZITÍV IDŐSÖDÉS MAGYAR DISKURZUSAIRÓL	127

## LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!\**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat VI. évfolyamának, 2024/1. számának Olvasói között!

E lapszám első tanulmányában Joy Paul Guilford életével, intelligencia struktúra teóriájával és a divergens gondolkodás és kreativitás kutatásokat inspiráló felvetéseivel ismerkedhetünk meg. A szerző: Mező Ferenc.

Szabóné Balogh Ágota négy éves longitudinális vizsgálat eredményeit összegzi a felső tagozatos diákok (n=348 fő) tanulási motivációja és orientációja kapcsán.

Harsányiné Petneházi Ágnes, Lestyán Erzsébet és Kós Nóra hátrányos helyzetű középiskolás tanulók (n=1140 fő) jövőre vonatkozó terveire, aspirációira fókuszáló kutatási eredményüket mutatják be.

Az elméleti tanulmányokat végül Papp Zoltán, Olteanu Lucián Liviusz és Beke Szilvia írása zárja. E szerzők a magyar és a svéd balesetmegelőzésre nevelés és elsősegélyoktatás helyzetét hasonlítják össze.

**\*Kedves Olvasó! Ha az OxIPO mozaikszó az Ön számára még nem ismerős, akkor javasoljuk, hogy a lappal való ismerkedést jelen számon túl az alábbi témafelvető tanulmány megismerésével kezdje:**

**Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat, 2019/1, 9–21. doi: 10.35405/OXIPO.2019.1.9**

A módszertani tanulmányok között elsőként Katona Lászlóné, Katona Kitti és Mező Katalin műve olvasható, mely a felhő alapú oktatásban rejlő lehetőségekre fókuszál.

Ezt követi a Kocka Kör Tehetség gondozó Kulturális Egyesület által megvalósított „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” című projektjével kapcsolatos módszertani felvetéseket közlő, Mező Ferenc által közreadott írás.

A műhely rendezvény rovatban először Szebeni Rita által Hanák Zsuzsannával készített interjú olvasható az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Karára által megvalósított „Kezdő lépések a tudományos karrier felé” projektről.

Ezt követi a IX. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára, illetve a IX. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára szóló felhívás közzélése.

A Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Szakollégiuma által rendezett „Az oktatás múltja, jelene és jövője” című program sorozatról Szabóné Balogh Ágota állított össze beszámolót.

Ezt a Kocka Kör „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” című projektjére figyelmet irányító közlemény követi

A lapszámot Tóth Dalma által írt recenzió zárja, ami a Pozitív időződés 1. című kiadványt mutatja be.

*Kellemes és hasznos barangolást kíván a humán információfeldolgozás világában:*

*Mező Ferenc  
főszerkesztő*



**ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK**





**PSZICHOLÓGIATÖRTÉNETI METSZETEK:  
J.P. GUILFORD AZ INTELLIGENCIA STRUKTÚRÁJÁRÓL, A  
DIVERGENS GONDOLKODÁSRÓL ÉS A KREATIVITÁSRÓL (1. RÉSZ)**

**Szerzők:**

Mező Ferenc (Ph.D.)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:  
ferenc.mezo1@gmail.com

**Lektorok:**

Olteanu Lucián Liviusz (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

Lestyán Erzsébet (PhD.)  
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

**Absztrakt**

A Joy Paul Guilford által közzétett „Intelligencia struktúra” (Structure of Intelligence) modell kezdetben 120, majd 150, végül 180 különböző független intellektuális tényező létezését javasolta, és Guilford a legtöbbször különböző tesztelési módszereket javasolt. A modell egyik tétele – amely később a kreativitáskutatások alapjául szolgált – a divergens gondolkodás leírása volt. A Guilford által „Alternative Uses Task”-nak (alternatív használat feladatnak) nevezett feladattípus (más néven és más pontozási rendszerrel, de) ma is használatos a kreativitás vizsgálatokor.

**Kulcsszavak:** Guilford, intelligencia, kreativitás, gondolkodás

**Diszciplína:** pszichológia

**Abstract**

*J. P. GUILFORD ABOUT THE STRUCTURE OF INTELLIGENCE,  
DIVERGENT THINKING AND CREATIVITY*

The 'Structure of Intelligence' model published by Joy Paul Guilford initially proposed the existence of 120, then 150, and finally 180 different independent intellectual factors, and Guilford proposed different test methods for most of them. One of the propositions of the model – which later provided the basis for creativity researches – was the description of divergent thinking. The type of task Guilford called 'Alternative Uses Task' (under a different name and with a different scoring system, but) is still in use today when investigating creativity.

**Keywords:** Guilford, intelligence, creativity, thinking

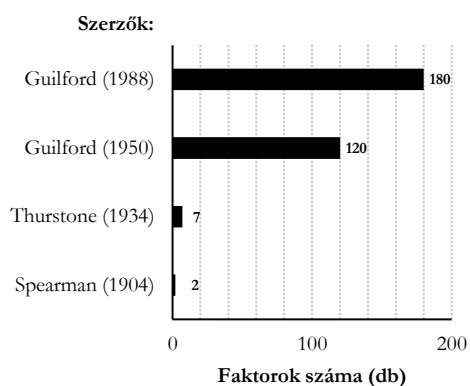
**Discipline:** psychology

Mező Ferenc (2024): Pszichológiatörténeti metszetek: J. P. Guilford az intelligencia struktúrájáról, a divergens gondolkodásról és a kreativitásról (1. rész). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/1. 9-22. DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.9

Az intelligencia fogalmának, összetevőinek, vizsgálati és fejlesztési lehetőségeinek XX. századbeli kezdetei mellett az 1950-es évektől egy új téma is megjelent az értelmi képességekkel foglalkozó szakirodalmakban: a divergens gondolkodás és az azzal összefüggésben álló (de már a téma felvetésétől kezdve attól megkülönböztetett) kreativitás. Ebben Joy Paul Guilfordnak két szempontból is jelentős szerepe volt:

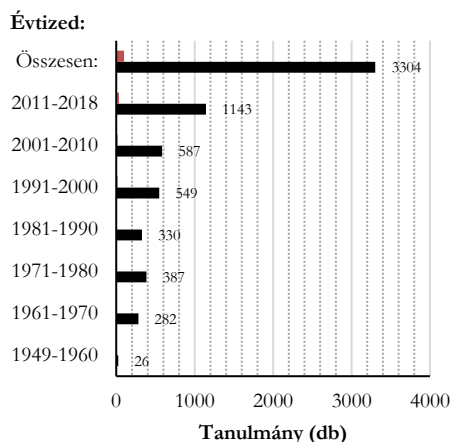
1) Guilford (1950, 1959, 1988) intelligencia struktúra modelljében 120 (később 150, majd 180) egymástól független intellektuális faktort írt le. Ez nagyságrendekkel több intellektuális faktort jelent, mint amit – az intelligencia szerkezetét faktoranalízissel megközelítő – kortársai bemutatnak. Például: Spearman (1904) akkoriban ismert, és az intelligenciát egyetlen általános („g”) faktorról, illetve az amellett nem igazán részletezett speciális („s”) faktorról leíró elméletéhez képest; vagy Thurstone (1934) legfeljebb hét elsődleges mentális képességet felvető teóriájához viszonyítva a Guilford által közölt száznál is több faktorszám kiugróan magas volt (lásd: 1. ábra). A magas faktorszám azzal kecsegtetett, hogy lehetőség nyílik az értelmi képesség valóban részletekbe menő diagnosztikájára és fejlesztésére.

1. ábra: Faktorok számának összehasonlítása Spearman (1904), Thurstone (1934) és Guilford kezdeti (1950) és végső (1988) intelligenciáról alkotott elméletében. Forrás: az említett elméletalkotók alapján a Szerző



2) Guilford hívta fel a figyelmet a divergens gondolkodásra és vizsgálati, illetve fejlesztési lehetőségeire – lásd: a Guilford Battery-nek nevezett eszközrendszert (vö.: Guilford, 1962) vagy az általa kidolgozott „Alternatív használat feladat”-ot (Alternative Uses Task – Guilford, 1967b). Guilford (1950) felvetései a kreativitás kutatására jelentős hatást gyakoroltak (2. ábra). Mivel a kreativitás (több a tehetséggel kapcsolatos több elméletben (lásd például: Scheifele, 1953, Renzulli, 1979, Mönks-Renzulli – lásd: Mönks és Boxtel, 1996 – ,

2. ábra: A Scopus adatbázisban szereplő, évtizedenként megjelent cikkek, amelyek címében szerepel a kreativitás szó. Forrás: Flores, Hermandis és Esnal, 2020, 6. o. alapján a Szerző).



Megjegyzés: Guilford 1950-ben tartotta meg „Kreativitás” című székfoglaló beszédét, amikor az Amerikai Pszichológiai Társaság elnökévé választották

3. ábra: Joy Paul Guilford 1968-ban kiadott művében található fotója (Guilford, 1968)



Czeizel, 1997) is fontos összetevő, tehát Guilford munkássága indirekt módon a tehetségkutatásra is hatással volt és van napjainkban is.

### Joy Paul Guilford

Az alábbiakban röviden vázoljuk Guilford életének néhány jellemző eseményét. Megjegyzendő, hogy 1967-ben Guilford maga is írt egy önéletrajzi áttekintést (Guilford, 1967a), amibe természetesen nem írhatta be életének ezt követő két évtizedének eseményeit.

1897 | Joy Paul Guilford 1897. március 7.-én született az USA-ban a Nebraszka állambeli Marquette-ben). Gyermekkorában kis mezőgazdasági közösségben élt.

1914 | 17 éves korában fejezte be középfokú tanulmányait az Aurora High School-ban. Ezután iskolában dolgozott, tanulni kezdett a Nebraszkai Egyetemen, majd egy év után (20 évesen, 1917-ben, az első világháború időszakában) belépett a hadseregbe.

1918-1924 | 21-27 éves kora között a Nebraszkai Egyetemen pszichológia szakon tanult és végzett.

1924-1927 | Doktori tanulmányait 27-30 éves korában a Cornell Egyetemen, Edward Bradford Titchener, Kurt Koffka segítségével és Karl M. Dallenbach felügyelete mellett foly-

	tatta. 1927-ben, 30 éves korában kapott doktori fokozatot, s ebben az évben lett a felesége Ruth Sheridan Burke. Lányuk Joan Sheridan Guilford később szintén pszichológus lett.		
1927-1928	30-31 éves kora táján a Kansasi Egyetemen tanított.		ján (vizsgálatában 57 különböző tesztet vett fel 240 résztvevővel) ellenben azt feltételezte, hogy nem létezik „g”-faktor, hanem több csoportfaktor létezik, ezek közül elsődlegesnek tekintette a következőket: szófolyékonyság, verbális megértés, térbeli vizualizáció, számolás, asszociatív memória, érvelés és észlelési sebesség. Guilford Thurstone megközelítésével értett egyet, azt fejlesztette tovább saját kutatásaiban.
1928-1940	31-33 éveskorában a Nebraskai Egyetemen állt alkalmazásban, mint docens.		
1934	Thurstone 1934-ben jelentette meg „Vectors of Mind” (Az elme vektorai) című művét, mely az elsődleges mentális képességekkel kapcsolatban olyan módszertant (a többszörös faktoranalízist) közölt, amit a 37 éves Guilford azonnal használni kezdett saját kutatásaiban. Megjegyzés: Thurstone a többszörös faktoranalízisről már 1931-ben írt (Thurstone, 1931), s „Vectors of Mind” címen cikke és könyve is ismert (vö: Thurstone, 1934, 1935). Thurstone a Charles Spearman (1904) által javasolt egyfaktoros faktoranalízist fejlesztette tovább. Lényeges, hogy míg Spearman az intelligencia esetében egy „g”-faktort feltételezett, ami révén egyetlen pontszámmal leírható az általános intelligencia (general intelligence), amihez több speciális intellektuális képesség („s”-faktor) köthető. Thurstone a multifaktoriális adatelemző módszere alap-	1935	Guilford 38 éves volt, amikor ő, Louis Leon Thurstone és Edward Lee Thorndike közösen megalapították a Pszichometriai Társaságot (Psychometric Society) és a Pszichometrika című folyóiratot.
		1937	A 40 éves Guilford a Society of Experimental Psychologists (SEP, a Kísérleti Pszichológusok Társaságának) tagjává vált (vesd össze: Boring, 1938).
		1938	Guilford 41 éves korában lett a Pszichometrikus Társaság elnöke. Thurstone és Thorndike után ő lett a társaság harmadik elnöke.
		1940	1940-től (43 éves korától) 1967-ig (70 éves koráig) a Dél-kaliforniai Egyetem pszichológia-professzora.
		1941	Az USA 1941. december 8.-án – a japán légierő Perl Harbort ért támadását követő napon – lépett be a

	<p>második világháborúba (ekkoriban Guilford 44 éves volt). Guilford belépett az USA hadseregébe. A Santa Ana Hadsereg Légi Alakulatánál alezredesként kezdte el katonai szolgálatát, és lett a hármas számú Pszichológiai Kutatócsoport igazgatója. Guilford feladatai közé tartozott a légi járművezető gyakor-nokok kiválasztása és rangsorolása. Fort Worth-ben, az Amerikai Légierő Kiképzési Központjában Guilford a „Stanines project” keretében nyolc intellektuális képességet jelölt meg, melyek a pilóták számára lényegesek. E nyolc faktorra vonatkozó kiválasztási eljárás révén a pilótagyakornokok vizsgateljesítménye jelentősen javult. A második világháború végén Guilford ezredesként szerelt le.</p>
1945-től	<p>A második világháború után Guilford (48 éves korától) ismét a Dél-kaliforniai Egyetemen dolgozott. Kutatási témája az intelligencia faktorainak feltárása volt.</p>
1950	<p>Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA, American Psychological Association) 59. elnökevé választják (ekkor 53 éves). Az 1950 szeptemberében tartott, „Kreativitás” című székfoglaló beszédében lényegében elindította a XX. századi kreativitáskutatások folyamatát, amelynek a mintegy hét év múlva (vagyis Guilford 60 éves korában), 1957-ben be-</p> <p>következő Szputnyik-sokk (ennek történetét lásd: Mező, 2023 művében) további lendületet és társadalmi támogatást adott.</p> <p>Székfoglaló beszédében Guilford már vázolta az „Intelligencia struktúra” (Structure of Intelligence, rövidítéseknél: SI vagy SoI) teóriája alapjait, amelyben 90 intellektuális és 30 viselkedésszerű képességet írt le (Guilford, 1950). Ezek között a divergens és konvergens gondolkodás különbségeire is felhívta a figyelmet.</p> <p>1950-1970 között (vagyis 53-73 éves kora között) az USA katonai minősítő vizsgái Guilford kutatásain alapultak.</p> <p>1967 Guilford 70 éves korában vonult vissza a tanítástól, de továbbra is írt és publikált.</p> <p>1987 Joy Paul Guilford 1987. november 26.-án 90 éves korában halt meg Los Angelesben (Kalifornia, USA).</p> <p>Guilford rendkívül produktív, kreatív kutató volt, akit kortársai is sok és sokféle díjjal ismertek el (Comrey, 1993, 200-201. o.): „Több mint hat évtizeden át tartó eredményes kutatói pályafutása során Guilford több mint huszonöt könyvet, harminc tesztet és 300 folyóiratcikket publikált. A neki ítelt kitüntetések és díjak közül néhány a következő: a Pszichometriai Társa-</p>

ság elnöke (1938); a Középnnyugati Pszichológiai Társaság elnöke (1939); a Nyugati Pszichológiai Társaság elnöke (1946); az APA 5. Értékelés és mérés osztály elnöke (1947); az Amerikai Pszichológiai Társaság (1949) elnöke; az APA 10. Esztétika osztály elnöke (1956); Legion of Merit érdemrend a kiemelkedő katonai szolgálatért (1946); a Nebraskai Egyetem (1952) és a Dél-kaliforniai Egyetem (1962) tiszteletbeli fokozatai; a Nemzeti Tudományos Akadémia tagja (1954); az APA Kiemelkedő Tudományos Hozzájárulás Díja (1964); Richardson Kreativitás Díj (1966); az Intelligencia Oktatásáért Nemzetközi Társaság élethossziglani elnöke (1978); és az Amerikai Pszichológiai Alapítvány aranyérme (1983)”.

A Guilford által a Dél-kaliforniai Egyetemen vezetett Aptitudes Research Project többek között „Az emberi intelligencia természetéről” című művet, és az intelligencia szerkezetéről alkotott guilford-i elméletet eredményezte (Guilford, 1967b). A következőkben bemutatjuk Guilford „Intelligencia struktúra” (angolul: Structure of Intelligence, rövidítésekben: SoI vagy SI) modelljét, illetve divergens gondolkodásról és kreativitásról szóló nézeteit.

### Az intelligencia struktúrája

Guilford az 1950-ben tartott beszédében már felvázolta az intelligencia struktúra elméletét, amit azonban csak tizenhét évvel később jelentett meg (Guilford, 1967b).

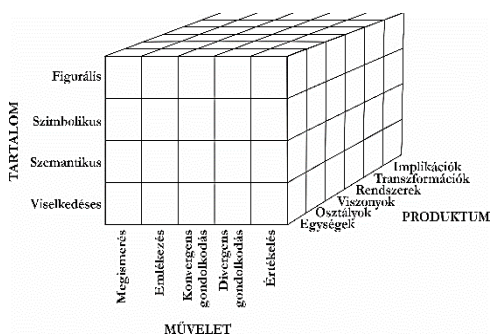
Mint Guilford (1989, 278. o.) írta: „Az intelligencia komponenseinek feltárását a faktoranalízis alkalmazása tette lehetővé, a

komponensek megértéséhez azonban nem feltétlenül szükséges a faktoranalízis elméleti vagy gyakorlati módszereinek ismertetése. (...) ...az egyes intellektuális komponensek vagy faktorok lényege az, hogy olyan egyedi képességeket foglalnak magukban, amik a bemutatott tesztek és feladatok bizonyos osztályainál szükségesek csak a jó megoldáshoz. Abból kell kiindulnunk, hogy az emberek többsége a tesztek egy bizonyos osztályában kiváló teljesítményt nyújt, egy másikban pedig gyöngét. Fogadjuk el, hogy az egy-egy osztályba tartozó tesztek közös tulajdonságai az egyes faktorokat jellegzetes vonásokkal ruházzák fel.”

Guilford az intellektuális faktorokat három dimenzió mentén csoportosította (hivatkozik rá: Mező és Mező, 2003, 16. o.), s 1950-es kezdeti modelljében már 120 különböző értelmi képességet azonosít (4. ábra):

„1) *Műveletek szerinti csoportosítás.* E faktorok megkülönböztethetők aszerint, hogy milyen intellektuális műveletről van szó.

4. ábra: Guilford intelligencia struktúra modelljének 120 faktoros változata.



Lehetséges intellektuális műveletek:

- a) Megismerés (ez lehet felfedezés, újra felfedezés, felismerés);
- b) Emlékezés (a már ismert anyag megtartása);
- c) Konvergens gondolkodás (egy irányba tartó gondolkodás, mely a már ismert és emlékezetben tartott információk felhasználásával új információkkal lát el bennünket);
- d) Divergens gondolkodás (szerteágazó jellegű gondolkodás, melyet néha a felfedezés, néha a változatosság keresése irányít, s a már ismert és emlékezetben tartott információk felhasználásával új információkkal lát el bennünket);
- e) Értékelés (a tudott, az emlékezetbe idézett és a konvergens vagy divergens jellegű produktív gondolkodás útján létrehozott dolgok jóságát, helyességét, alkalmasságát vagy adekvátságát ítéljük meg).

2) *Tartalom szerinti csoportosítás.* Az intellektuális faktorok csoportosítása lehetséges a bennük foglalt anyag vagy tartalom szerint is. Lehetséges tartalmak:

- a) Figurális tartalom: »az érzékszerveink által közvetített konkrét anyag. Semmit nem képvisel, csakis önmagát. A vizuális anyagnál lényeges a nagyság, a forma, a szín, az elhelyezés és a textúra. A hallott és érzett dolgok is a figurális anyaghoz sorolhatók« írja Guilford (1989, 279. o.);
- b) Szimbolikus tartalom: »betűkből, számokból és egyéb konvencionális jelekből áll; többnyire átfogó rendsze-

rekké szerveződnek, mint például az ABC vagy a számrendszer« (Guilford, 1989, 279. o.);

- c) Szemantikus tartalom: verbális kifejezések és jelentések.
- d) Viselkedéses tartalom: ez kiegészítésként került az előző három tartalom mellé, s a kiegészítés pusztán elméleti megfontolások alapján történt, hogy a szociális intelligencia is képviselve legyen.

3) *Produktumok (termékek) szerinti csoportosítás.* »Amennyire a faktoranalízis segítségével meg tudták állapítani, a felsorolt alapvető produktumok számát bővíteni már nem lehet. Olyan alapvető osztályokat képeznek, ahová a pszichológiai szempontból kezelt információk bármilyen fajtáját el tudjuk helyezni« (Guilford, 1989, 279. o.). A lehetséges produktumok tehát:

- a) Egységek;
- b) Osztályok;
- c) Viszonyok;
- d) Rendszerek;
- e) Transzformációk;
- f) Implikációk.”

Mindezek alapján egy intellektuális képesség = ... tartalommal és ... produktummal végzett ... művelet (kipontozott részekre az imént bemutatott lista elemei helyettesíthetők be). Például: szimbolikus egységekkel végzett emlékezés. Az 1950-es évekbeli, kezdeti modell esetében a négy intellektuális tartalom, a hat intellektuális produktum és az öt intellektuális művelet ( $4 \times 6 \times 5 =$ ) 120 képesség leírását tette lehetővé (vesd össze: 4. ábra, 1-5. táblázat).

1. táblázat: Guilford SoI-modelljében a megismerés műveletének mérésére szolgáló feladatok (Guilford, 1989, 280-283. o. alapján összeállította Mező Ferenc, megjelent: Mező és Mező, 2003, 17. o. Az üres cellák esetében Guilford nem utalt feladatokra).

Kognitív képesség: Megismerés		Intellektuális tartalmak			
		Figurális	Szimbolikus	Szemantikus	Vis.
Intellektuális produktumok (termékek)	Egység	Jól ismert dolgok körvonalait kell felismerni úgy hogy bizonyos részek hiányoznak; hallási elemek (dallam, ritmus) vagy kinesztétikus egységek (mozdulatok) felismerése	Írja be a hiányzó magánhangzókat úgy, hogy értelmes szavakat kapjon: H_T_L_M CS_D_L_T B_ZT_S Vagy: Alkosson értelmes szavakat a betűk újrendezésével: ZCSSÓ	Szótártesztek, például: a NEHÉZKES jelentése: a CIRKUSZ jelentése: az ERÉNY jelentése:	
	Osztály	Melyik a kakukktójás? ♠ ♣ ♥ ♪	Melyik betűcsoport nem illik ide? XECM PVAA QXIN VTRO	Melyik tárgy nem tartozik ide? kagyló fa kemence rózsa	
	Viszony	Figurális analógia feladat: ■:□ = ●: ?	Analógiafeladat: JIRE:KIRE = FORA: ? a) KORE, b) KORA, c) LIRE, d) GORA, e) GIRE	Analógiafeladat: költészet:próza=tánc: ? a) zene, b) séta, c) beszéd, d) ugrálás	
	Rendszer	Feladat: tárgyak sorrendbe rakása és megfelelő téri elrendezése	Betűháromszög teszt: Milyen jel kerül a kérdőjel helyére:  - d - b e - a c f ?	Számítási műveletek, ahol a megértés a lényeg, s nem a megoldás, pl. „Nékülözhetetlen számítási műveletek” teszt:  Egy 48 m széles és 149 m hosszú városi ingatlan ára 79432 dollár. Mennyibe kerül a telek négyzetmétere?  A: összeadás és szorzás B: szorzás és osztás C: kivonás és osztás D: összeadás és kivonás E: osztás és összeadás	
	Transzform.	Felszínfejlődési tesztek; Guilford-Zimmerman-teszt egy része		Hasonlóságok: mondjon annyi hasonlóságot egy alma és egy narancs között, amennyit csak tud!	
	Implikáció	Papír-ceruza útvesztők		Események bejósolása; a Pertinens kérdések teszt: Ha egy új hamburger sütdét szeretne nyitni valahol, melyik négy szempont alapján döntené el, hogy hová állítsa fel?	



2. táblázat: Guilford SoI-modelljében az emlékezés műveletének mérésére szolgáló feladatok (Guilford, 1989, 283-284. o. alapján összeállította Mező Ferenc, megjelent: Mező és Mező, 2003, 18. o. Az üres cellák esetében Guilford nem utalt feladatokra).

Kognitív képesség: Emlékezés		Intellektuális tartalmak			
		Figurális	Szimbolikus	Szemantikus	Viselkedés
Intellektuális termékek	Egység	A vizuális és az auditoros memória vizsgálatára szolgáló feladatok	Betű- és számsorok emlékezetben tartása	Adott szövegben előforduló gondolatok emlékezetben tartása	
	Osztály				
	Viszony	Páros asszociáció vizuális formákkal	Páros asszociáció szótagokkal	Páros asszociáció jelentéshordozó szavakkal	
	Rendszer	Emlékezés tárgyak térbeli rendeződésére		Emlékezés események időbeli sorrendje	
	Transzf.				
	Implikáció				

3. táblázat: Guilford SoI-modelljében a konvergens gondolkodás műveletének mérésére szolgáló feladatok (Guilford, 1989, 287-289. o. alapján összeállította Mező Ferenc, megjelent: Mező és Mező, 2003, 19. o. Az üres cellák esetében Guilford nem utalt feladatokra).

Kognitív képesség: Konvergens gond.		Intellektuális tartalmak			
		Figurális	Szimbolikus	Szemantikus	Viselkedés
Intellektuális termékek	Egység	Figurális tulajdonságok (forma, szín) megnevezése; vagy: egy adott tárgy körülírása, ahol a tárgyat a vizsgálati személynek kell megadnia			
	Osztály	Figurális fogalmak teszt: 12 valódi tárgyról készült fényképet kell kettő vagy három tagból álló, jelentéssel bíró csoportba beilleszteni		Szavak csoportosítása: 12 szóból álló lista szavait négy, különböző jelentéssel bíró csoportba kell sorolni (egy szó csak egy csoportban szerepelhet)	
	Viszony		Szimbolikus, kiegészítő analógia teszt: mozi - izom, lába - abál szék - ...?...	„A hang hiánya a : ...” jellegű kiegészítő feladatok	
	Rendszer			„Sorra rakós” jellegű tesztek: összekevert képregény kockák helyes sorrendbe rakása	
	Transzformáció	„Melyik egyszerűbb ábra van elrejtve az összetettebb ábrában?” jellegű „beágyazott figura” feladatok	A „Rejtőzködő szavak” tesztben egy-egy játék vagy sport nevét rejtették el a mondatokban: <i>Sebzettlen is zengete a dalt.</i>	Az alábbiak közül melyikből lehetne legkönnyebben tút készíteni? A káposzta D papírdoboz B ácskapocs E hal C marhaszelet	
	Implikáció	Formakövetkeztetés teszt: bizonyos ábrákon szigorúan meghatározott műveleteket kell alkalmazni	Numerikus, matematikai levezetések, következtetések megadott szabályok figyelembevételével.	Deduktív feladatok: Károly fiatalabb, mint Róbert. Károly idősebb, mint Ferenc. Melyikük idősebb: Róbert vagy Ferenc?	

4. táblázat: Guilford SoI-modelljében a divergens gondolkodás műveletének mérésére szolgáló feladatok (Guilford, 1989, 284-287. o. alapján összeállította Mező Ferenc, megjelent: Mező és Mező, 2003, 20. o. Az üres cellák esetében Guilford nem utalt feladatokra).

Kognitív képesség: Divergens gond.		Intellektuális tartalmak			
		Figurális	Szimbolikus	Szemantikus	Viselkedés
Intellektuális produktumok (termékek)	<b>Egység</b> (Képesség: fluencia)		Szófluencia vizsgálat: Gyűjtsön olyan szavakat, amelyek „s”-sel kezdődnek és a végződésük „-ás”!	Képzetalkotás fluenciáját vizsgáló feladatok, pl.: mondjunk minél több tárgyat, amely gömbölyű és egyben ehető is!	
	<b>Osztály</b> (Képesség: spontán flexibilitás)	Különböző módon hármas csoportokban ábrák bemutatása, s mindegyik egyszerre több osztályban is felhasználható.	Többféle módon osztályozható jelekkel vizsgálható.	Spontán flexibilitás vizsgálata pl. a szokatlan használat tesztben. Itt a magas flexibilitás nem más mint az osztályok változtatása	
	<b>Viszony</b> (Képesség: asszociációs fluencia)	Olyan feladatok, melyek különböző kapcsolatok létrehozására irányulnak, s figurális elemeket tartalmaznak	Hogyan lehet négy kisebb szám segítségével nyolcat kapni?	Soroljunk fel a „jó”-hoz hasonló, vagy a „nehéz”-zel ellentétes értelmű szavakat (asszociációs fluencia)	
	<b>Rendszer</b> (Képesség: kifejezési fluencia)	Vonalak és egyéb elemek szervezésével kapcsolatos feladatok	A megadott kezdőbetűkből különböző mondatokat kell összeállítani: M... S... E... D... (Példa: „Mi sem ehetünk diót”)	Szavakkal megfogalmazott rendszerező jellegű problémát adó feladat	
	<b>Transzformáció</b> (Képesség: adaptív flexibilitás, originalitás)	Adaptív flexibilitásra épülő feladat; pl. gyufaprobléma: El kell venni négy gyufát úgy, hogy három négyzet maradjon csak:  <div style="text-align: center;"> <math display="block">\begin{array}{cccc} &amp; \_ &amp; \_ &amp; \_ \\   &amp; \_ &amp;   &amp; \_ &amp;   \\ \_ &amp;   &amp; \_ &amp;   &amp; \_ \end{array}</math> </div>	Szimbólumalkotás teszt: főnevek, igék jelölésére alkalmas piktogramokat kell kitalálni, létrehozni	Originalitás (szemantikus tartalmú adaptív flexibilitás) feladatok. Pl. „Kerits címet” teszt: egy bemutatott rövid történethez minél több cím talalása	
	<b>Implikáció</b> (Képesség: elaboráció)	Egy-két megadott vonal kiegészítésével tárgyakat kell rajzolni. Minél több vonalat használ fel, annál több pontot kap.	Adva van két egyenlőség: $B - C = D$ $2 = A + D$ Feladat: ezek alapján állítsunk fel minél több új egyenlőséget!	Vázlatosan ismertetett tervet kell úgy kiegészítenie, részletekkel ellátnia, hogy alkalmazható legyen.	

5. táblázat: Guilford SoI-modelljében az értékelés műveletének mérésére szolgáló feladatok (Guilford, 1989, 289-291. o. alapján összeállította Mező Ferenc, megjelent: Mező és Mező, 2003, 21. o. Az üres cellák esetében Guilford nem utalt feladatokra).

Kognitív képesség: Értékelés	Intellektuális tartalmak				
	Figurális	Szimbolikus	Szemantikus	Viselkedés	
Intellektuális produktumok (termékek)	<b>Egység</b>	Azonos-e az egyik figura a másikkal? Egyik hang a másikkal?	Azonosak vagy különböznek az alábbi párok tagjai?  8251970493 8251760493 dkeltwmpa dkeltvmpa C.S. Meyerson C.E. Meyerson	„Ugyanaz az elgondolás szerepel két különböző közmondásban vagy mondatban?” jellegű feladatok	
	<b>Osztály</b>	„Mindent meg nem találtunk osztályokhoz kapcsolódó értékelő képességeket” (Guilford, 1989, 290. p.)			
	<b>Viszony</b>	„A kapcsolatok értékelését érintő képességeknek ki kell állniuk a logikai következetesség próbáját. A betű-szimbólumokkal dolgozó szillogisztikus teszt más képességeket mozgósít, mint a verbális megállapításokat tartalmazó. A figurális oszlopnál nem tartom lehetetlennek, hogy a geometriai következtetésekkel vagy bizonyítékokkal is operáló tesztek hasonló képességeket igényelnek, mint amik a figurális kapcsolatokból levont következtetések megítéléséhez szükségesek” (Guilford, 1989, 290. p.).			
	<b>Rendszer</b>	„Mi nem jó ezen a képen?” jellegű feladatok (pl. kocsinak nincs kereke, arcról hiányzik az orr stb.)			
	<b>Transzformáció</b>			Megítéléses feladatok: öt megoldás közül kell kiválasztani az adott gyakorlati helyzetben legalkalmasabbnak vagy legokosabbnak bizonyulót.	
	<b>Implikáció</b> (Képesség: probléma-érzékenység = implikációk-ra vonatkozó értékelő képesség)			Felszerelés teszt: olyan közhasználatú eszközökön, mint a telefon vagy a kenyérpírító, nevezzen meg két olyan dolgot, amiben tökéletesítésre szorulnak. Vagy: a Szociális Intézmények Teszt, mely olyan jelenségek hibáira kérdez rá, mint a borralválás vagy a választások.	

Noha Guilford intelligencia szerkezetéről alkotott teóriája eredetileg 120 komponenst tartalmazott, a későbbiekben e komponensek számát kibővítette (6. táblázat). Először is, a figurális tartalom esetében megkülönböztette a vizuális és auditoros modalitású figurális tartalmat (következmény: az elmélet révén  $5 \times 5 \times 6 = 150$

intellektuális faktor vált megkülönböztethetővé). Ezt követően az emlékezet esetében külön funkcióként írta le a memória felvételre és memória előhívásra vonatkozó intellektuális folyamatokat (következmény: az elmélete elérte végső faktorszámát, a 180-at (lásd: Guilford, 1988).

*6. táblázat: Guilford intelligencia struktúra modelljének 120, 150 és 180 faktoros verziója (forrás: Guilford, 1988 alapján a Szerző)*

Dimenzió	120 faktoros modell	150 faktoros modell	180 faktoros modell
<b>1. Tartalom</b>	1. figurális 2. szimbolikus 3. szemantikus 4. viselkedéses	1. vizuális figura 2. auditív figura 3. szimbolikus 4. szemantikus 5. viselkedéses	1. vizuális figura 2. auditív figura 3. szimbolikus 4. szemantikus 5. viselkedéses
<b>2. Művelet</b>	1. kogníció 2. memória 3. konvergens gondolkodás 4. divergens gondolkodás 5. Értékelés	1. kogníció 2. memória 3. konvergens gondolkodás 4. divergens gondolkodás 5. Értékelés	1. kogníció 2. memória: rögzítés 3. memória: megőrzés 4. konvergens gondolkodás 5. divergens gondolkodás 6. Értékelés
<b>3. Produktum</b>	1. egység 2. osztály 3. kapcsolat 4. rendszer 5. átalakulás 6. következmény	1. egység 2. osztály 3. kapcsolat 4. rendszer 5. átalakulás 6. következmény	1. egység 2. osztály 3. kapcsolat 4. rendszer 5. átalakulás 6. következmény
<b>Faktorok összesen:</b>	$4 \times 5 \times 6 = 120$	$5 \times 5 \times 6 = 150$	$5 \times 6 \times 6 = 180$

Guilford (1989, 292. o.) 1959-ben írta:

„A rendelkezésünkre álló kb. 50 intellektuális faktor birtokában kijelenthetjük, hogy az intelligensség állapotának legalább ötvenféle módja van. Némely iróniával azt is mondhatjuk, hogy az ostobaság állapotának sajnos ennél lényegesen több.”

**Irodalom**

- Boring, Edwin Garrigues (1938): The Society of Experimental Psychologists: 1904-1938. *The American Journal of Psychology*. 51 (2). Doi: [10.2307/1415667](https://doi.org/10.2307/1415667)
- Comrey, Andrew L. (1993): *Joy Paul Guilford (1897–1987). A Biographical Memoir*. Washington D.C.: National Academy of Sciences.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Minerva, Fitt Image, Budapest
- Flores Miranda, M.; Hernandis Ortuño, B.; Esnal Angulo, I. (2020): The traits, skills, capacities, and characteristics of creativity. *rDis: Revista de la Red Internacional de Investigación en Diseño*. 4(1):20-42. Opened: 25.03.2024. URL: <http://hdl.handle.net/10251/160589>
- Guilford, Joy Paul (1950): Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444- 454. Doi: [10.1037/h0063487](https://doi.org/10.1037/h0063487)
- Guilford, Joy Paul (1959): The three faces of intellect. *American Psychologist*, 1959, 14, 469-479.
- Guilford, Joy Paul (1962). Creativity: its measurement and development. In Parnes, Sidney Jay & Harding, Harold F. (eds.) *A source book for creative thinking*. New York: Scribners. 151–168.
- Guilford, Joy Paul (1967a): Joy Paul Guilford. In Boring, Edwin Garrigues & Lindzey, Gardner (Eds.): *A History of psychology in autobiography*, Vol. 5, 167–191. Appleton-Century-Crofts. Doi: [10.1037/11579-007](https://doi.org/10.1037/11579-007)
- Guilford, Joy Paul (1967b). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill Education
- Guilford, Joy Paul (1968): *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*. San Diego (California, USA): Robert R. Knapp.
- Guilford, Joy Paul (1988). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4. Opened: 25.03.2024. URL: <https://psynso.com/joy-paul-guilford-theory-intelligence/>
- Guilford, Joy Paul (1989): Az intelligencia három arca. In: Pléh Csaba (Szerk.): *Gondolkodás lélektan II. (Szöveggyűjtemény)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 277-294. o. (A Guilford-cikket fordította: Boros Ottília)
- Mező Ferenc (2023): Pszichológiatörténeti metszetek: A szputnyik-sokk. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/4. 9-26. DOI [10.35405/OXIPO.2023.4.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.4.9)
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2003): *Kreatív és isko-lába jár!* Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mönks, Franz J. és Boxtel, Herman W. (1996): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (Szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 67-80. o.
- Renzulli, Joseph (1979): *What makes giftedness: A reexamination of the definition*

- of the gifted and talented*. Ventura (California), Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Scheifele, Marian (1953): *The gifted child in the regular classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- Spearman, Charles (1904): General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*. 15 (2): 201–293. Doi:[10.2307/1412107](https://doi.org/10.2307/1412107)
- Thurstone, Louis Leon (1931): Multiple factor analysis. *Psychological Review*, 38(5), 406–427. Doi: [10.1037/h0069792](https://doi.org/10.1037/h0069792)
- Thurstone, Louis Leon (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*, 41(1), 1-32. Doi: [10.1037/h0075959](https://doi.org/10.1037/h0075959)
- Thurstone, Louis Leon (1935): *The Vectors of Mind; Multiple-Factor Analysis for the Isolation of Primary Traits*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press

## FELSŐ TAGOZATOS DIÁKOK TANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK ÉS ORIENTÁCIÓJÁNAK VIZSGÁLATA

### Szerzők:

Szabóné Balogh Ágota (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

Szerző e-mail címe:  
szabone.balogh.agota@gfe.hu

### Lektorok:

Olteanu Lucián Liviusz (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

### Absztrakt

A tanulmány egy olyan kutatást mutat be, amelynek célja az informatikai alapú készségfejlesztés hatásának megismerése a felső tagozatos diákok tanulási motivációjára és tanulási orientációjára. A fejlesztés egy négyéves időszakra (5-8. évfolyam) kiterjedő longitudinális vizsgálat során történt. A kísérletben 174 diák vett részt, a kontrollcsoport szintén 174 diák volt. A fejlesztés eredményeként a tanulási motiváció és a (szervezett és mélyreható) tanulási orientáció jelentősen javult.

**Kulcsszavak:** tanulási motiváció, tanulási orientáció

**Diszciplínák:** pedagógia, pszichológia

### Abstract

#### *EXAMINATION OF LEARNING MOTIVATION AND LEARNING ORIENTATION OF UPPER SCHOOL STUDENTS*

The study presents a research aimed to know the impact of IT-based skill development on the learning motivation and learning orientation of upper school students. The development took place during a longitudinal study that spanned a four-year period (grades 5-8). 174 student participated in the experiment, the control group was also 174 student. As a result of the development, learning motivation and (organized and deep) learning orientation improved significantly.

**Keywords:** learning motivation, learning orientation

**Disciplines:** pedagogy, psychology

Szabóné Balogh Ágota (2024): Felső tagozatos diákok tanulási motivációjának és orientációjának vizsgálata. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/1. 23-38. DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.23

Jelen tanulmány – Szabóné (2018) művének átdolgozott részleteként – az általános iskola felső tagozatán tanuló diákok tanulással kapcsolatos motivációjának és orientációjának négy éven át tartó nyomkövetéses vizsgálatának tapasztalatait mutatja be. A négy év során a diákok folyamatos informatikai, interaktív alapon nyugvó képességfejlesztő (emlékezet, figyelem, gondolkodás gyakoroltatására fókuszáló) tehetséggondozó programban vettek részt, amelyben 5. osztálytól 8. osztályig történt meg a bevont tanulók tanulási motivációra és orientációra vonatkozó felmérése (is).

Az alábbiakban összefoglaljuk a tanulási motiváció és orientáció lényegét, majd bemutatjuk a vizsgálatot és eredményeit.

### **Tanulási motiváció**

Az érdeklődés, a motiváció a tanulásnak és az oktatásnak egyik fontos tényezője. Kozéki Béla (1972) a motivációt olyan mozgató erőnek tekinti, mely cselekvésre készítet. „A személyiség tevékenységének energetikai alapja, a társadalmi szükségletek és az azok kialakítására alkalmas környezet szintéziséből előálló indítóok.” (Kozéki, 1972, 573.o.).

A motiváció szerepe alapvető fontosságú a differenciálási folyamatban. A pedagógus nem csak a tantárgyak alapján, hanem a

tanítási-tanulási környezet szerint is differenciálhat. Az érdeklődés szerint létrehozott csoportok szerveződhetnek egy-egy tantárgy szerint, differenciált munkaforma szerint, illetve tanulási eszközök, környezet alapján. Létrehozhatunk csoportot rövid időre egyetlen probléma megoldására is (Balogh, 2006).

Megkülönböztetünk elsődleges (alapvető) és humánspecifikus (magasabb rendű) motívumokat. Az elsődleges motívumok közé tartoznak a szükségletek, homeosztatiszikus késztetések drive, érzelmek, vágyak. A magasabb rendű motívumok: a szándék, az akarat, a kompetenciamotívum, a teljesítménykésztetés.

A motivált viselkedés alkalmával – a fellépő biológiai hiányállapot vagy pszichológiai igény miatt – szükségleti állapot keletkezik, aminek kielégítésére létrejön a belső hajtóerő, drive. Ennek következtében kialakul egyfajta viselkedés, illetve megerősítést nyernek azok a viselkedések, melyek sikeresen csökkentik a szükségleti állapotot. Tanulás, előzetes tapasztalat révén kialakulnak azok a motívumok, szokások, melyeket a környezet jelzőingerei ösztönözhetnek (N. Kollár és Szabó, 2004).

Maslow (1943) szerint a humán motivációs szükségletek alá-/fölérendelődő, hierarchikus viszonyban állnak egymáshoz



képest abból a szempontból, hogy milyen sorrendben nyerhetnek viselkedést irányító szerepet. Egy magasabb szintű szükséglet csak akkor nyerhet viselkedésirányító szerepet, ha az alacsonyabb szinten lévő szükségletek legalább részben kielégültek. A legalapvetőbbek a fiziológiai szükségletek, és erre épülnek rá az összetettebb, magasabb rendű motívumok: a biztonság iránti igény, a valahova tartozás szükséglete, az önbecsülés és a tisztelet iránti igény, illetve az önmegvalósítás szükséglete. Előfordulnak ugyanakkor az emberi viselkedésnek olyan mozzanatai, melyekre nem vagy nem eben a sorrendben alkalmazható az itt vázolt szükséglet-hierarchia.

A motiváció kutatásokra az 1950-es, 1960-as években elsősorban a teljesítménymotiváció vizsgálata volt jellemző, elsősorban a sikerorientáltságé, kudarcérülése (Atkinson, 1966; Réthyné, 1995; Maehr és Sjogren, 1971, 1997). Egyes kutatók (Harter, 1981; Dweck és Legett, 1988) a teljesítmény és az elsajátítási célok szembenállását vizsgálták. Későbbi kutatásokban már a motívumokat összekapcsolták, azok egymásra hatásával is foglalkoztak (Hidi és Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2001; Deci, Koestner és Ryan, 2001).

Kozéki Béla (1980) a tanulási motivációt affektív, kognitív és effektív dimenziókra bontotta.

Réthy Endréné (2003) másfajta módon osztotta fel a tanulási motívumok összetevőit, amelyek között szerepelnek: „a tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése; megismerési és érdeklődési

motívumok; külső motívumok; kedvetlen, elkerülő motívumok” (Balogh, 2006, 24. o.).

A tanítási-tanulási folyamatban a motivációt a tanuló és a tanár oldaláról is célszerű figyelembe venni.

A tanuló motívumai lehetnek: kognitív motívumok (kíváncsiság, érdeklődés, kompetencia, törekvés az ellentmondások kiküszöbölésére); a családi háttérrel összefüggő motívumok (a szülők megkövetelik és/vagy fontosnak tartják a jó tanulmányi eredményt, a gyerek-szülő érzelmi kapcsolata, a családban becsülete van a tudásnak, a szülő tanuláshoz és tudásához való viszonya követendő minta); a tanuló karrier elképzeléseivel összefüggő motívumok (továbbtanulási szándék, jó szakma megszerzésének szándéka, kiemelkedés vágya); a kortárscsoportból fakadó motívumok (mintakövetés, versengés) – v.ö.: Knausz (2001).

A motivációval kapcsolatban a tanár feladatai lehetnek a következők: a tanulók megismerése; pozitív légkör megteremtése; követendő példák állítása; a tudás megszerzésében rejlő perspektívák ismertetése; szerződés-kötés a tanulókkal; az óra érdekessé tétele; megerősítés eszközeinek okos használata (Knausz, 2001).

Nagy (2000) a személyiség kapcsán a motívumok és a képességek szerveződését, motívumrendszerét és képességrendszerét határozza meg. Bickhard (2003) megállapította, hogy a motívumok és a képességek fejlődése összefügg, segíti egymást. Józsa (2005) szerint a motiváció addig működik,

amíg az elsajátítás megtörténik (például kihívás, bizonytalanság van a képesség elsajátításában). Az iskolai teljesítményt meghatározó készségek fejlődési ütemével a tanulási motívumok kapcsolatban állnak (Józsa, 2007; Fejes, 2010). A tanulási motivációt befolyásolja a sikeresség, a külső megjelenés, az életmód, a hátrányos környezeti feltételek (Szabó, 2003). Másik fontos tényező a tanulási motivációnál a tanuló munkájának az értékelése (a segítő, folyamatos visszacsatolás) – lásd: Józsa és Fazekasné (2007).

Péter-Szarka Szilvia (2007) kutatásai szerint a felső tagozatos tanulók számára fontos olyan feladatokat adni, amelyek érdeklődésüknek megfelel, önálló döntésre van lehetőségük, visszajelzést kapnak a haladásukról, eredményeikről. Csökkenteni célszerű a presszióérzést, erősíteni az önértékelést, önbizalmat. Időnként személyre szabott, könnyebb feladatok adásával sikerélményt célszerű biztosítani a diákok számára. A számítógéppel segített oktatás így motiváló hatású lehet érdekes, sokszínű feladataival, gyakori dicséréivel, hibázataztást nélkülöző kommunikációjával, de nem helyettesíti a tanárt, és az osztálytársak elismerését (Péter-Szarka, 2010).

A digitális eszközök alkalmazása a tanulási-oktatási folyamatban fokozza a tanulók érdeklődését, szívesen ülnek le a gép elé. Az informatikai lehetőségek, eszközök bevezetése a tanórákon, a fejlesztő foglalkozásokon érdekesebbé, interaktívabbá teheti az órát, ezzel is motiválva a gyerekeket.

### **Tanulási orientáció, stratégia**

„A tanulási stratégiák a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását, és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba. Nem azonosak a tanulási módszerekkel, melyek inkább a tanuláshoz alkalmazott technikákat jelentik. Azért nem azonosak, mert a tanulási módszereknek nem feltétlen velejárója a metakognitív tudatosság” (Tóth, 2000, 152. o.).

A tanulók nem megfelelő tanulási stratégiája esetén megnövekedhet az információfeldolgozás ideje, ezáltal többet kell tanulniuk, és akár el is veszíthetik az érdeklődésüket (Tóth, 2000; Mező és Mező, 2005; Balogh, 2011). Azok a tanulók, akik tudásalkotó, átalakító módon tanulnak, a megértésre törekednek. Ők inkább a mélyreható stratégiát alkalmazzák (Kálmán, 2006; Gaskó, 2009; Ceglédi, 2015). Ehhez viszont megfelelő képességekkel kell rendelkezniük. Az előzetes ismeretek mellett, fel kell ismerniük a logikai összefüggéseket; képeseknek kell lenniük a gyakorlati alkalmazásra (Balogh, 2006; Csapó, 2004). A reprodukciós, passzívan tanuló gyerekek mindössze megtanulják a tananyagot, majd felidézik azt, és mechanikusan alkalmazzák ezen ismereteket (Kálmán, 2006; Gaskó, 2009; Ceglédi, 2015). Több szerző is megállapította már, hogy az elsajátítandó ismeret, tananyag meghatározza, hogy milyen stratégiát célszerű alkalmazni a tanulás sikeressége érdekében (Ringel és Springer, 1980; Paris, Lipson és Wixson,

1983; Scruggs és Mastropieri, 1988; Cox, 1994; Balogh, 2011; Ceglédi, 2015).

Kozéki és Entwist (1986) a tanulási technikáknak, stratégiáknak három alaptípusát különböztették meg: mélyreható (a tanuló törekszik a megértésre, az összefüggések megragadására); szervezett (a tanuló tanulására jellemző a rendszeresség, a jó munkaszervezés); mechanikus (a tanuló a részleteket jegyzi meg, az összefüggéseket alig, célja az ismeretnek rövidtávú, pontos felidézése) – Balogh (1993).

Weinstein (1988) öt féle tanulási stratégiát, feladatot különböztetett meg: ismétlődő stratégia (megértés nélküli tanulás „papagáj módra”), feldolgozó stratégia (megértésre törekvés a tanuló aktív részvételével), szervező stratégia (anyag átszervezése a tanuló aktív közreműködésével), metakognitív stratégia (a megtanulás segítségével hívása a teljesítmény fokozása érdekében), affektív stratégia (hatékony tanulás megvalósítása érdekében az információ-feldolgozó rendszer kapacitásának növelésére szolgáló külső és belső zavaró tényezők kiszűrése a figyelem, emlékezet erősítése révén) – Mező (2011).

Mező (2024) háromféle (tananyagfüggő) tanulási stratégiát, illetve általánosabban jellemző (tananyagfüggetlen) tanulási stílust ír le a tanulást információfeldolgozó folyamatnak tekintő OxIPO-modellben. Ezek:

- a) produktív (információtermelő, kreatív) tanulás,
- b) reprodukáló (megértés nélküli) tanulás;

c) imporduktív (információvesztéssel járó) tanulás.

A tanulási stratégiát több tényező is befolyásolja – például: a hiányos monitorozás, az önfigyelés, azaz a tanuló észre sem veszi, hogy nem tanul hatékonyan (Balogh, 2011). Glenberg, Wilkinson és Epstein (1982) szerint, ha a tanuló úgy gondolja mindent ért, nem keres jobb módszert a megértésre. A primitív rutinok, azaz a tanulók megoldásmódja automatikussá, rutinná (előre begyakorolt lépések sorozatává) válik. Ez egy nehezebb feladat megoldásánál probléma lehet. Gondolkodásuk ellustul, más megoldási módot nem vesznek figyelembe. problémát jelenthet a transzfer hiánya is: azaz hiába tanul meg a diák egy stratégiát, nem tudja azt alkalmazni új problémák esetén. A csekély tudásalap: nincs elég ismerete a stratégia alkalmazásáról. A célorientáltság teljesítményre gyakorolt hatása szintén lényeges: több stratégiát, nehezebb feladatokat, erőfeszítéseket alkalmaz a siker érdekében az, akinek valamilyen célja van (Ames és Archer, 1988; Schraw, Horn, Thorndike-Christ, Bruning, 1995). Az attribúcióknak is szerepe lehet a tanulási motiváció alakulásában: a tanuló inkább szükségesnek tartja a stratégia használatát, ha úgy érzi, ő irányít, ha lehetősége van a sikerért tenni valamit. A személyiségjellemzők a tanulási stratégiák szempontjából szintén fontos tulajdonságok (például: a figyelem, a pontosság, a kitartás, a reflexió). A magasabb önértékelésű tanuló jobban teljesít az alacsonyabbnál (Balogh, 2011).

A tanulási motiváció és orientáció fejlesztése egyrészt lehet direkt célja is egy pedagógiai foglalkozássorozatnak, másrészt azonban e tényezők kedvező alakulása akár indirekt mellékhatása is lehet egy egyébként más területre (például: kognitív képességek fejlesztésére irányuló) pedagógiai fejlesztésnek. Az alább bemutatásra kerülő vizsgálatban ez utóbbi lehetőségre fókuszálunk.

### **Kérdések, hipotézisek**

Vajon kedvező hatással van egy négy éven át tartó folyamatos digitális, interaktív alapokon nyugvó (a figyelemre, az emlékezetre és a gondolkodásra fókuszáló) kognitív képességfejlesztés a tanulási motivációra és a tanulási orientációra? Hipotézis: a négy éven át informatikai eszközök használatával végzett kognitív képességfejlesztés kedvező mellékhatásaként a tanulási motiváció és a tanulási orientáció vizsgálatok értékei kedvező irányba változnak.

### **Minta**

A mintában 7-7 vidéki iskola felső tagozatos tanulói szerepelnek, az adott évfolyam különböző osztályaiból. Az informatikai környezetben történő képességfejlesztést kapó kísérleti csoportban  $n=174$  fő (89 fiú, 85 lány) vett részt, míg a kontrollcsoportba  $n=174$  tanuló (91 fiú, 83 lány) került (összesen  $n=348$  fő). A mintaválasztás kényelmi jellegű volt. A mintavétel széleskörű, de nem reprezentatív.

### **Módszer**

A fejlesztések informatikai környezetben zajlottak longitudinális vizsgálat keretében, négy tanéven keresztül. A bemeneti mérésekre 5. osztály szeptemberében, a kiemelt mérésekre 8. osztály végén, májusban került sor. A köztes mérések minden tanév (5., 6., 7. osztály) végén májusban történtek, így összességében öt mérésre került sor a vizsgálat során.

#### *A tanulási motiváció vizsgálatának módszere:*

A vizsgálatban alkalmazott motivációs kérdőívet Kozéki és Entwistle (1986) dolgozta ki. A tanulónak 60 kérdést kellett önjellemző módon értékelni egy ötfokozatú skálán. A kérdőívben három motivációs dimenzió, s azokon belül további 3-3 motívumcsoport megismerésére van lehetőség:

a) A Követő (affektív/szociális) dimenzió alskálái: melegség (a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete), az identifikáció (elfogadottság szükséglete, főleg a nevelők részéről), affiliáció (az odatartozás szükséglete, főleg egykorúakhoz).

b) Az Érdeklődő (kognitív/aktivitási) dimenzió alskálái: independencia (a saját út követésének a szükséglete), kompetencia (a tudásszerzés szükséglete), érdeklődés (a kellemes közös aktivitás szükséglete).

c) A Teljesítő (morális/önintegratív) dimenzió alskálái: lelkiismeret (bizalom, értékelés szükséglete, önérték), rendszükséglet (az értékek követésének a szükséglete), felelősség (önintegráció, morális személyiség és magatartás).

A kérdőívnek van egy kiegészítő skálája, a Presszióérzés skála, aminek magas pontszáma azt jelzi, hogy a diák szerint a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek, s ez nem motiváló jellegű (Tóth, 2004, 63-64. o.).

*A Tanulási orientáció vizsgálatának módszere:*

A tanulási orientációs kérdőívet Kozéki és Entwistle (1986) dolgozta ki, mely a tanulási stratégiák mellett motivációs tényezőket is vizsgál. A kérdőív 60 kérdéssorból áll, melyet a tanulók egy 5 fokozatú skálán értékelnek. Minden azonos számra végződő kérdés ugyanabba a skálába tartozik. A kérdőív három nagy orientációtípust különít el, melyek 3-3- alskálára bonthatók:

a) Mélyreható tanulási orientáció. Alskálái:

- Mélyreható tanulás: a megértésre való törekvés, az új anyag kapcsolása az előzőhöz, saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotás jellemzi a tanulót.

- Holista tanulás: a nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, (túl) gyors következtetés jellemzi a diákokat.

- Intrinsic tanulás: a diákra a tantárgy iránti érdeklődés, a tanulás iránti lelkesedés jellemző.

b) Reprodukáló tanulási orientáció. Alskálái:

- Reprodukáló tanulás: mechanikus tanulás, ra észletek megjegyzése, a struktúra tanártól várása jellemző rá.

- Szerialista tanulás: tényekre, részletekre, logikus kapcsolódásra koncentráció, a

tiszta rendszer, a formális tanítás kedvelése jellemző a tanulóra.

- Kudarckerülés: a diákra állandóan fél a lemaradástól, a másiktól rosszabb teljesítménytől.

c) Szervezett tanulási orientáció. Alskálái:

- Szervezett tanuls: jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérésére törekvés jellemzi a tanulást.

- Sikerorientáció: törekvés a legjobb teljesítményre az önértékelés fenntartása érdekében.

- Lelkiismeretes tanulás: a törekvés a megköveteltek tökéletes végigvitelre, akár az élvezetről való lemondás árán is.

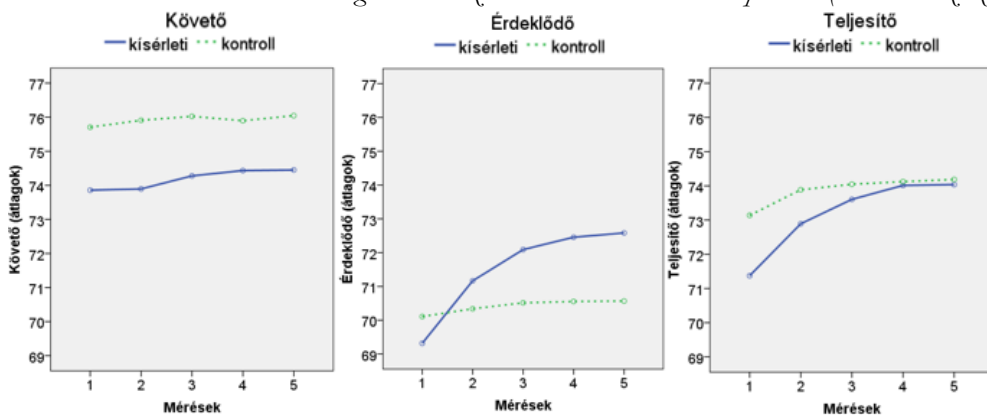
A kérdőívnek van egy kiegészítő skálája is, ami az Instrumentális tanulásról informál. Ennek magas pontszáma jelzi, hogy a tanuló csak a bizonyítványért, a kvalifikáció előnyeiért, vagy külső nyomásra tanul (Balogh, 1993, 8 o., Tóth, 2004, 68 o.).

### **A vizsgálatok eredményei**

A továbbiakban a tanulási motiváció és orientáció változásával kapcsolatos vizsgálat eredményei kerülnek ismertetésre.

*A tanulási motiváció eredményei:* A Kozéki-Entwistle által kidolgozott tanulási motivációs kérdőív három fő dimenziójával (a követő, érddelődő, teljesítő dimenziókkal) kapcsolatos eredményeket az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: A tanulási motiváció átlagának változása a kísérleti és kontrollcsoportnál. (Forrás: a Szerző)



Az 1. ábrán jól látható, hogy mind a három dimenzió esetében az első (bemeneti) mérésnél a kísérleti csoport tanulójának átlagos teljesítménye alacsonyabb szinten volt, mint a kontrollcsoporté. A kísérleti csoport átlagos eredménye az érdeklődő dimenzióánál és a teljesítő dimenzióánál változott leginkább. Az első és a második mérés között volt a legintenzívebb a fejlődés, de a következő mérési alkalmak között is emelkedés volt megfigyelhető. Az érdeklő dimenzióánál az első és a második mérés között metszi egymást a grafikon. A teljesítő dimenzió esetén a negyedik mérésre majdnem eléri a kísérleti csoport tanulójának az átlagos pontszáma a kontrollcsoportét. A követő dimenzió esetén jóval kisebb mértékű a változás, a kísérleti és a kontrollcsoport grafikonjának meredekségének változása közel azonos. A kontrollcsoportnál minimális változás figyel-

hető meg minden mérési alkalomkor mind a három dimenzióban.

A varianciaanalízis során a függő változó a követő, érdeklő és teljesítő dimenziók, a független változók pedig a mérések (mérési alkalmak: öt mérés az idő függvényében), a csoport (kísérleti, kontroll) és a nem (fiú, lány) voltak. A teljesítő dimenzió esetében az idő hatása ( $p < 0,001$ ), és az interakció szignifikáns ( $p < 0,001$ ). A nemek és a csoport tekintetében nincs szignifikáns hatás, és a nem, csoport és idő között sincs szignifikáns interakció ( $p > 0,05$ ). Az érdeklődő dimenzió esetében az idő (mérési alkalmak) hatása ( $p < 0,001$ ), az interakció az idő és a csoport között szignifikáns ( $p < 0,001$ ). A nemek, a csoport tekintetében nincs szignifikáns hatás, és a nem, csoport és a mérések között nincs szignifikáns interakció ( $p > 0,05$ ). A követő dimenzió esetében a csoport hatása ( $p = 0,042$ ), s az interakció szignifikáns ( $p <$

0,001). A nemek, a mérések tekintetében nincs szignifikáns különbség, és a nem, csoport és idő között nincs interakció ( $p > 0,05$ ).

A kísérleti és kontrollcsoport bemeneti és a kimeneti eredményeinek összehasonlítása páros t-próbával történt. A bemeneti mérésnél (1. mérés, ötödik osztály) leginkább a követő tanulási motiváció volt jellemző a tanulókra. A kísérleti csoportnál, a követő dimenzióánál az átlagok különbségét tekintve, az első/bemeneti és ötödik/kimeneti mérés között 0,59 az átlagpont változása, az érdeklődő dimenzió esetében 3,26, a teljesítő dimenzióánál 2,65 az átlagok különbsége. A kontrollcsoportnál, a követő dimenzióánál az átlagok különbségét tekintve, az első/bemeneti és ötödik/kimeneti mérés között 0,30 az átlagpont változása, az érdeklődő dimenzió esetében 0,45, a teljesítő dimenzióánál 0,99 az átlagok különbsége. Az érdeklődő és a teljesítő dimenziókban legnagyobb mértékű az átlagok közötti különbség. Mind a három dimenzióánál a kísérleti csoportra nézve a bemeneti és a kimeneti eredmények között szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) van (követő:  $t = -2,052$ ,  $p = 0,041$ ; érdeklődő:  $t = -8,607$ ,  $p < 0,001$ ; teljesítő:  $t = -6,902$ ,  $p < 0,001$ ). A kontrollcsoport bemeneti és kimeneti mérése között egyik dimenzióánál sincs szignifikáns különbség ( $p > 0,05$ ).

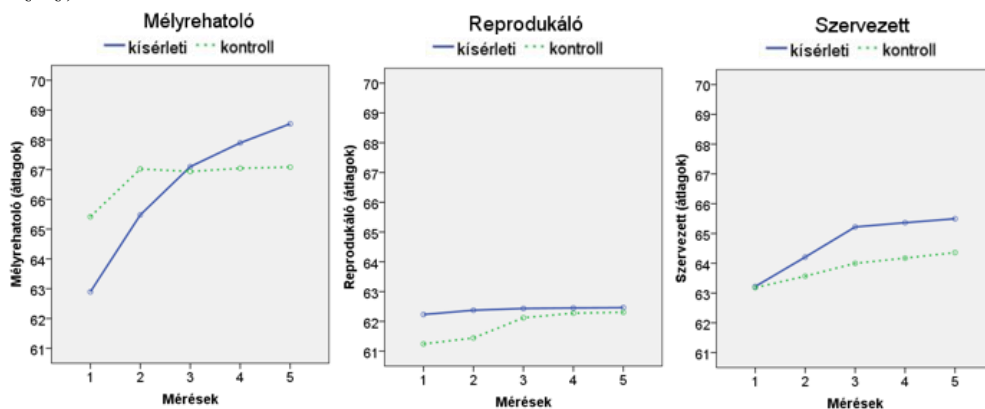
A kísérleti és a kontrollcsoport teljesítményének összehasonlítása kétmintás t-próbával történt. A követő dimenzió esetén a két csoport második és harmadik

mérési időpontja között van szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbség, a többi mérés esetében nincs ( $p > 0,05$ ). A kísérleti és kontrollcsoport átlaga közötti különbség az öt mérés folyamán közel azonos mértékben változik (az átlagok különbsége a mérések sorrendjében: -1,885; -2,052; -1,776; -1,500; -1,603). A teljesítő dimenzió esetében a két csoport között egyik mérési időpontban sincs szignifikáns különbség ( $p > 0,05$ ). A kísérleti és kontrollcsoport átlaga közötti különbsége az öt mérés folyamán csökken (az átlagok különbsége a mérések sorrendjében: -1,776; -1,000; -0,448; -0,121; -0,115). Az érdeklődő dimenzió esetében a két csoport negyedik ( $t = 2,305$ ;  $p = 0,022$ ) és ötödik ( $t = 2,457$ ;  $p = 0,015$ ) mérése között szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbség van, a többi mérési alkalom esetén nincs ( $p > 0,05$ ). A két csoport átlaga közötti különbség az öt mérés folyamán fokozatosan nőtt (az átlagok különbsége a mérések sorrendjében: -0,799; 0,828; 1,569; 1,897; 2,011). Legnagyobb pozitív mértékű változás az érdeklődő dimenzió esetében volt.

*A Tanulási orientáció eredményei:* A Kozéki-Entwistle által kidolgozott tanulási orientációs kérdőív három fő dimenziójának (szervezett, reprodukáló, mélyrehatoló) eredményei kerülnek bemutatásra az alábbiakban.

A 2. ábrán a tanulási orientáció három fő dimenziójának (szervezett, reprodukáló, mélyrehatoló) átlagbeli változása figyelhető meg az öt mérés során.

2. ábra: A tanulási orientáció átlagának változása a kísérleti és kontrollcsoportnál. (Forrás: a Szerző)



A 2. ábrán látható, hogy a mélyreható stílus esetében az első (bemeneti) mérésnél a kísérleti csoport tanulóinak átlagos teljesítménye alacsonyabb szinten van, mint a kontrollcsoporté. Az első és második mérés között mind a két csoportnál intenzív az emelkedés, azonban a kísérletinél meredekebb a grafikon. A kísérleti csoport esetében, a többi mérésnél a fejlődés intenzitása kisebb, de minden esetben meredekebb a grafikon a kontrollcsoporténál. A harmadik mérésnél metszi egymást a két grafikon. A reprodukáló stílus esetében a kontrollcsoport a második és a harmadik mérés között erőteljesebb, intenzívebb az átlagos teljesítmény növekedése, a kísérleti csoport tanulóinak átlaga minimálisan változott. A negyedik és az ötödik mérés között párhuzamosak a grafikonok. A szervezett stílus esetében közel azonos szintről

indul a két csoport. Az első és a harmadik mérések esetében mind a két csoportnál intenzív emelkedés figyelhető meg, de a kísérleti csoport tanulóinak grafikonja meredekebb, tehát nagyobb mértékű a változás. A harmadik és az ötödik mérés között szinte azonos mértékű a két csoport átlagának a változása.

A varianciaanalízis során a függő változó a szervezett, a reprodukáló és a mélyreható stílus volt, a független változók pedig a mérési alkalmak (öt mérés az idő függvényében), a csoport (kísérleti, kontroll) és a nem (fiú, lány) voltak. A szervezett stílus esetében a mérési alkalmak (idő) hatása ( $p < 0,001$ ) szignifikáns. A nem, csoport és mérési alkalmak között nincs interakció ( $p > 0,05$ ). A reprodukáló stílus esetében a mérési alkalmak hatása ( $p = 0,036$ ) szignifikáns. A nemek, a csoport



tekintetében nincs szignifikáns hatás, és a nem, csoport és a mérési alkalmak között nincs interakció ( $p > 0,05$ ). A mélyreható stílus esetében a mérési alkalmak hatása ( $p < 0,001$ ), az interakció szignifikáns ( $p < 0,001$ ) a mérési alkalmak és a csoport között. A mérési alkalmak és a nemek, a csoport tekintetében nincs szignifikáns hatás, és a nem, csoport és a mérések között nincs interakció ( $p > 0,05$ ).

A kísérleti- és kontrollcsoport bemeneti és a kimeneti eredményeinek összehasonlítása páros t-próbával történt. A teljes csoportra leginkább a szervezett tanulási orientáció volt jellemző a bemeneti mérésnél. A kísérleti csoportnál, a szervezett stílusnál az átlagok különbségét tekintve, az első/bemeneti és ötödik/kimeneti mérés között 2,28 az átlagpont változása, a reprodukáló stílus esetében 0,24, a mélyreható stílusnál 5,64 az átlag pontok különbsége. A kontrollcsoportnál, a szervezett stílusnál az átlagok különbségét tekintve, az első/bemeneti és az ötödik/kimeneti mérés között 1,15 az átlagpont változása, a reprodukáló stílus esetében 1,00, a mélyreható stílusnál 1,63 az átlagok különbsége. A kísérleti csoportnál a mélyreható és a szervezett stílus esetében nagyobb mértékű az átlagok közötti különbség, azok növekedése. A szervezett ( $t = 5,891$ ,  $p < 0,001$ ) és a mélyreható ( $t = 15,481$ ;  $p < 0,001$ ) stílusok esetében a kísérleti csoportra nézve a bemeneti és a kimeneti eredmények között szignifikáns kü-

lönbség ( $p < 0,05$ ) van, a reprodukálónál nincs ( $p > 0,05$ ). A kontrollcsoport bemeneti és kimeneti mérése között a mélyreható stílusnál ( $t = -2,631$ ;  $p = 0,009$ ) van szignifikáns különbség, a szervezettel és a reprodukálónál nincs ( $p > 0,05$ ).

A kísérleti és a kontrollcsoport teljesítményének összehasonlítása kétmintás t-próbával történt. A szervezett stílusnál nincsen szignifikáns ( $p > 0,05$ ) különbség a két csoport között egyik mérési időpontban sem. A kísérleti és kontrollcsoport átlaga közötti különbség a harmadik mérésig növekedik, utána csökken (az átlagok különbsége a mérések sorrendjében: 0,069; 0,678; 1,282; 1,247; 1,195). A reprodukáló stílus esetében a két csoport között egyik mérési időpontban sincs szignifikáns különbség ( $p > 0,05$ ). A kísérleti- és kontrollcsoport átlaga közötti különbség az öt mérés folyamán csökken (az átlagok különbsége a mérések sorrendjében: 1,011; 1,017; 0,408; 0,270; 0,253). A mélyreható dimenzió esetében a két csoport első ( $t = -2,793$ ;  $p = 0,006$ ) mérése között szignifikáns különbség van, a többi mérési alkalmak esetén nincs ( $p > 0,05$ ). A két csoport átlaga a harmadik mérésig folyamatosan közelít egymáshoz, utána a különbség növekedik (az átlagok különbsége a mérések sorrendjében: -2,511; -1,511; 0,207; 0,897; 1,494). A vizsgálat végén leginkább jellemző a tanulók orientációjára a megértésre, az új anyag kapcsolására, önálló kritikai véleményre, az összefüggések átlátására való törekvés.

### Megvitatás

A tanulási motiváció esetében a legnagyobb változás az érdeklődő és a teljesítő dimenzióknál volt. Az érdeklődő dimenzióban a legnagyobb mértékű az átlagok közötti különbség. Az érdeklődő dimenzió esetében a két csoport között a vizsgálat végén szignifikáns különbség jelentkezett. A motiváció esetében mind a három dimenziónál a kísérleti csoportra nézve a bemeneti és a kimeneti eredmények között szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbség van. Ugyanakkor megállapítható, hogy általában a legjellemzőbb a csoport motivációjára a követő és a teljesítő dimenzió volt. Az érdeklődő motívum csoportátlaga volt a legkisebb a vizsgálat alatt. Ez összhangban van korábbi kutatásokkal (Kozéki és Entwistle, 1986; Balogh, 2004; Páskuné, 2004; Gömör, 2007). A vizsgálat alátámasztja Balogh (2004) azon megállapítását, hogy a követő és teljesítő motívumcsoport értékei között – 10-14 éves korban – kicsi a különbség. Ugyanakkor a fejlesztés hatására az idő előrehaladtával a tanulók motivációja kismértékben nőtt, nem csökkent, mint Balogh, (2004) és Gömör (2007) vizsgálataiban. Ennek magyarázata lehet az informatikai környezet, az informatikai eszközök alkalmazása a program során. Tudvalévő, hogy a gyerekek szívesen használják az IKT eszközöket, a számítógépes játékos lehetőségeket. Péter-Szarka (2010) szerint a számítógéppel segített oktatás motiváló hatású lehet érdekes, sokszínű feladataival. A gép gyakran dicsér, nem hi-

báztat, de nem helyettesíti a tanárt, és az osztálytársak elismerését.

Az orientáció tekintetében is mind a három stílusnál változás történt. Ez összhangban van Ceglédi (2015) azon megállapításával, hogy a tanulók tanulási orientációja változik az idő függvényében. Vizsgálatunkban mind a három stratégia pozitív irányban változott, legnagyobb mértékben a mélyreható. A tanulási orientáció esetében a kísérleti csoportnál a mélyreható és a szervezett dimenzió esetében szignifikáns volt a változás, ráadásul nagyobb mértékű is, mint a kontrollcsoportnál.

A fejlesztés végén leginkább jellemző a tanulók orientációjára: a megértésre, az új anyag kapcsolására, önálló kritikai véleményre, az összefüggések átlátására való törekvés. A vizsgálatunk hasonlóságot mutatott Balogh (2011) azon megállapításával, hogy a mélyreható (egyéni tanulás hatékonysága) lett a domináns, majd a szervezett (a tanulás eredményességét befolyásolja), és végül a leggyengébb a reprodukáló orientáció. Vizsgálatunk hasonló eredményre jutott, mint Balogh (2011) vizsgálatai, amennyiben a tanulók a hatékony egyéni információfeldolgozási módszereket alkalmazták (esetünkben az informatikai lehetőségeket), és a stratégiák kialakításánál a nagy összefüggések megragadására, megértésére törekedtek (v.ö.: Gömör 2007, Balogh, 2011).

Mindent összevetve: a hipotézis részben nyert alátámasztást.

### Összefoglalás

A kísérleti csoport tanulóinál a háttértényezők (tanulási motiváció, orientáció, kreativitás) is pozitív irányú szignifikáns fejlődést mutatnak a vizsgálat alatt. Esetükben a folyamatos képességfejlesztés hatására pozitívabb lesz a változás, mint a kontrollcsoportnál. A hipotézis részben nyert alátámasztást. A tanulási motiváció esetében a legnagyobb változás az érdeklődő és a teljesítő dimenzióknál volt. Az érdeklődő dimenzió esetében a két csoport között a vizsgálat végén szignifikáns különbség volt. A tanulási orientáció esetében a kísérleti csoportnál a mélyreható és a szervezett dimenzió esetében szignifikáns volt a változás, és nagyobb mértékű, mint a kontrollcsoportnál. A fejlesztés végén leginkább jellemző a tanulók orientációjára a megértésre, az új anyag kapcsolására, önálló kritikai véleményre, az összefüggések átlátására való törekvés.

### Irodalom

- Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260 – 267.
- Atkinson, J. W. (1966, 1988). A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 179-201.
- Balogh L. (1993, 1995). *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Balogh L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh L. (2011). *A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Bickhard, M. H. (2003). An Integration of Motivation and Cognition. In: Smith, L., Rogers, C. és Tomlinson, P. (szerk.): *Development and motivation: joint perspectives*. Leicester: British Psychological Society, Monograph Series II, 41-56
- Ceglédi E. (2015). A tanulási orientációk és változásaik tanulmányozása középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. 115. évf. 4. sz. 343-362.
- Ceglédi E. (2015). A tanulási orientációk és változásaik tanulmányozása középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. 115. évf. 4. sz. 343-362.
- Cox, B. D. (1994). Children use of mnemonic strategies: variability in response to metamemory training. *The Journal of Genetic Psychology*, 155 . 423 – 442.
- Csapó B. (2004). *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*. 71. 1. sz. 1-27.

- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95. sz. 256-273.
- Fejes J. B. (2010). A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Z. (szerk.). *Bölcsész-műhely 2009*. JatePress, Szeged. 43-53.
- Gaskó K. (2009). A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. *Iskola-kultúra*, 19. 10. sz. 3 – 20.
- Glenberg A. M., Wilkonson, A. C., Epstein, W. (1982). The illusion of knowing. Failure in the self-assessment of comprehension, *Memory and Cognition*, 10, 597 – 602.
- Gömöry K. (2007). Integrált osztályokban folyó komplex tehetséggondozó programok hatásvizsgálati eredményei. *Új pedagógiai szemle*. 57. évf. 3-4. sz. 79-103  
(<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ta-Gomory-Integralt.html>, megtekintve: 2014. 06. 15.)
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children. In: Collins, W. A. (szerk.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 14., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 215-255.
- Hidi, S., Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70. 2. sz. 151–179.
- Józsa K. (2005). A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen E., Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó. 283-302.
- Józsa K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa K., Fazekasné Fenyvesi M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1. 1. sz. 76-92.
- Kálmán O. (2006). A tanulásról és magunkról, mint tanulókról alkotott elképzelések. In: Nahalka I. (szerk.). *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. III.* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Budapest. 41 – 66.
- Knausz, I. (2001). *A tanítás mestersége*. Soros Alapítvány támogatásával, Miskolc,  
(<http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf>, megtekintve: 2013. 08.12.)
- Kozéki B. (1972). A motiváció pedagógiai pszichológiai fogalmáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3-4. sz. 570-573.
- Kozéki B. (1980). *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozéki B., Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motívációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia* 6. (2), 271-292.

- Maehr, M. L. és Sjogren, D. D. (1971, 1997). Atkinson elmélete a teljesítmény motivációról. In: Oláh A., Pléh Cs. (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Nemzeti Tan-könyvkiadó, Budapest, 214-229.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, Vol 50 (4), 370-396.
- Mező F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO modell alapján*. K+F Stúdió Kft. Debrecen.
- Mező Ferenc (2024): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az OxIPO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft. Debrecen.
- Mező F., Mező K. (2005). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális E-gyesület, Debrecen
- N. Kollár K., Szabó É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest
- Nagy J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8. 293–316.
- Páskuné Kiss, J. (2004). Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények In: Balogh, L., Bóta, M, Dávid, I., Páskuné Kiss, J.(szerk), *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomán követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest, 77-112.
- Péter-Szarka Sz. (2007). *Az idegennyelvtanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.
- Péter-Szarka Sz. (2010). Pszichológiai szempontok érvényesítése általános iskolásoknak szánt oktatóprogramokban. In: Psenáková, I., Mező, F. (szerk): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Koc-ka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 55-68.
- Pintrich, P. R. (2001). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*, Academic Press, San Diego, California, 452-503.
- Réthy E-né (1995). *Tanulási motiváció. Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- Réthy E-né (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Ringel, B. A., Springer, C. J. (1980). On knowing how well one remembering: the persistence of strategy use during transfer, *Journal of Experimental Child Psychology*, 29. 322–333.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike - Christ, T., Bruning, R. (1995). *Academic Goal*

- Orientations and Student Classroom Achievement, *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359-368.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1988). Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and non-gifted students. *The Journal of Special Education*, 22. 153–166.
- Szabó Á-né (2003). Velük vagy rajtuk? A roma gyermekek és szüleik szükségletei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 31. 2. sz. 97-110.
- Szabóné Balogh Á. (2018): *Kognitív képességek informatikai alapú fejlesztésének hatás-vizsgálata 5-8. évfolyamon tanulók körében* (Ph.D. disszertáció). Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger
- Tóth L. (2000, 2007). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

## HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TEHETSÉGES GYEREKEK JÖVŐRE IRÁNYULÓ TERVEI, ASPIRÁCIÓI

### Szerzők:

Harsányiné Petneházi Ágnes (Ph.D.)  
Nyíregyházi Egyetem

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

Kós Nóra (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

Első szerző e-mail címe:  
petnehazi.agnes@nye.hu

### Lektorok:

Margitics Ferenc (Ph.D., habil.)  
Nyíregyházi Egyetem

Jánvári Miriam Ivett (Ph.D.)  
Nyíregyházi Egyetem

és további két anonim lektor...

### Absztrakt

A tanulmány arra keresi a választ, hogy egy középiskolai, ötéves komplex tehetség-gondozó programba beválogatott hátrányos helyzetű, alacsony szocioökonomiai státusszal bíró tanulók jövőre irányuló tervei, aspirációi mutatnak-e eltérést a náluk egyébként kedvezőbb helyzetben lévő társaikhoz képest, és ha igen, miben. A szerzők bemutatják a 2000-ben indított, Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programját, majd az ott tanuló gyerekek jövőre irányuló terveit, motivációit hasonlítják össze, az ugyanabba a középiskolába járó, nem hátrányos helyzetű diákokéval.

A vizsgálatban az Aspirációs Index kérdőív (Kasser-Ryan, 2005; magyar változat V. Komlósi Annamária és munkatársai, 2006) került felvételre. A szerzők az Extrinzik és az Intrinzik motívumokat hasonlították össze egyrészt az AJTP-ben résztvevő és a kontroll csoport, valamint a Komlósi-féle átlagokkal. Az eredmények szerint az intrinzik életcélok fontosságának átlaga magasabb mind a kontrollós gyerekek, mind a magyar standard (V. Komlósi és mtsai, 2006) átlagánál. Az extrinzik életcélok fontosságának átlagában a két csoport között nem talált szignifikáns különbséget. A programban szerencsésen találkozunk az esélyegyenlőség és a méltányosság elvének érvényesítésére épülő oktatás, a nevelésközpontú pedagógiai koncepciókkal. Ebben a tekintetben modellértékű lehet a jövőbeli hátránykompenzáló programok megalkotói számára is, hiszen olyan értékek és alapeszmék hordozója, amelyeknek minden modern oktatási rendszer vállalt funkcióinak inventáriumában tükröződniük kell.

**Kulcsszavak:** AJTP, tehetséggondozás, hátrányos helyzet, jövőre irányuló tervek, aspirációk, extrinzik, intrinzik motívumok.

**Diszciplinák:** pedagógia, pszichológia

**Abstract**

*FUTURE PLANS AND ASPIRATIONS  
OF DISADVANTAGED GIFTED CHILDREN*

This article aims at answering the question if the sociometric status, social and emotional intelligence, future plans and aspirations of disadvantaged students with low-socioeconomic status who were selected to participate in a five-year-long, complex talent support programme in secondary school indicate any deviations from those of students in a more advantaged position and if yes, in what. The authors introduces in detail the comprehensive János Arany Talent Support Programme for Disadvantaged Students (JATMP, in Hungarian: Arany János Tehetséggondozó Program a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókért, AJTP) which covers the whole country and then compares the future plans and motivations of the children participating in it to those of not disadvantaged ones who are attending the same secondary school.

The study was conducted with the Aspiration Index questionnaire (Kasser- Ryan, 2005; Hungarian version: V. Komlósi and co., 2006). The authors compared the Extrinsic and Intrinsic motives of the group taking part in AJTP programme and those of the control group as well as with the mean according to Komlósi. According to the results, the mean of importance of intrinsic life aims is higher than that of the children in the control group or of Hungarian standard (V. Komlósi and co., 2006). There was no significant difference in the importance of the extrinsic life aims between the two groups. In the Programme, the equality of opportunity and education based on insurance of the principle of fairness are fortunately matched with education-centred pedagogical concepts. In this respect, it might serve as a model to the creators of future programmes for the compensation of disadvantages as it carries such values and principles which must be reflected in the inventory of shared functions of all modern education systems.

**Keywords:** AJTP, talent support, disadvantage, future plans and aspirations, extrinsic, intrinsic motives

**Discipline:** pedagogy, psychology

Harsányiné Petneházi Ágnes, Lestyán Erzsébet és Kós Nóra (2024): Hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek jövőre irányuló tervei, aspirációi. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/1. 39-51. DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.39



### **A tehetséggondozás és a hátrányos helyzet**

Az esélyegyenlőség kérdésköre a tehetséggondozásról való diskurzus során markánsan jelentkezik. Valóban elkerülhetetlen arról beszélni, oktatási szakemberként, intézményvezetőként, illetve pedagógusként, hogy miként valósulhat meg egyidejűleg az eredményesség és a méltányosság kérdése. Az oktatásszociológiai kutatások rendre alátámasztják (Fehérvári és Liskó, 2006a, 2006b; Berényi, Berkovits és Erőss, 2008; Pusztai, 2010; Fehérvári, Misley, Széll, Szemerszki és Veroszta, 2016), hogy a hátrányos helyzetű, alacsony szocioökonómiai státussal bíró, hátrányos kistéleplésekről származó gyerekek alulreprezentáltak a magasabb presztízsű középiskolákban és a felsőfokú oktatási intézményekben.

Mindennek okaként a nem megfelelő kiválasztási gyakorlatot tüntetik fel (Gagné, 2011; Gyarmathy, 2010; Czeizel és Páskuné, 2015;). A szakemberek többsége úgy ítéli meg, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú vagy etnikai csoporthoz tartozó tanulók alulreprezentáltsága mindenképpen a méltányosság kérdése (Mező F., 2009; Mező K., 2019), ám ez nem csak oktatási vagy társadalmi probléma, hanem erkölcsi, etikai kérdés is. Gyarmathy Éva (2010) szerint azokban a tehetséggondozó programokban, ahol a kiválasztás és azonosítás a hagyományos tesztekkel történik, valóban nagyon kevés a hátrányos helyzetű gyerek, kivéve a számukra indított programokat, mint amilyen hazánkban a Hátrá-

nyos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. Ezen Programok eredményességének vizsgálati bizonyítják, hogy azok a hátrányos helyzetű tehetséges diákok, akik belépnek a programba és vállalják az abban való részvételt, később ugyanolyan jól megállják a helyüket, mint a nem hátrányos helyzetű társaik (Havasi, 2010; Fehérvári, 2015; Czeizel és Páskuné, 2015; Harsányiné, 2018). Kérdés, hogy az érintett szociokulturális hátránnyal bíró gyerekek élnek-e a kínált lehetőséggel. Mindezek arra irányítják a figyelmet, hogy a tehetséggondozásnak képesnek kell lennie a tehetség sokszínűségét megragadni, hiszen a hátrányos helyzetű tehetségesek társaikhoz hasonlóan nagyon nyitottak az újdonságokra, az új ingerekre, tapasztalatokra. A képességbeli elmaradásukat sok esetben nem lehet pótolni, sőt az ingerszegény miliő fennmaradásával a lemaradás erősödik. A tehetséges, hátrányos helyzetű gyerekeknél a deficit sajnos többszörös, ami megmutatkozik már az iskolába lépéskor. Ezért is tartják a szakemberek nagyon fontosnak a korai fejlesztést. Ami lényeges, hogy *a hátrányok minden életkorban mérsékelhetők.*

Joan Freeman (1990) vizsgálatával támasztotta alá, hogy a tehetséges gyerekekre különösen nagy hatással van az oktatási közeg, a környezet. A negatív hatások, a nem megfelelő légkör nagyobb romlást eredményezett a tehetségesek intelligenciatesztjeinek pontszámaiban, mint az átlagosokéban. Ugyanerre a következtetésre jutott Gyarmathy Éva (2001) egy után-

követéses vizsgálatban. A kreatív, bátorító klíma fontossága mellett érvelt Péter-Szarka Szilvia (2014) is írásában. Az iskolai közegben a kortárs csoport, a társak lényeges visszajelzéseket és visszacsatolásokat adnak. Szintén a társak biztosítják azt a közösségi élményt, amelyben az együttes teljesítményt értékelik és elismerik. A közösség referenciaként formálja a gyermekek önmagukhoz való viszonyát is (Schwarzer és Jerusalem 1989).

A vizsgálatunkat a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának osztályaiban végeztük. Ez a Program igyekszik biztosítani a tanulóknak azt a közeget, melyben szociokulturális hátrányaik csökkenthetők, az együttműködési készségük javul, a szociális érzelmi intelligenciájuk fejlődik, mindennek birtokában jövőre irányuló terveik, aspirációik reálissá, megvalósíthatóvá válnak.

### **Az Arany János Tehetséggondozó Program**

Az Arany János Tehetséggondozó Programot (az AJTP-t) 2000-ben hívták életre. A Program a társadalmi előmenetel intézményeinek tekinti az iskolákat, amelynek klímája, presztízse, hozzáadott pedagógiai értéke kulcsfontosságú a tehetséges gyerekek fejlesztése szempontjából.

A Program alap gondolata, hogy minden diák kapjon olyan oktatást, amely biztosítja számára a társadalmi felemelkedést, függetlenül attól, hogy milyen a lakhelyének földrajzi elhelyezkedése, településtípusa, kulturális fejlettsége és a családja anyagi helyzete. A 2000-ben országosan megin-

dult programba olyan gyerekek kerülnek be, akik bár hátrányos helyzetűek, de tehetségesek, jó adottságokkal, kellő motiváltsággal, szorgalommal rendelkeznek.

A program egyik egyedülálló erénye az „Arany János-i blokk”. Ennek része az önismeret/drámapedagógia, tanulásmódsze-tan/kommunikáció tantárgyak. Ezek a kiscsoportban, tréning jelleggel megtartott foglalkozások az öt év során jelentősen hozzájárulnak a tanulók személyiségfejlesztéséhez, motivációs bázisuk és a kreativitásuk fejlesztéséhez.

A program kerettantervének ajánlása alapján történik az önismereti foglalkozások tantárgyi programjának a megvalósítása. A speciális, tréning jellegű foglalkozások alkalmával a reális énkép kialakításától az testkép ismeretéig, a helyes pályaválasztástól a csoport pszichológiai jellemzőinek ismeretéig folyik a tehetségesek fejlesztése. Nézzünk ezekből néhány példát!

Az AJTP önismereti tréningjei nem annyira a személyiség mélyebb területeinek a feltárását és értelmezését, mint *inkább a személyközi érintkezések keltette élmények megragadhatóságát, kommunikációba vonását* célozzák. Az egyes évfolyamok elvárásainak és az intézmény célkitűzéseinek megfelelően alapvetővé válik a *lelki kondíció* fenntartása, az együttesség *élménye*, az *érzelmi tapasztalások*, a kapcsolatteremtés, a mindennapi *közérzet javítása*, amely kiegészül egy *sokrétű, készség szintű tanulási* folyamattal (Páskuné, 2010; Harsányiné, 2018).

A *tanulásmódszertan* tantárgy szerves része a tehetségfejlesztő folyamatnak, hiszen a tantárgyi program olyan szemléletet, látás-

módot, tanulási módszereket igyekeznek elsajátítani a tanulókkal, amelyek elősegítik a tanulmányok sikeres végzését. Ugyanakkor a kognitív készségek, képességek (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás) fejlesztését is fókuszba helyezi. Arra ösztönzi a tanulókat, hogy legyenek tisztában a tanulásukkal összefüggő nehézségekkel, problémákkal, keressenek megoldásokat azok eredményes és hatékony kezelésére. Mindez megkönnyíti számukra, hogy a tanulás iránti attitűd pozitívvá és örömtelivé váljon, beépüljön szokásrendszerükbe a rendszeres és folyamatos ismeretszerezés.

A *kommunikáció* tantárgy kívánalmai 9-10 évfolyamon leginkább az anyanyelv követelményivel vannak összehangolva. A 10-12 évfolyam foglalkozásain a cél a hétköznapi életben használatos kommunikációs helyzetek gyakorlatban való alkalmazása, a kommunikáció során előforduló problémák megismerése és leküzdése. Kiemelt feladat a nem nyelvi kommunikáció eszközeinek elsajátítása, a metakommunikációs jelzések azonosításában való jártasság, valamint az íráskészség fejlesztése, az egyéni stílus kialakítása, továbbá abban történő rutin, gyakorlottság szerzése, hogy közönség előtt prezentáljanak, szerepeljenek a tanulók.

A személyiség autonómiájához, a tanulási sikerekhez jelentősen járul hozzá az, hogy a tanulók hogyan tudják kifejezni, szavakba foglalni közlendőjüket (Arany János Tehetséggondozó Program kerettantervei, 2012).

Az AJTP-ben a gazdagítás egyik nagyon fontos terepe az évenként ismétlődő szaktábor, a különböző intézmények közötti vetélkedők, a megrendezésre kerülő országos művészeti találkozók, ahol minden iskola 9. osztályos tanulója valamilyen művészeti ágban bemutatkozik.

### **Minta**

A vizsgálatunkat a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában végeztük 13. évfolyamos, végzős tanulókkal. Ezek a fiatalok 5 éven keresztül vettek részt a tantervükbe épített szociális és érzelmi készséget fejlesztő foglalkozáson („Arany János-i blokk”). A kontrollcsoport ugyanezen iskolák 13. évfolyamáról kerültek ki, nyelvi tagozatos osztályok. Nekik nincs benne a tantervükben az AJTP említett blokkjával analóg programelem. A nyelvi tagozatos osztályokba járó tanulók a tanulmányi eredményességüket tekintve szintén kiemelkedő képességű gyerekek, továbbá az őket tanító pedagógusok közel háromnegyede tanít az AJTP-ben is. Vagyis képességeiket, az iskola szervezeti kultúráját és a tanítás szempontjából jelentős személyeket tekintve a két csoport igen jól illeszkedett egymáshoz.

A vizsgálatban  $n = 559$  AJTP-s tanuló, (fiú: 165 fő, lány: 394 fő) tanuló vett részt. A kontrollcsoportba 581 nyelvi tagozatos tanuló került (fiú: 212, lány: 369 fő) (1. táblázat).

1. táblázat: A nemek aránya a két csoportban AJTP/kontroll. Forrás: a Szerzők

Csoport	Nem		Összesen (fő)
	fiú (fő)	lány (fő)	
AJTP	165	394	559
Kontroll	212	369	581
Összesen	377	763	1140

### Módszer

A vizsgálatban résztvevő tanulók hosszú távú céljait az öndeterminációs elmélet alapján kidolgozott Aspirációs Index kérdőívvel vizsgáltuk. A kérdőív Kasser és Ryan szerzők nevéhez fűződik (Kasser, 2005), hazai verzióját V. Komlói Annamária és munkatársai 2006-ban alkották meg.

A kérdőív az életcélok hét területét fedik le, kategóriánként 5-5 kérdéssel. Tartalmilag két nagy csoportba sorolhatjuk a motivációkat. Intrinzik (belső jellegű) motívumok, aspirációk a személyes növekedés, a kapcsolatok kialakítása és fenntartása, a társadalomért való tenni akarás és lojalitás. Extrinzik (külsődleges) aspirációk a gazdagság (pénz), a hírnév és imázs (külső megjelenés). Az egészség motívumot a korábbi kutatások nem rendelték egyértelműen egyik kategóriához sem, V. Komlói, Rózsa, Bérdi, Móricz és Horváth (2006) viszont az intrinzik motívumokhoz sorolták.

A vizsgálati személyeknek hétfokozatú skálán kellett minden egyes kérdést három aspektusból értékelniük: fontosság, való-

színőség, megvalósultság (V. Komlói, Rózsa, Bérdi, Móricz és Horváth, 2006).

A személyiség egészséges fejlődését azok a belső indíttatású, intrinzik magatartás és viselkedésmódok determinálják, melyek a személyiség alapszükségletét biztosítják. Ezen szükségletek, mint a személyes növekedés és autonómia, a kompetens interperszonális kapcsolatok, a társadalomban való helytállás, segítségadás nyújtja a személyiség belső motivációs bázisát

A lelki egészség fenntartásához folyamatos változásra, fejlődésre van szükség. Idővel, a tapasztalatokkal egyre sokoldalúbbá, komplexebbé válik az ember, személyes potenciáljait felismerve képes eredményesen működni a hétköznapi életben. Természetesen ehhez nagyfokú tudatosságra, nyitottságra van szükség. Ahhoz, hogy jól érezze valaki magát a bőrében, szükséges az önfogadás, az önmagunk szeretete, ismerete, az önbizalom. A személyiség fejlődése determinálja, hogy kik vagyunk, és mivé válunk, kikre tudunk hatást gyakorolni. A sikeresség, de a sikertelenség is az egyéniségből, belülről fakad. A személyiség befolyásolja az egyén sikerességét, formálja képességeit, teljesítményét, alakítja attitűdjét, annak érdekében, hogy belső tartalékait mozgósítsa. A változás jelentős területe lehet a meglévő készségek, képességek átstrukturálása, az erősségek és gyengeségek feltárása, a hiányosságok javítása, pótlása, mindezek hozzájárulnak a személyiség hatékony növekedéséhez.

Az extrinzik motiváció a külsődleges szempontok és jutalmak keresése, amely a

rövidtávú, és távlati célt tekintve is csekélyebb pszichés jólléttel jár. A személy magatartását, cselekedeteit nem belső impulzusok, ösztönzések vezérlik, hanem külsőségek.

Az természetes, hogy az egyén céljai között szerepelnek a külsődleges javak, a pénz, hírnév, vagy az imázs megszerzése is, hiszen ezek alapvető emberi tulajdonságok, jellemvonások. Az igazi probléma akkor kezdődik, amikor ezek jelentősége teljesen felértékelődik, ez veszi át az uralmat a személyiség felett. Hazai és külföldi vizsgálatok támasztják alá, hogy akiknek fontosabbak a külsődleges célok, akiknek fontosabb az anyagi cél, a pénz, a hatalom megszerzése, azok az egyének depressziósabbak, nem eléggé kooperatívak, sőt a saját életük feletti szabályozás és irányítás is alacsonyabb szintű (V. Komlósi és mtsai., 2006). Kasser (2005) is elismeri, hogy az alacsony szocioökonomiai háttérrel rendelkező, védtelen, kiszolgáltatott emberek természetes vágya az, hogy kitörjenek ebből az állapotból, rendeződjön jövedelmi helyzetük és státuszuk. Igazából nem is a rossz anyagi körülmény, a társas pozíció hiánya az, ami lelki megbetegedéseket okoz, hiszen sok szegény országban élnek hosszú ideig az emberek egészségesen. Sokkal inkább az okoz problémát, hogy a gazdasági és társadalmi különbségeket az egyének hogyan látják, önmagukat hová helyezik a környezetükben élőkkel összehasonlítva. Ha azt tapasztalják, hogy reménytelen a helyzetük, és hatalmas különbség van az ideálisnak tartott és

a valós életük között, igazából ez a megbetegítő.

### Eredmények

Az aspirációk fontosságának sorrendje a következőképpen alakult a két tagozatban (2. táblázat).

2. táblázat: Az aspirációk fontosságának sorrendje és átlaga az AJTP és a kontroll csoportban. Forrás: a Szerzők

AJTP		Kontroll	
Fontosság sorrendje	Átlag	Fontosság sorrendje	Átlag
egészség	6,46	egészség	6,27
kapcsolat	6,41	növekedés	6,05
növekedés	6,06	kapcsolat	5,80
társadalom	5,39	gazdagság	5,31
gazdagság	5,22	társadalom	4,73
imázs	4,62	imázs	4,52
hírnév	3,33	hírnév	3,48

Az AJTP-ben első helyre az egészség került, majd a kapcsolat, növekedés, társadalom, (intrinzik motívumok), gazdagság, imázs, majd utolsó helyen a hírnév szerepel. A kontroll osztályokban szintén az egészség került az első helyre, ezután a növekedés, kapcsolat, gazdagság, társadalom, imázs, hírnév.

Noha az AJTP/kontroll csoportok között találtunk némi különbséget, a nemek

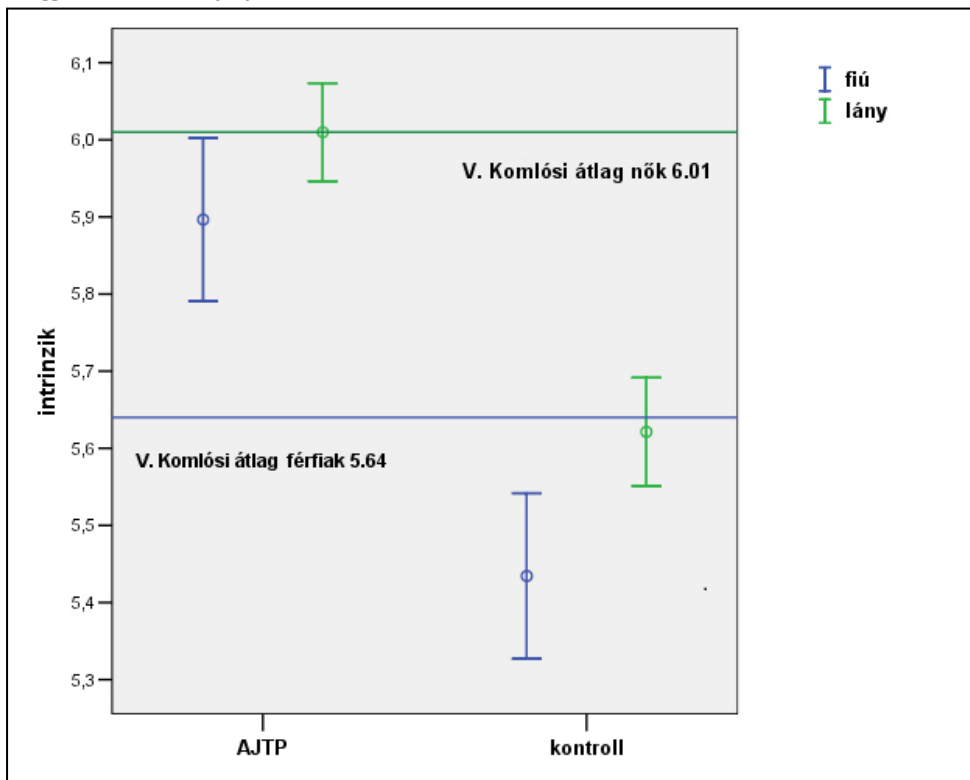
között azonban nem volt különbség a csoportokon belül.

Összehasonlítottuk az intrinzik motívumokat a két csoport között. A növekedés, a társadalom és a kapcsolat dimenziók fontosságát összegeztük az intrinzik mutatóban (melynek eloszlása normálisnak bizonyult), és itt is megvizsgáltuk a csoport és a nem hatását (1. ábra). Azt kaptuk, hogy mindkét változó hatása szignifikáns (Anova,  $p < 0,001$ ). A V. Komlósi-féle (2006) átlagot alapul véve azt látjuk, hogy a nők és az AJTP-s lányok átlaga között nincs különbség, a férfiakét viszont a fiúk és a

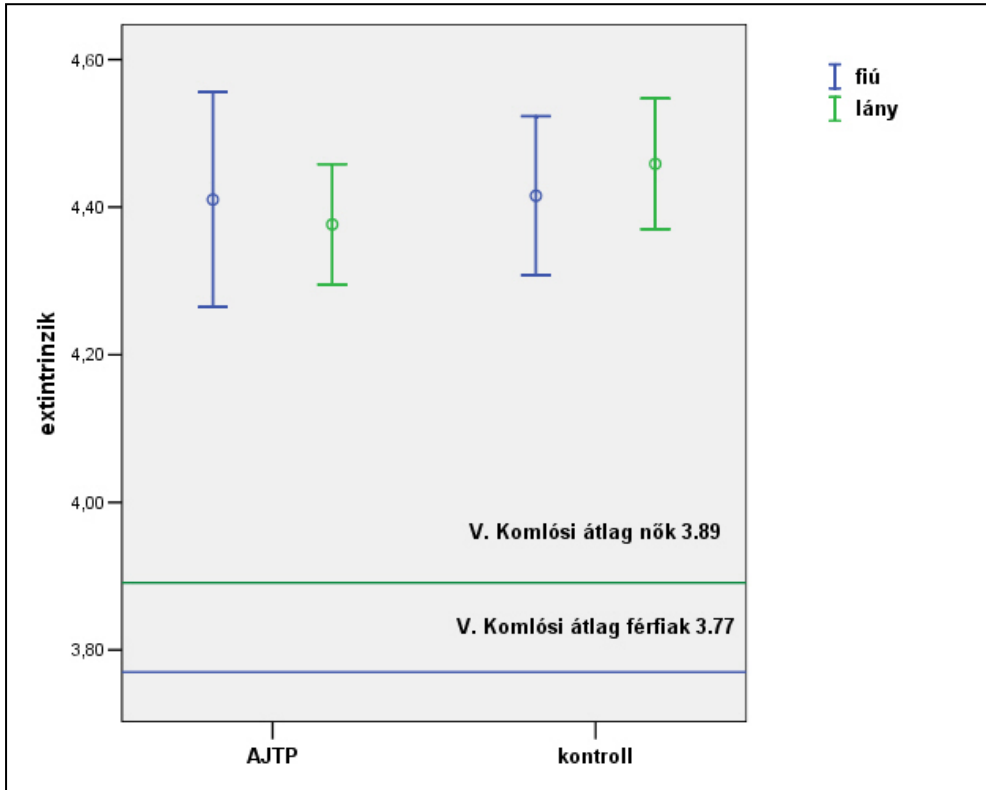
lányok átlaga is meghaladta (egymintás t-próba,  $p < 0,001$ ). A kontrolles csoport értékei a nőktől és a férfiaktól is elmarad. Itt is normális eloszlást találtunk, majd két szempontos varianciaanalízist végeztünk, de nem találtunk szignifikáns különbséget.

Összehasonlítottuk az extrinzik motívumokat is a két csoport között. A gazdagság, az imázs és a hírnév fontosságát összegeztük egy összesített extrinzik mutatóban, és azt találtuk, hogy sem a csoportnak, sem a nemnek nincs hatása (2. ábra), vagyis a két csoport között nem találtunk szignifikáns különbséget.

1. ábra: Intrinzik motívumok összehasonlítása az AJTP és kontroll csoport és a V. Komlósi-féle átlaggal. Forrás: a Szerzők



2. ábra: Extrinziák motívumok összehasonlítása az AJTP és kontroll csoport és a V. Komlósi-féle átlaggal. Forrás: a Szerzők



A sorrendet tekintve mindkét csoportban utolsó helyre került a hírnév. Bár mindkét csoport (AJTP/kontroll) átlaga magasabb a V. Komlósi-féle (2006) átlagától (egymintás t-próba,  $p < 0,01$ ), nem mondhatjuk, hogy ezek a motívumok kerültek előtérbe ezeknek a fiataloknak az életében.

*Az intrinziák és az extrinziák motívumok átlagának összehasonlítása a valószínűség és*

*megvalósultság dimenziókban.* Az eddigiek során az aspirációk fontosságára vonatkozó összehasonlító elemzést végeztük el. Először az intrinziák aspirációk (növekedés, kapcsolat, társadalom) átlagait hasonlítottuk össze a valószínűség és a megvalósultság dimenziókban.

A növekedés megvalósultsága faktorban nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport (AJTP/kontroll) között, de a

valószínűségben igen. Örvedetes, hogy az AJTP-s gyerekek valószínűbbnek tartják a saját növekedésüket, mint a kontrollos gyerekek. Azt gondoljuk, hogy ezek jelentős eredmények, ebben a programban, hiszen önbizalomról, magabiztosságról árulkodnak. Nem a hátrányos helyzetükből fakadó nehézségek miatt siránkoznak, hanem bíznak saját erejükben, kitartásukban, képesnek érzik magukat nagyobb, távolabbi célok elérésére. A kapcsolat valószínű és megvalósult faktorokban, mindkét átlagban szignifikánsan magasabb értéket adtak az AJTP-s növendékek. Mindez feltételezi, hogy nyitott, barátságos, közvetlen emberek, akik alapvetően optimisták a jövőjükkel kapcsolatban. A kapcsolat megvalósultsága dimenzió pedig alátámasztja a szociometria segítségével feltárt társas háló relitását. A társadalom valószínűsége, megvalósultsága dimenziókban is szignifikáns különbséget találtunk. Az AJTP-s csoport mindkét dimenzióban magasabb átlagot ért el, mint a kontroll csoport. A társadalomban való aktív részvétel, a társadalmi felelősségvállalás nem csak a fontosság szintjén szerepel ezeknek a gyerekeknek a mindennapjaiban, hanem mélyebb jellemvonásként, későbbi célként is megjelenik az életük fontos részeként. A nagyobb intrinzik motiváció a vizsgálatok szerint magasabb pszichés jóléttel, magasabb szintű testi és lelki egészségmutatókkal jár (V. Komlói és mtsai, 2006). Mindez alapfeltétele az egészséges és hatékony személyiségműködésnek (v.ö.: Harsányiné, 2018).

Mint láttuk, a növekedés megvalósultságában nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között, de a valószínűségben igen, a kapcsolat valószínű és megvalósult faktorokban, mindkét átlagban szignifikánsan magasabb értéket mutatnak az AJTP-s diákok, mint ahogyan a társadalom valószínűsége, megvalósultsága dimenziókban is.

Az extrinzik aspirációk (gazdagság, hírnév, imázs) átlagainak összehasonlítása is megtörtént mindkét dimenzióban (valószínű, megvalósult). A gazdagság fontosságának megítélésében nem volt különbség a két csoport között (2. táblázat), de a valószínűségében és megvalósultságában igen. A kontrollcsoportba járó tanulók valószínűbbnek vélik, hogy a közeljövőben anyagi gondjaik nem lesznek, sőt a gazdagság megvalósultságánál is szignifikánsan magasabb átlagot érek el, mint az AJTP-s gyerekek. Ebben a kontextusban a hátrányos helyzetű fiatalok a valóságról, a realitásról nyilatkoznak. A hírnév valószínűsége és megvalósultsága összefüggésében is szignifikáns különbséget kaptunk a kontrollcsoport javára. Az imázs megvalósultságának megítélésében nem volt különbség a két csoport között, csak a valószínűségének megítélésében, de itt az AJTP-s gyerekek adtak szignifikánsan magasabb értékeket.

### **Összegzés**

A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő tanulókra az egészségtudatos magatartás, az egészségmegőrzés iránti i-



gény jellemző. Elengedhetetlennek ítélik a mély, őszinte, elkötelezett baráti és emberi kapcsolatokat, melyben az érzelmi támogatás az elfogadás magas fokú, ahol odafigyelnek egymásra, toleránsak és együttműködők.

Fontos eredménynek tarjuk, hogy az AJTP-s gyerekeknél lényeges a saját növekedés, az önfogadás, az autonómia, hiszen ez alapvető a jövőbeli sikerességük és boldogulásuk szempontjából. Az AJTP-s gyerekek fogékonyak a társadalmi, és szociális problémákra, együtt éreznek az elesettekkel, a támogatásra szoruló emberekkel. Empátiás és proszociális attitűd jellemzi őket, akik önzetlenül segítenek a rászorulókon. A gazdagság fontos dimenzióban az értékek között nem találtunk szignifikáns különbséget az AJTP és kontroll csoport között. Mindezt interpretálhatnánk a tudatos, ambiciózus fiatalok jövőre irányuló terveként. Mégis az fogalmazódik meg bennünk, hogy a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő gyerekek esetén ezen értékrend, az értékek fontossága inkább annak deficitjéből ered. Kevés köze van mindennek a valósághoz, a személyes tapasztalataikhoz sokkal inkább mindez a kívánalmakhoz, a vágyakhoz.

Az imázs fontosságának megítélésében sincs szignifikáns különbség a két csoport (AJTP/kontroll) között. A fiatalok, ha nem is mindenképp fölé, de lényegesnek tartják a külső megjelenést, a kinézetet. A média, az internet, a bulvár leginkább az

ideálist állítják be modellként, hangsúlyozva a küllem fontosságát. Mindezek mégsem hatnak a vizsgálat szerint a gyerekekre olyan szinten, hogy az az életüket befolyásolja. Mindkét csoportban (AJTP/kontroll) a hírnév dimenzió került az utolsó helyre. A kontroll csoport azonban fontosabbnak tartja az elismerést, mint az AJTP-s diákok. Pozitívum, hogy a hírnév elhanyagolható célként jelenik meg a fiatalok életében.

Az AJTP-s tanulók valószínűbbnek tartják a saját növekedésüket, mint a kontrollcsoportba tartozó társaik. Ezek jelentős eredmények ebben a programban, hiszen határozottságról, magabiztosságról tanúskodnak. A társadalomban való aktív részvétel, a társadalmi felelősségvállalás az AJTP-s tanulóknál nem csak a fontosság szintjén szerepel, hanem mélyebb jellemvonásként, későbbi célként is megjelenik az életük fontos részeként.

Láthattuk, hogy a 22 éve működő program szerves részévé vált az intézmények struktúrájának. Elérhetővé vált a tanulók számára az 5 évig tartó képzés során, hogy a szociokulturális hátrányokat ledolgozzák, enyhítsék. A tapasztalatok ugyanakkor azt is bizonyították, hogy milyen sok tehetséges, ezáltal eredményesen, sikeresen fejleszthető tanuló, csiszolatlan gyémánt rejlik közöttük. Személyiségfejlesztésük, a bennük rejlő lehetőségek felfedezése nagyon értékes a pedagógusok és az iskolák számára, hiszen érdekes, izgalmas, kincstalálás jellegű, és nem utolsó sorban pedagógiai sikerélmény.

## Irodalom

- Berényi E., Berkovits B. és Erőss, G. (2008): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Czeizel E. és Páskuné K. J. (2015): *A tehetség definíciói, fajtái*. Didakt Kiadó, Debrecen. 33-74.
- Fehérvári A. (2015): Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In: Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetség-gondozó Programok*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 20-48.
- Fehérvári A. és Liskó I. (2006a): *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006. /Kutatás Közben 275/
- Fehérvári A. és Liskó I. (2006b): Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*, 7-8, 63-76.
- Fehérvári A., Misley H. Széll K., Szemerszki M. és Veroszta Zs. (2016): *A felsőoktatás szociális dimenziója – hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*, Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Freeman, J. (1990): The intellectually gifted adolescent. In Howe, M. J. A. (Ed.): *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent*. British Psychological Society, Leicester, 89-108.
- Gagne, F. (2011): Tehetségfejlesztés az oktatásban és a méltányosság kérdése a tehetséggondozás terén az esélyegyenlőség szemszögéből. In: Balogh László (Szerk.): *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése, Géniusz könyvek 25., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Gyarmathy, É. (2001): Special Persons in the Early Years of Gifted Children. Mentors and Some of Their Effects. *Educating Able Children*, Volume 5, May, 13–18.
- Gyarmathy É. (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Harsányiné P. Á. (2018): Hátrányos helyzetű tehetséges tanulók szociális-érzelmi intelligenciájának vizsgálata a társas háló tükrében. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola
- Havasi B. (2010): A felvételi menedzsment jó gyakorlata a Babus Jolán Középiskolai Kollégiumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9, 85-90.
- Kasser T. (2005): *Az anyagiasság súlyos ára*. Ursus Libris, Budapest, Magyarország
- Mező F. (2009). Hátrányos helyzetű gyermekek tehetségfejlesztése a pedagógiai gyakorlatban. *Fókusz - Pedagógiai Közéleti Lap 11*: 2. pp. 88-98.
- Mező K. (2019). A kreativitás szerepe a roma gyermekek és tanulók tehetséggondozásában. In: Biczó, Gábor (szerk.) *Így kutatunk mi: A Lippai Balázs Roma Szakkollégium válogatott romológiai tanulmánygyűjteménye*, Debrecen: Didakt. pp. 69-85
- Páskuné K. J. (2010): *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek*

- jövőképében*. Habilitációs értekezés, Debreceni Egyetem.
- Péter-Szarka Sz. (2014): *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Géniusz Műhely, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Pusztai G. (2010): *Egy határmenti régió hallgató társadalmának térszerkezete*. In: Juhász E. (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Régió és oktatás V. Center for Higher Education Research and Development Hungary, Debrecen, pp. 43–56.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989): Development of test anxiety in high school students. In Sarason, L. G. & Spielberger, C. D. (Eds): *Stress and Anxiety. Hemisphere*, Washington, D C, 65–79.
- V. Komlósi A., Rózsa, S., Bérdi, M., Móricz, É. és Horváth, D. (2006): „Az aspirációs index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok” *Magyar Pszichológiai Szemle* 61. kötet (2): 237-250.



**A HAZAI BALESETMEGELŐZÉSRE NEVELÉS, AZ  
ELSŐSEGÉLYOKTATÁS ÉS A SVÉDORSZÁGI ELSŐSEGÉLYOKTATÁS  
TAPASZTALATAINAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA**

**Szerzők:**

Papp Zoltán (Ph.D.)  
Kecskeméti Szakképzési Centrum  
Szent-Györgyi Albert Technikum

Olteanu Lucián Liviusz (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

Beke Szilvia (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

**Lektorok:**

Mák Kornél (Ph.D.)  
Bács-Kiskun Vármegyei Önkormányzat

Szikszi Dénes  
Kecskeméti Országos Mentőszolgálat

és további két anonim lektor...

**Absztrakt**

Jelenleg a rosszulletek és balesetek következtében bekövetkező halálozások még mindig a vezető halálokok közé tartoznak. Ennek fő oka részben abban rejlik, hogy a laikusok által nyújtott segítség aránya alacsony, így az ilyen események gyakran kedvezőtlen kimenetelűek. A leggyakoribb eset, amely laikus beavatkozást igényel, a hirtelen keringésleállás, amelyet általában a nem szakember figyel fel elsőként (Bánfai , 2017.). Amennyiben 3-5 percen belül nem történik beavatkozás az esemény bekövetkeztétől számítva, akkor a klinikai halál folyamata visszafordíthatatlanná válik. Ezért kulcsfontosságú a lakosság hozzáállásának megváltoztatása ezen a téren, amelynek kialakítását már kisgyermekkorban meg kell kezdeni. 1995 óta törvény szabályozza az elsősegélynyújtás oktatásának beillesztését a tantervbe, kezdetben főként a 8. osztályos biológiatananyag részeként (A leggyakoribb mozgásszervi elváltozások, sérülések megelőzésének módjai. A kisebb, vérzéssel járó sérülések ellátása.), majd 2013 óta már a 7. és 8. osztályos tanulók számára is kötelezővé vált az Új Nemzeti Alaptanterv részeként (Ozsvárt & Vincze, 2022.).

A tanulmány szerzői arra törekednek, hogy feltárják a jelenlegi oktatási és pedagógiai rendszerben az elsősegélynyújtás szerepét és elhelyezkedését, valamint összehasonlítsák ezt más nemzetközi gyakorlatokkal. Céljuk, hogy felhívják a figyelmet arra, szükséges lenne-e módosításokat fontolóra venni és változtatásokat bevezetni ezen a területen. Ezt

azért teszik, hogy reményük szerint az egyes jó gyakorlatok áttekintése és hazai körülményekre való alkalmazása hozzájáruljon ahhoz, hogy minél több ember, aki bajba kerül, időben megkapja a szükséges segítséget, és így hosszabb ideig tevékenykedhessen közöttünk.

**Kulcsszavak:** elsősegélynyújtás, hirtelen keringésleállás, újraélesztés, elsősegélyoktatás

**Diszciplinák:** pedagógia, egészségügy

### Abstract

#### COMPARISON OF DOMESTIC ACCIDENT PREVENTION EDUCATION AND FIRST AID EDUCATION WITH EXPERIENCES IN SWEDEN

At the present time, deaths resulting from illness and accidents remain prevalent, largely due to the inadequate provision of lay care, resulting in unfavorable outcomes in many cases. The primary event necessitating lay intervention is sudden circulatory arrest, typically identified first by a layperson (Bánfai, 2017). Failure to intervene within 3-5 minutes of the event leads to irreversible clinical death, emphasizing the crucial need to shift the population's attitude, starting from early childhood. Legislation has mandated the inclusion of first aid in the curriculum since 1995, initially integrated within the 8th-grade Biology subject (Methods to prevent the most common locomotor disorders and injuries. Treatment of minor bleeding injuries.) and expanded to 7th and 8th-grade students in the New National Basic Curriculum in 2013 (Ozsvárt & Vincze, 2022).

The authors aim to illuminate the utilization of first aid within the current educational and pedagogical framework and compare it with international practices, questioning the necessity for amendments and additional measures. Their aspiration is that by examining effective practices and tailoring them to local contexts, more individuals facing adversity can remain active members of society for an extended period due to timely assistance.

**Keywords:** first aid, sudden circulatory arrest, resuscitation, first aid training

**Discipline:** pedagogy, health science

Papp Zoltán, Olteanu Lucián Liviusz és Beke Szilvia (2024): A hazai balesetmegelőzésre nevelés, az elsősegélyoktatás és a svédországi elsősegélyoktatás tapasztalatainak összehasonlítása. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/1. 53-62.

DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.53

A nem fertőző megbetegedések halálozásának csökkentésében a korai ellátásnak, azaz a gyors segítségnyújtásnak is kulcsszerepe van, nem csupán a megelőzés terén

(Beke, 2019). Különösen a kardiovaszkuláris megbetegedések esetében, melyek a legtöbb halálesetért felelősek, a laikus elsősegélynyújtók szerepe kiemelkedő fontos-

ságú. Ugyanis a kórházon kívüli váratlan keringésmegállások felelősek a fejlett országok összhalálkozásának körülbelül 15-20 %-áért. Az elsősegélynyújtás alapvető célja, ahogyan a neve is sugallja, a sérült vagy egészségkárosodott személy halálának vagy további egészségromlásának megelőzése. Hazánkban évente közel 9000 esetben riasztják a mentőket ezen oknál fogva.

Több kutatás és tanulmány is rávilágított arra a tényre, melyet ma már evidenciaként is kezelhetünk, hogy amennyiben a túlélési lánc ideálisan valósul meg, akkor a váratlan keringésmegállások túlélési esélye 50-70%-kal javul (Diószeghy, 2019). Számos kísérlet történt az elmúlt fél évszázadban a túlélés javítása érdekében, melynek napjainkban is érvényes modelljét a túlélési lánc adja, mely az alábbi lépésekből áll (1. ábra):

1. korai felismerés és segítség hívás,
2. korai újraélesztés,
3. korai defibrilláció,
4. újraélesztés utáni ellátás.

Az életveszélyben lévő sérültek túlélési esélyeit az első 3-5 perc nagymértékben befolyásolja. Ez az időszak az, amikor a sérült túlélésének esélyeit egy laikus személy segítségnyújtása határozza meg, mivel a szakszerű segítség még nem érkezett a helyszínre. Ezért az elsősegélynyújtási ismeretek széles körű terjesztése az egyik legfontosabb társadalmi feladat. (Papp, 2015). Az aktuális egészségügyi ellátásra vonatkozó jogszabály értelmében mindenki köteles – a képességeihez mérten – segítséget nyújtani, és amennyiben sürgős szükség vagy veszélyeztető állapot áll fenn, értesíteni az arra illetékes egészségügyi szolgáltatót –

1. ábra: Túlélési lánc. Forrás: Net1



lásd: 1997. évi CLIV. tv. Az egészségügyről 5.§ e pont. Ennek sikeres megvalósulásához meghatározott szintű és mélységű elméleti és gyakorlati ismeret szükséges.

Az elsősegélynyújtás során az elsődleges cél az egyén életének megmentése és az egészségkárosodás további romlásának megelőzése. Az ehhez szükséges elméleti ismeretek és hozzáállás kialakítása elengedhetetlen, és ezt nem csupán a hagyományos oktatás keretében, hanem más módszerek segítségével is el lehet érni. Például:

- a baleseti szimulációs oktatás
- a rendszeres szinten tartás
- a pszichés tényezők hangsúlyozása,
- a balesetmegelőzés.

A jelenlegi oktatás elsősorban az elméleti ismereteket adja át, legtöbb esetben nem jelenik meg a folyamatosság, valamint a rendszeresség, ugyanakkor nincs kellő hangsúly fektetve az egyéni segítői attitűd kialakítására, minek következtében sok esetben a helyszínen jelenlévő segítségnyújtó nehezen tud úrrá lenni az érzésein, félelmein, mely így értékes percek veszt el akkor is, ha később megkezdte a segítségnyújtást.

### **A balesetmegelőzés és elsősegélynyújtás oktatásának szerepe a magyar oktatási rendszeren belül**

A baleset a WHO definíciója szerint: a test organikus sérülése, melyet heveny külső energiahatás okoz (mechanikai, hő, elektromos, kémiai, sugárzás), amennyiben olyan nagyságban éri a szervezetet, amely

meghaladja a fiziológiai tolerancia szintjét. Bizonyos esetekben a baleset az élethez szükséges tényező (pl. oxigén) hiányában következik be” (Bényi, 2005).

A balesetek esetében a közlekedési balesetekről rendelkezünk csak pontos információkkal, ennek tükrében elmondható, hogy országosan évente, mintegy 15000 közlekedési balesethez kapnak riasztást az Országos Mentőszolgálat szakemberei – 2017-ben 16489, 2022-ben 14748 esetben (KSH, 2023).

A balesetek megelőzésének leginkább hatékony módszere az oktatás, nevelés és segítői attitűd minél korábbi kialakítása. Az elsősegélynyújtási attitűd felmérései széles skálán mutatják, hogy mennyire különbözők az emberek hajlandóságai az újraélesztés elkezdésére szükség esetén. Vannak országok, ahol ez az arány 60-80% között mozog, míg másutt még a 10%-ot sem éri el. A legtöbb esetben felmerülő indok a „nem akarok ártani” volt. Ezen tapasztalatok tükrében a világon számos szervezet kezdeményezte az elsősegélynyújtás és ezen belül is az újraélesztés kötelező oktatásának bevezetését (Bánfai, 2017).

Magyarországon az elsősegélynyújtás oktatásának beiktatásáról 1995-ben rendeltetett jogszabály – lásd: 130/1995. (X. 26.) Korm. Rendelet a Nemzeti alaptantervről –, melynek értelmében a 8. osztályos biológia tantárgy keretében meg kell jelennie a leggyakoribb mozgásszervi elváltozások, sérülések megelőzésének módjai, valamint a kisebb, vérzéssel járó sérülések ellátása. 2003-tól a 9-12 évfolyamok tantervében is



rögzítésre került az „aktív és tudatos egészségvédelem, valamint a másokon való segítség” 2013-tól kezdve az új Nemzeti Alap-tanterv kötelezővé teszi az elsősegélynyújtási ismeretek tanítását minden 7-8. évfolyamon. Ezek az ismeretek kiterjednek a mozgásszervi betegségek, vénás és artériás vérzés felismerésére, valamint fedő- és nyomókötés készítésére. A 9-12. évfolyamokon az oktatás a szív- és érrendszeri megbetegedések kockázataira és az egészséges életmódra összpontosít.

Magyarországon a középfokú képzés során az egészségügyi ágazatban tanulók részére alapszintű újraélesztési oktatást (BLS-t) nyújtanak – Ozsvárt és Vincze, 2022).

### **Nemzetközi kitekintés: a baleset-megelőzés és elsősegélynyújtás területén-Svédország gyakorlata**

Svédország, napjaink egyik leggazdagabb európai államai közé tartozik, 2021-ben lakossága:10,49 millió, születéskor várható átlagos élettartam nők esetében 84,9 év (KSH, 2022), míg férfiak esetében 81,3 év (KSH, 2022). Összehasonlításként: Magyarország népessége 2022-ben: 9,6 millió fő, születéskor várható élettartam nők esetében: 79,05 év, férfiak esetében: 72,55 év (KSH, 2022).

Az egészségügyi rendszerük számos szempontból eltér Magyarországtól. Az egészségügy szervezésében és irányításában a decentralizáció kiemelkedő fontossá-

gú tényező, mivel az egészségügyi ellátás felelőssége a helyi önkormányzatokra hárul.

Svédország jelentős sikereket ért el a balesetmegelőzés terén. Az ország azon nyolc tagállam közé tartozik, amelyeknek sikerült teljesíteni az EU Fehér Könyv célkitűzését. 2001 és 2010 között Svédország több mint felével csökkentette a közlekedési balesetekben elhunytak számát. Az egymillió lakosra jutó baleseti áldozatszám tekintetében Svédország a legbiztonságosabb uniós tagállam (Papp, 2015.). Baleset és egészségmegőrzés céljából létrehozott programjaik, rendkívül sikeresek.

A svéd oktatási rendszert a méltányosság jellemzi. Az állam fenntartja a legtöbb iskolát, ugyanakkor magánintézmények is működnek. A nemzeti oktatási célokat, az oktatás irányelveit és a tananyagot a parlament és a kormány határozza meg. A Nemzeti Oktatási Iroda háromévenként felülvizsgálja ezeket, beleértve az iskola-rendszer működését is, és beszámol tapasztalatairól a parlamentnek és a kormánynak. Az oktatási rendszer kilenc éves kötelező tanulást ír elő, 7 éves kortól 16 éves korig. 16 éves kort követően választható a nem kötelező, hároméves upper secondary school = felső középiskola, amely kétféle lehet:

- a) a magasabb (egyetemi) tanulmányokra természet- és társadalomtudományi irányban felkészítő, vagy
- b) szakképzés jellegű.

A tanítás anyaga a felső középiskolában a nemzeti programból, az adott intézmény

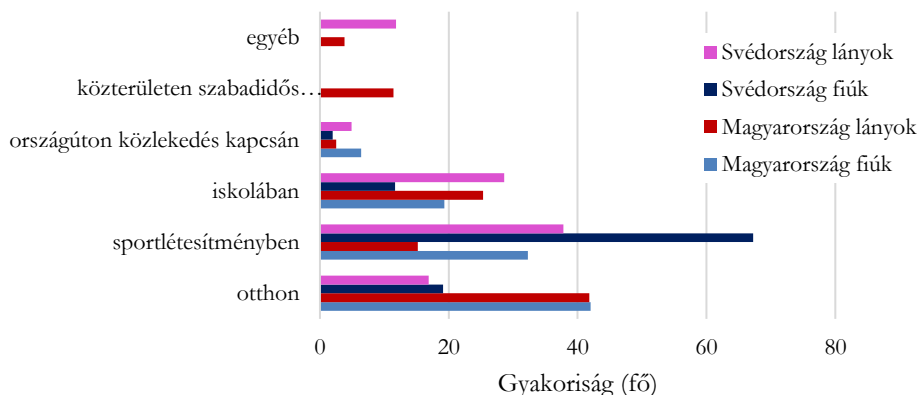
saját, választott programjából és egyénre szabott programokból áll. Tizenhét nemzeti program létezik, ezek mindegyike magában foglalja a nyolc fő tantárgyat (angol, svéd, matematika, művészeti tevékenység, testnevelés és egészség, természettudomány, vallás) – lásd: Papp (2015). A közép fokú tanulmányok iskolatípusától függetlenül valamennyi középiskolásnak kötelező elsősegélyoktatáson részt vennie.

### Egy nem reprezentatív vizsgálat eredményeinek tapasztalatai.

A magyar és svéd középiskolás diákok közötti összehasonlító vizsgálat eredményeit bemutatva rá kívánunk világítani a továbblépést elősegítő adatokra. A vizsgálatban részt vevő diákok 11. évfolyamosak voltak, és összesen 112 magyar (42 fiú és 70 lány) és 112 svéd (51 fiú és 61 lány) diák vett részt – összesen  $n = 224$  fő.

Az eredmények elemzése során (2. ábra) megállapítható, hogy mind a magyar fiúk, mind a lányok esetében a legtöbb sérülés az otthonukban vagy más személy otthonában történt. A fiúk esetében az otthoni sérülések aránya a teljes sérülésszám 42%-át teszi ki, míg a lányoknál ez az arány 41,8%. A fiúk esetében az otthoni sérüléseket a sportlétesítményben (32,3%), az iskolai környezetben (19,3%) és közúton történt balesetek (6,4%) követik gyakoriságukat tekintve. A lányoknál az otthoni sérüléseket az iskolai környezetben (25,3%), a sportlétesítményben (15,2%) és a közterületen, szabadidős tevékenység közben történő balesetek (11,4%) követik. A lányok esetében az egyéb helyeken (3,8%) és a közlekedés kapcsán (2,5%) bekövetkező sérülések aránya igen alacsony. Az egyéb helyeken szerzett sérülések közül egy eset munkahelyen, egy eset kórházban, egy eset pedig táncedzésen történt.

2. ábra: A sérülések körülményei magyar-országi és svéd diákok esetében százalékos megoszlásban ( $n=224$ ). Forrás: Saját vizsgálat adatai



A kórházban szerzett sérülés körülményei nem ismertek pontosan. A táncedzésen történt balesetet szintén a sportlétesítményben bekövetkezett sérülések közé sorolhatjuk.

A magyar és svéd középiskolás diákok közötti összehasonlítás eredményeinek bemutatásával az a célunk, hogy rávilágítsunk olyan adatokra, amelyek segíthetik a továbbfejlődést. A vizsgálatban részt vevő 11. évfolyamos magyar és svéd diákok közötti nemek megoszlása nem volt egyenletes: összesen 42 magyar fiú és 70 lány, valamint 51 svéd fiú és 61 svéd lány vett részt a vizsgálatban.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a svéd diákok körében a legtöbb baleset mind a fiúk, mind a lányok esetében sporttevékenység közben történt. Míg a svéd diákok napi átlagosan 2 órát sportolnak, a magyar diákok esetében ez az idő alig éri el a 30 percet. A fiúk esetében a sportbalesetek aránya 67,28%, míg a lányoknál 37,8%. A leggyakoribb sportbaleseti források a kerékpározás, síelés és kocsolyázás voltak a fiúknál, míg a lányok esetében is a kerékpározás dominált. Fontos megjegyezni, hogy az ilyen jellegű balesetek inkább sporttevékenység közben történnek, és nem közlekedés során.

Az eredmények azt is mutatják, hogy a svéd diákok körében a közlekedési balesetek rendkívül alacsony arányban fordulnak elő: fiúknál mindössze egyszer (1,96%), míg lányoknál háromszor (4,91%) fordult elő közlekedési baleset.

A vizsgálat azt is kimutatta, hogy mind a magyar, mind a svéd diákok számára fontos az elsősegélynyújtás ismerete. A megkérdezett magyar diákok 6,3%-a, míg a svéddek 9,82%-a került már olyan helyzetbe az életében, hogy elsősegélyt kellett nyújtania. Mindkét csoportban többségben vannak azok, akik még nem kerültek ilyen helyzetbe, de fontosnak tartják az elsősegélynyújtási ismereteket.

Az oktatáson kívül az iskolai környezetben is fontosnak tartják az elsősegélynyújtás tudományát mind a magyar, mind a svéd diákok. Összességében a vizsgálat eredményei alátámasztják annak fontosságát, hogy az elsősegélynyújtás oktatása még mélyebben beépüljön az oktatási rendszerbe mind Magyarországon, mind Svédországban.

### **A balesetmegelőzés és az elsősegély- oktatás lehetséges módszertani megközelítése**

A szaksegély megérkezése előtt megkezdett segélynyújtás jelentőségét hangsúlyozzák minden olyan esetben, ahol a kialakult egészségkárosodás időfaktora olyan magas, hogy csak laikus segélynyújtó közreműködésével valósítható meg az életmentés (például újraélesztés), vagy a súlyos károsodások mértékének csökkentése (például: vérzéscsillapítás) – Bence, Göbl, Lamboy és Maklár (2001).

A tanórai oktatás bevezetése esetén döntő a megfelelő időbeosztás, valamint tervezés, egy-egy téma kapcsán fontos lenne

az egy tanórán belüli lezárás. Magának az oktatásnak mindenképpen két része kellene tagozódnia: részben az elméleti alapok megteremtésére, részben pedig a gyakorlati készségek kialakítására. Az utóbbi esetben nagyon nagy jelentősége van a szimulációs gyakorlatoknak, mindezzel a különböző helyzetekben történő biztonságos cselekvés is előmozdítható és a fiatal kétségbeesése is elkerülhető. Természetesen a fentiek a balesetmegelőzés során is felhasználhatóak lennének.

A vizsgálatok alapján az alábbi kompetenciák kialakítására lenne szükség a középiskolás évek alatt:

- A helyszíni körülményekről való gyors tájékozódás.
- A helyszín biztonságosságának felmérése.
- A beteg állapotának pontos felmérése.
- A figyelemfelhívó panaszok és tünetek felismerése.
- Korrekt segítségkérés.
- Az egészségkárosodásnak megfelelő testhelyzet biztosítása.
- Halaszthatatlan beavatkozások végzése.
- Újraélesztés (BLS – AED).
- Eszméletlen betegnél eszköz nélküli légútbiztosítás.
- Az elsődleges beavatkozások megkezdése és elvégzése:
  - zavart tudatú betegnél,
  - fájdalomról panaszkodó betegnél,
  - nehézlégzéssel küszködő beteg esetén,
  - görcsroham alatt és után,
  - beszédzavar, végtaggyengeség

esetén,

- sokkos állapotú betegnél,
- mérgezés gyanúja esetén,
- elektromos balesetet szenvedett betegnél.
- Megfelelő vérzéscsillapítási eljárás alkalmazása:
  - Elsődleges sebellátás,
  - Kötözések alkalmazása.
- Hőhatás okozta sérülés ellátása.
- Rándulások, ficamok, törések rögzítése.
- Beteg mozgatása, műfogások alkalmazása.

A fentiek alapján ugyan elmondható, hogy nem lehet tantárgy és tantárgy között preferencia sorrendet felállítani, ugyanakkor érdemes lenne átgondolni, hogy egy folyamatos alapoktatás, gyakorlattal egybekötött miként illeszthető be a közoktatási rendszerbe, hiszen hosszútávon életek múlhatnak rajta, nem beszélve arról, hogy a lakosság életminőségét is jelentősen javítaná.

### Összefoglalás

A kutatás szerzői főként a hazai és svédországi példák alapján kívánták hangsúlyozni a balesetmegelőzés és elsősegélynyújtás oktatásának fontosságát. Az elemzés egy nem reprezentatív minta tapasztalataira épült.

Habár a Nemzeti Alaptanterv tartalmaz olyan elemeket, amelyek ezeket a témákat át kívánják adni, a gyakorlati készségek fejlesztése jelentős mértékben elmarad. Ennek fényében kiemelt fontosságú lenne,

hogy mindenki rendelkezzen a feladat elvégzéséhez szükséges megfelelő kompetenciákkal (Olteanu, 2022). Ezen hiányosságok következtében ugyan a segítségnyújtás attitűdje meglenne, de a „nehogy ártsak” félelem következtében a segítségnyújtás elmarad, így a szaksegítség megérkezéséig a beteg túlélési esélyei rendkívüli mértékben romlanak.

Pedagógiai szempontból mindenképpen szükség lenne egy több lépcsős, akár már az óvodás vagy kisiskoláskortól játékos formában kialakított programra, mely a felsőtagozat és a középiskolai biológiai ismeretekkel teljessé válva, gyakorlati szimulációkkal fejlesztené a diákok kompetenciáit. Mindez a későbbiekben akár a gépjárművezetői engedély során tartott képzést is kiválthatná, összességében pedig lehetőséget adna a sérült vagy beteg túlélési esélyeinek javítására.

## Irodalom

- Bánfai, B. (2017): *Mikor kezdjük el? – Elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelési program hatékonyságának felmérése óvodában iskolában*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Beke, S. (2019): Early treatment of acute myocardial infarction and its regional differences in Békés county. *Deturope*, 11.(1.), 182-195. Doi: [10.32725/det.2019.011](https://doi.org/10.32725/det.2019.011)
- Bence, B., Göbl, G., Lamboy, L. és Maklár, L. (2001): A sürgős ellátást igénylő kórképek jellemzése. In Göbl, G. (Szerk.): *Oxiológia*. Medicina, Budapest. 24-27. o.
- Bényi, M. (2005): A balesetmegelőzés helye a Népegészségügyi programban. Baleset-megelőzési munkacsoport. Letöltés: 2024.. 01. 05. URL:<http://balesetmegeloz.atw.hu/stategia.html>
- Diószeghy, C. (2019): A laikus elsősegély szerepe a kórházon kívüli keringésmegállások túlélésében. *Orvosi Hetilap*, 160.(46.), 1810-1815. Doi: [10.1556/650.2019.31587](https://doi.org/10.1556/650.2019.31587)
- Központi Statisztikai Hivatal (2022. 12. 31.). A népesség, népmozgalom főbb mutatói. Letöltés dátuma: 2024.. 01. 15., URL: [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/nep/hu/nep0001.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0001.html)
- Központi Statisztikai Hivatal (2022.. 01. 03.). Születéskor várható átlagos élettartam – férfiak [év]. Letöltés dátuma: 2024.. 01. 18., URL: [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/nep/hu/nep0061.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0061.html)
- Központi Statisztikai Hivatal (2022.. 01. 03.). Születéskor várható átlagos élettartam – nők [év]. Letöltés dátuma: 2024.. 01. 18., URL: [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/nep/hu/nep0062.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0062.html)
- Központi Statisztikai Hivatal (2023.. 01. 31.). Közúti balesetek száma. Letöltés dátuma: 2024.. 01. 19., URL: <https://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haVierwer.jsp>

- Olteanu, L. L., (2022): A pályaorientáció beépítésének lehetőségei a pedagógusképzésbe. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 135-140. Doi: [10.18458/KB.2022.3.135](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.135)
- Ozsvárt, B. és Vincze, B. (2022): Az elsősegélynyújtás kialakulása, helye és szerepe a hazai és a nemzetközi oktatásának történetében. *Tudásmenedzsment*, 31-41. Doi: [10.15170/TM.2022.23.2.3](https://doi.org/10.15170/TM.2022.23.2.3)
- Papp, Z. (2015.): *A balesetmegelőzésre nevelés és az elsősegélynyújtás oktatásának stratégiája a magyar oktatási rendszerben*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárno: Selye János Egyetem. Net1: *Magyar Resuscitációs Társaság*. Letöltés: 2023.12.23. URL: <https://www.reanimatio.hu/reanimatio>

**MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK**





## A FELHŐ ALAPÚ OKTATÁS MIÉRTJEI, KÉRDÉSEI, KIHASZNÁLATLAN LEHETŐSÉGEI

### Szerzők:

Katona Lászlóné  
Nyíregyházi RIDENS Gimnázium,  
Szakiskola és Kollégium

Katona Kitti

Mező Katalin (Ph.D.)  
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:  
katonaneanita@gmail.com

### Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

### Absztrakt

Jelen tanulmány azzal a céllal készült, hogy bemutasson egy hétköznapi, az oktatásban jól alkalmazható digitalizált oktatási eljárást, mely a felhő alapú rendszerek felhasználásán alapszik. A tanulmány célja, egy, a matematika tanításában már bevált módszer bemutatása, mely tantárgytól függetlenül is eredményesen használható. A tanulmány rávilágít azokra a mindenki számára elérhető opciókra, digitalizálási lehetőségekre, melyek a hétköznapi oktatásban, a köznevelés minden területén eredményesen alkalmazhatók. Tapasztalatokra alapozva bemutatásra kerül hogy, hogyan motiválhatók a diákok – a sajátos felhő alapú kollaborációs térben – a tanórai munkára úgy, hogy egy ténylegesen működő tanulásmenedzselés keretében a pedagógus elsősorban facilitátorként létezik, s az irányítást – átvitt értelemben és ténylegesen – a tanulók kezébe adja a felhő alapú virtuális környezet segítségével.

**Kulcsszavak:** felhő alapú tanítás, kollaborációs tér, digitális tanterem, IKT pedagógus-szerep, tanulásmenedzselés

**Diszciplína:** pedagógia

**Abstract***THE WHY'S, QUESTIONS AND UNUSED OPPORTUNITIES OF CLOUD-BASED EDUCATION*

This study was conducted with the aim of presenting an everyday, educationally applicable digitized teaching approach based on cloud-based systems. The goal of the study is to introduce a proven method in mathematics education and to shed light on the subject-independent, cloud-based use of ICT tools and virtual content. The study highlights the available options and digitalization opportunities that can be effectively applied in everyday education across all areas of public education. Drawing on experiences, it is demonstrated how students can be motivated for classroom work in their specific digital collaborative space. In the context of actual learning management, the teacher primarily functions as a facilitator, handing over control to the learner—both figuratively and literally—using the cloud-based virtual environment.

**Keywords:** cloud-based teaching, collaborative space, digital classroom, ICT teacher role, learning management

**Discipline:** pedagogy

Katona Lászlóné, Katona Kitti és Mező Katalin (2024): A felhő alapú oktatás miértjei, kérdései, kihasználatlan lehetőségei. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/1. 65-77. DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.65

Mindenkinek más indoka van az innovációra (Mező és Mező, 2018 a, b), s nincs ez másként a pedagógiai környezetben sem. Egyes pedagógusok a zöld tábla + fehér kréta, s közben tanári magyarázat típusú tanítás sikertelenségének láttán kezdenek el azon gondolkodni, hogy hogyan lehetne másként, esetleg jobban tanítani. Mások, csak folyton keresik az új utakat a tanításban. Természetesen vannak kivételes pedagógusok, akik a zöld tábla, fehér kréta tanítási stílussal is úgy el tudják varázsolni a hallgatóságot, hogy öröm az órákon részt venni, „a lelkes tanár lelkesít!”

alapján, de ez egyre ritkább a tanulók figyelmi és fegyelmi képességeinek változása miatt. Ezért új irányokra, a tanulók egyéni igényeihez igazodó módszerek alkalmazására van szükség a tanításban. Fontos kérdés, hogy mi alapján valósulhat meg a tanítás innovációja?

A tanítás hatékonysága több szempont alapján is szemlélhető, így például lehet: 1) térben hatékonyabb, a felhő alapú tanítás esetében a kollaborációs tér elérése a cél, 2) időben hatékonyabb, ennek megteremtéséhez jó szolgálatot tehetnek a felhő alapú szolgáltatások, 3) motiváció, érdeklődés a-

lapján hatékonyabb, ekkor lehet a megoldás gamifikáció vagy az élménypedagógia (Mező K., 2015; 2018), és 4) esetleg teljesítményben hatékonyabb, ekkor a digitális tanterem adta lehetőségek segíthetnek (Szűts, 2020). Számos lehetőség van még a konstruktivista pedagógia elemeinek bevezetésére is a hatékonyság növelése terén (Falus és Szűcs, 2022), s napjaink oktatásában a tanár, mint facilitátor is egyre inkább előtérbe kerül, pláne a VUCA világban, ahol a folyamatos változáshoz gyorsan kell alkalmazkodni.

VUCA: az US Army War College által 1987-ben bevezetett mozaikszó, mely az alábbi szavak kezdőbetűiből áll össze:

- Volatile (változékony),
- Uncertain (bizonytalan),
- Complex (bonyolult),
- Ambiguous (többértelmű).

Ehhez ismerni kell a web 2.0 rutinszerű használatát, s a generációs különbségeket is (Falus és Szűcs, 2022).

Jelen tanulmányban a felhő alapú tanítással, mint innovatív és a hatékonyságot növelő tanítási módszerrel foglalkozunk, azzal a szándékkal, hogy buzdítsuk és bátorítsuk a pedagógusokat e korszerű lehetőség kihasználására.

### A mai tanulókra jellemző tanulási szokások

Napjaink iskoláiban különböző generációk – az Alfa, Z és az X-generációk – töltik tanuló idejüket, s mondhatni teljes mértékben a digitális tereken élnek az életüket. A mindennapjaik részét képezi a digitális eszközök használata. Ebből kifolyólag célszerű lenne a tananyagot is ezeken a felületeken küldeni és elérhetővé tenni nekik. E mellett ajánlatos volna mindig minden órát úgy megtervezni, hogy az igazodjon tartalmilag és didaktikailag is az éppen aktuális okostankönyvhöz.

„Fontos definiálni, hogy mit értünk az idealizált digitális generáció fogalma alatt. Ennek a nemzedéknek a jóslások és becslések alapján (Tapscott 1997; Prensky 2001) a mindennapi tevékenységében meghatározó szerepet játszanak az online eszközök, szívesen dolgoznak együtt a kollaboratív tartalom-előállítás és tartalommegosztás során, kreatívak a saját tartalmak létrehozása terén, és mivel az IKT pedagógusszerep, pedagóguskompetenciák az információs társadalomban az eszközök meghatározzák mindennapjaikat, így a tanulási folyamatukban is alighanem nélkülözhetetlen szerepet tulajdonítanak ezeknek.” (Lévai, 2013, 81-82. o.)

A mai tanulók a tanulás során jellemzően az internet alapú ismeretanyagokat preferálják. „Az Internet Web 2.0 jellegű használati módját sokféleképpen írják le (Bower, 2016). Az egyik kulcsfolyamat az egyenrangú interaktivitáson alapuló együttműködés, kollaboráció térnyerése. A korábbi meglehetősen merev alkotó-befoga-

dó, szerző-olvasó, tanár-tanuló szerepfelosztás helyébe egyre inkább a tartalmak közös, interakcióban folyó megalkotása lép. Az oktatás területén ez a tendencia, úgy tűnik, tovább erősíti és formálja a kollaboratív oktatási módszertanokat, tanulás-szervezési módokat, és egyben médiumot biztosít azok számára” (Rodríguez, Riaza, & Gómez, 2017, idézi Győri és Billédi 2022, 15. o.). Ennek tudatosítása fontos a digitalizált oktatásban.

### **A digitalizálás az oktatásban**

Az információs kor, az információs társadalom, a digitális kultúra elterjedése a tanulási kultúra változását is maga után vonta. Az új technológiák megjelenése megváltoztatta a tanulók információszerzési módjait, a korábban jellemző nyelvi-fogalmi megismerési folyamatokkal szemben a képi ismeretadás szerepe jelentős mértékben megnőtt (Komenczi, 2009), s emellett kiemelt szerepe van a cselekedtetve tanulásnak (Mező, 2015; Mező, 2024).

Számos probléma és kérdés megoldható lenne a digitalizált környezet rendszeres használata által. A következő problémák a pedagógusokkal történő beszélgetések során rendszeren megfogalmazódnak:

- „Milyen kicsi az a tábla, ami az osztályteremben van, milyen jó lenne, ha helyette egy »végtelenített« táblán dolgozhatnánk kooperatívan a tanulókkal!”

- „Milyen jó lenne, ha a folyton lemaradó diák(ok)ra nem kellene várni! Addig, amíg dolgoznak nem törölhető le a tábla. Rengeteg az üres járat, amíg várjuk a lassan

írókat. A gyorsabban író diákok unatkoznak az idő alatt, míg a lassabb tempójú diákok igyekeznek a hátrányát behozni.”

- „Milyen jó időkitöltő lenne, ha az előbbieket esetleg egy online oldalon már tesztelhetnék a tudásukat!”

- „Hogyan oszthatják meg a pedagógusok a kerettantervek által előírt tudástartalmakat a rendelkezésre álló maximum 45 perc alatt? Előfordul, hogy mire a pedagógus felírja a táblára az elérhetőségeket, a szükséges adatokat, kifut a negyvenöt perces tanórából.”

A bemutatott kérdések csak kiragadott példák és sorolhatnánk tovább a számtalan felmerülő problémát a tanítással kapcsolatban, melyekre a pedagógusok többsége nem tudja a válaszokat.

Ugyanakkor e kérdések és problémák megoldására, mára már jó eszköz lehet a felhő alapú szolgáltatások oktatási célú kihasználása. Az IKT eszközök már a legtöbb iskolában nagyon széles körben és a napi használatra elérhetőek, megtalálhatóak, a nagyobb probléma inkább az, hogy a pedagógusok képesek-e ezen eszközök használatára, a benne rejlő lehetőségek kiaknázására.

### **A felhő alapú tanítás már létező, ugyanakkor eddig még kihasználatlan lehetőségei**

A felhőalapú (angolul „cloud computing”) szolgáltatások több változata ismert, fő jellemzőjük, hogy a szolgáltatásokat nem egy meghatározott hardvereszközön üzemeltetik, hanem a szolgáltató eszközein elosztva, annak üzemeltetési részleteit a

felhasználótól elrejtve nyújtják. A szolgáltatásokat a felhasználók hálózaton keresztül érhetik el két úton:

1) a publikus felhő esetében az interneten keresztül,

2) a privát felhő esetében a helyi hálózaton vagy ugyancsak az internet segítségével (Beal, 2021).

Lepenye (2010) a számítási felhő több változatát különböztette meg: 1) magán számítási felhő (private cloud), 2) infrastruktúra számítási felhő (Infrastructure as a Service), 3) platform számítási felhő (Platform as a Service), 4) szoftver számítási felhő (Software as a Service). A Microsoft (2012) leírása szerint a felhő alapú szolgáltatások hatására az IT feladata jelentősen megváltozott, hiszen a hangsúly már nem a technológián, hanem a szolgáltatáson van, ezért a pedagógiai környezetben leginkább ezen szolgáltatások ismeretére és tudatos használatának elsajátítására helyeződik a hangsúly.

A technikai vívmányoknak köszönhetően már létező megoldást jelenthet az oktatásban is a felhőben dolgozni. A felhő alapú rendszerek tanítási előnyeit a következőképp lehet összefoglalni:

1) Interaktivitás. Példa: a pedagógus és a diák a feladatmegoldások közben folyamatos kapcsolatban van. A pedagógus látja az egész tanulócsoport munkáját, miközben a feladatokat végzik, lehetősége van azonnali visszajelzések, megjegyzések, biztatások adására. A diák akár szóban, akár a felhőben is megoszthatja az aktuális kérdéseit, gondolatait stb.

2) Algoritmusok közös kidolgozása. Példa: a pedagógus úgy írja fel az alapfeladat megoldási algoritmusát, hogy csak a bemenő adatokat adja meg. A tanult lépésekkel a gép elvégezné a feladatot úgy, ahogyan az elvárható a diáktól is. A diák a füzetében számol, majd a gép segítségével ellenőrzi az adatokat. A tanár egy kattintással leellenőrizheti a helyes megoldásokat. Ez a módszer a diákokat is ösztönözné, hiszen az adott órán találhatják ki közösen a bemenő adatokat.

3) Következtetések levonása. Példa: a következtetések levonására lehetőség van a bemenő és a kijövő adatokból is, hiszen azzal szemben, hogy a papíron dolgozik a tanuló, a felhőben több adattal is meg lehet nézni az adott algoritmust egy rövid (negyvenöt perces) órában.

4) a feladatmegoldás közbeni gondolkodás ellenőrzése. Példa: a pedagógusnak a felhő alapú feladatmegoldás során lehetősége van az összes diák digitális füzetébe egyszerre beleslátni.

5) Az oktatási platformok egyszerűsítése. Példa: az egyszerűséget preferálva lehetőség van akár egy darab digitálisan létrehozott felületet létrehozni, melyet a diákok és a tanár együttesen láthat és használhat.

6) Fogalmak megértésének és előhívásának ellenőrzése. Példa: a tanórán megtanulásra szánt fogalmakat elegendő egyszer beírni a platformra, onnantól kezdve mindig előhívható bárhol, bármikor a diák számára és a pedagógus is láthatja, ha a tanuló foglalkozott az adott tananyaggal.

7) A tanulásszervezés megkönnyítése, szinkronizálása. Példa: kihívást jelenthet egy-egy pedagógus számára, ha más-más osztályteremben kell dolgoznia, más-más tanári laptopot, PC-t kell használnia, ami megnehezíti a tartalmak átvitelét. A digitális tér, a felhőalapú munka mindenhol elérhető, bárhol, akár az iskolán kívül is rendelkezésre állnak az iskolai tartalmak (ami például egy Covid vagy egyéb betegség idején is nagyban megkönnyíti a tanulást).

8) Egységesség és/vagy differenciálás. Példa: az egységesség/differenciálás megvalósítása sokkal egyszerűbb a felhőalapú rendszerben akár a tanulók képességei alapján, a feladattípus szerint, életkoronként stb.. A felhőalapú rendszer alkalmazásával a pedagógus napra készen és ténylegesen egyéni szinten követheti nyomon a tanuló előre haladását, vagy éppen elakadását.

9) Követhetőség. Példa: minden tanuló számára elérhető és folyamatosan nyomon követhető a feladat kiosztása, de a pedagógus is láthatja, hogy a tanuló éppen melyik feladat megoldásában van benne.

10) Gyorsaság. A tanítási, feladatkiosztási idő lerövidítése történik meg a felhőalapú rendszerben, így több idő jut a tényleges magyarázatra, a feladatban való elmélyülésre.

11) Előre tervezhetőség. A felhőalapú rendszerben a pedagógus az órák előtt állítja össze a feladatokat, így akár hónapokra is előre tervezheti a feladatokat.

12) Változatosság, variálhatóság. A kiadott feladatokba a felhő alapú szolgálta-

tásokból az óra típusának megfelelően beépíthetők például a szövegszerkesztők, a táblázatkezelő programok, a rajzfelületek, a video- és filmanyagok stb. A szövegszerkesztők képesek az óratervekre, a linkgyűjteményre és nem utolsósorban a didaktikai felépítettségre, sőt teljesen össze lehet hangolni a digitális naplóval és teljes leképezése a diákok elvárt füzet tartalmának is. A táblázatkezelő programok képesek az algoritmusok kezelésére úgy, hogy a bemenő adatokból a lépések elvégzése után helyes és pontos kimenő adatokat készít. Óriási segítség lehet témazárók, tételsorok összeállításánál is.

A rajzfelületek, megfelelő használat mellett, lehetnek végtelenített tanári táblák is. Sőt kollaborációsan is lehet azokat használni: amikor egy időben többen dolgoznak a táblánál, a menedzsertől függ, hogy megengedi-e, hogy a diákok láthatják-e egymás munkáját, vagy teljesen önállóan egyedül, illetve párban nállóan kell-e dolgozniuk.

A felhő alapú tanítás során a lényeg a közös munkán van, ahol a pedagógus inkább facilitátor szerepet képvisel, és a tanulókat a közös, illetve önálló gondolkodásra sarkallja. Csépe (2019) a digitális oktatási eszközök hasznáról szóló tanulmányában megfogalmazta, hogy a kulcsszerep a pedagógusé. „A digitális technológia alkalmazása a pedagógiai folyamatban nem cél, hanem egy eszköz a tudás elsajátításának hatékonyabbá tételéhez.” Csépe (2019) éppen ezért a következő ajánlásokat fogalmazza meg: „Egy jó digitális oktatási programnak a következő követelményeknek

kell megfelelnie: oktatási célra készül, pedagógiai elveket követ, korszerű, nagyon sokféle tartalmat kínál, éppen annyi intellektuális erőfeszítést vár el, ami biztosítja a folyamatos használatot, és minden lehetséges eszközt felhasznál ahhoz, hogy a gyerekek tudását elmélyítse, az érdeklődésüket fenntartsa, élményt adjon.”

### Gyakorlati példák a felhő alapú matematika tanítás megvalósítására

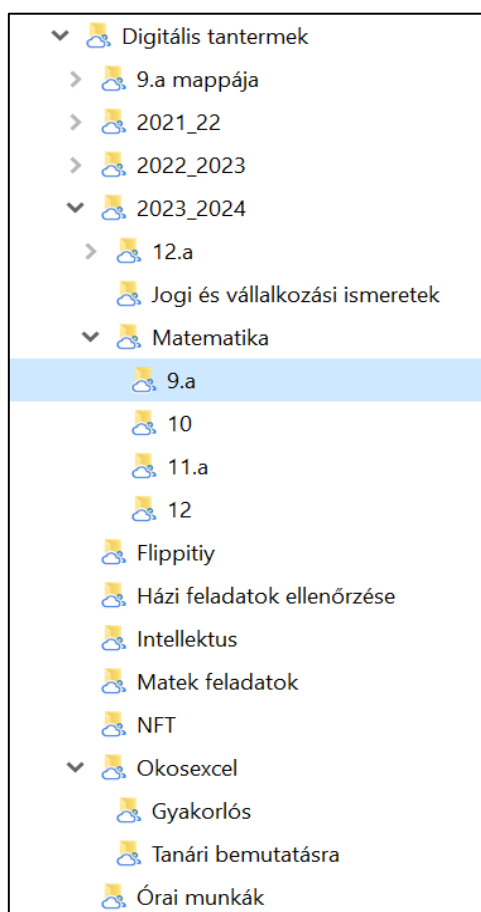
Szűts (2020, 67. o.) szerint „a hálózati környezetben az információk azonban már nem csupán tárolhatók és megoszthatók, hanem egyéni vagy csoportos munkában létrehozhatók. Az információs társadalomban az adatok közreadása már más logika alapján történik. A kihelyezett táruk a társadalom tagjai által nem csupán olvashatók, de írhatók is – ezt a felhőalapú digitális platformok biztosítják –, miközben a külső memória elérése a hálózat környezetében tértől és időtől függetlenné válik.” E gondolaton elindulva érdemes kihasználni a felhő alapú mapparendszerek lehetőségét. A következőkben egy, a matematika tanítása során már bevált felhő alapú mappaszerkezet bemutatása által vezetjük végig a módszer felhasználhatóságát az oktatásban.

Felhőalapú mappaszerkezet az alapfeladatán (átláthatóság, rendezettség) túli egyik legfontosabb tulajdonsága a böngészés, kutatás lehetősége. Napjaink iskolai korosztályainak jellemzője, hogy szeretnek böngészni, céltalanul kattintgatni, mert ezzel a felfedezés örömeinek átélési gyako-

risága megnőhet. A felhőalapú mappa szerkezetben erre rengeteg lehetőség van.

Vegyük alapul például a google drive felhasználása nyújtotta lehetőségeket. Első lépésként a pedagógus létrehoz egy drive mappát, melyben külön kezelheti az osztályokat, az évfolyamokat, a tantárgyakat. Ezek a mappák alkalmassá válnak a tanulókkal való megosztásra (1. ábra).

1. ábra: Google drive osztálymappa megnyitása és megosztása. Forrás: Katona Lászlóné Anita saját gyűjteménye.



Ezen keresztül történik az aktuális tananyagokhoz illeszkedő feladatok kiírása, az alkotó részvételre való ösztönzés. Mindez természetesen a tanár előzetes, órára felkészülő munkáját igényli, mely során a pedagógus órasablonokat hoz létre a drive mappában, melyet órai és otthoni feladatok kiadásához is felhasználhat. A drive mappájának elérhetőségét beilleszti az órasablonba, s ezáltal lehetőség nyílik a diákok észrevételeinek megfogalmazására, a módszer hatékonyságának a diákok közreműködésével való kidolgozására. A diák először csak kíváncsiságból kér olvasási lehetőséget egyes mappákhoz, majd észrevételeket tesz. Az érdeklődőbbek viszont kooperatívan részt vehetnek a fejlesztésében is.

Felhőalapú szövegszerkesztővel előre elkészített sablonokkal lehet a tanítási órákat előkészíteni. A felhő előnye, hogy ezt bárhol bármikor megtehető. Akár egy buszon utazva, akár egy hosszabb piros lámpánál. A sablonok többféle funkcióban használhatók:

- 1) házi feladat ellenőrzéséhez,
- 2) elméleti tartalmak feldolgozásához,
- 3) mintafeladatok, mintapéldák adásához,
- 4) gyakorláshoz,
- 5) játékos feladatok végzéséhez,
- 6) teszteléshez, önellenőrzéshez,
- 7) házi feladat adásához,
- 8) visszajelzés biztosításához az óra témájával, a feldolgozás módszereivel kapcsolatban (2. ábra).

A táblázatkezelők lehetőséget adnak az interaktív munkafüzetre, ami lehetőséget biztosít arra, hogy a megoldási algoritmus

minden lépése kontrollálva legyen. Bár nem kevés idő elkészíteni egy ilyen „programot”, de megéri, mert a diákokat pontosságra, odafigyelésre és rengeteg felfedezésre ösztönzi.

Az interaktív munkafüzet feladatkiosztásának lépései (3. ábra):

1) Az alapfeladat elkészítése a táblázatkezelővel: cellahivatkozásokkal az algoritmus megfelelő részein a megosztott, a tanulók által is használt munkafüzetben.

2) A tananyag megtanítása során az interaktív munkafüzet használata mellett párhuzamosan a helyes megoldás levezetése szóban, a munkafüzet aktuális fázisainak jelzésével.

3) Fontos a jó megoldás elrejtése (amit az „üreset nyitva hagyom” cella tesz lehetővé).

4) Mi is a feladat? A tanulónak el kell döntenie, hogy a szövegből, vagy kezdőadatokból a képlet melyik részébe, mit helyettesítsen? Meg kell határoznia, hogy mi a műveletek elvégzésének helyes sorrendje? Mik a helyes részeredmények? A feladat elvégzése során a pedagógus végigkíséri a tanuló feladatmegoldását. Voltaképpen lépésenként ellenőriz úgy, hogy soronként pontozza a diák munkáját.

5) Szükség esetén lehetőség van a részfeladatokra bontásra is. A részfeladatokra bontás, a folyamatos megerősítés, kontroll nagyon ösztönzőleg hat. Felhívja a figyelmet a feladattípus buktatóira. Lehetőséget ad a bemenő adatok változatos formájára és a következtetésekre az összefüggések felismerésére.



2. ábra: A felhő alapú szövegszerkesztőbe beépíthető sablonok. Forrás: Katona Lászlóné Anita saját gyűjteménye.

Óra		Tanár linkjei: Közzéadás
Cím	2024. 00. 00.	
<b>Házi feladat ell:</b>		
Tk:		<a href="#">Házi feladat</a> <a href="#">Vissza...</a>
<b>Elmélet Másold le!</b>		
Tk:		
NPT:	Témakör: Oldalszám:	<a href="#">Másold le!</a>
Film:	Zanza: Mateking: Youtube: <u>Videótanár:</u> M5 felső M5 érettségij	<a href="#">Zanza</a> <a href="#">Mateking</a>
<b>Mintafeladat: Olvasd el, figyeld meg:</b>		
Tk:		<a href="#">Olvasd el</a> <a href="#">Mintafeladat</a>
<b>1.Mintafeladat, másold le:</b>		
Tk:		<a href="#">Személyes</a> <a href="#">Másold le!</a> <a href="#">Vissza...</a> <a href="#">Classroom</a>
<b>2.Mintafeladat, Oldjuk meg:</b>		
Tk:		
<b>3.Mintafeladatok, Oldd meg:</b>		
Tk:		
<b>Gyakorolj:</b>		
Tk:		
Onli no:	<u>Thatquizen:</u> Quizleten: Ementoron: Altsuliban: <u>Okosexcelben:</u> Tanteremben: <u>Classroomban</u>	<a href="#">Thatquize</a> <a href="#">Quizlet</a> <a href="#">Altsul</a> <a href="#">Okosexcel</a> <a href="#">Classroom</a>
<b>Játszunk:</b>		
Onli no:	<u>Flippityn:</u> Quizleten: Wordwall	<a href="#">Flippity</a> <a href="#">Quizlet</a> <a href="#">Wordwall</a> <a href="#">Word</a>
<b>Teszteld:</b>		
Onli no:	Ürlapban: Redmentán: <u>Okosexcelben:</u>	<a href="#">Ürlap</a> <a href="#">Redmentan</a> <a href="#">Okosexcel</a>
<b>Házi feladat:</b>		
Tk:		<a href="#">Házi feladat</a> <a href="#">Ellenőrzés</a> <a href="#">Házi</a>
Munkaüzet:		
Onli no:		
<b>Visszajelzés:</b> <input checked="" type="checkbox"/> <b>Visszajelzésed (válaszok)</b>		
Onli no:	Milyen volt a mai óra? Küldhetsz visszajelzést, természetesen név nélkül.  Kérdőívem a virtuális füzetekkel kapcsolatban: <a href="#">Kérdőív</a>	<a href="#">Visszajelzés</a> <a href="#">Kérdőív</a>
Szorgalmi:	Szorgalmi feladatodat ide küldheted: <a href="#">Szorgalmi</a>	<a href="#">Szorgalmi</a>

3. ábra. Példa az interaktív munkafüzet feladataira a felbő alapú mappa rendszerben. Forrás: Katona Lászlóné Anita saját gyűjteménye.

Függvények, teljes négyzet gyakorlás

Fájl Szerkesztés Nézet Beszúrás Formázás Adatok Eszközök Bővítmenyek Súgó Kisegítő lehetőségek

Menük 100% Ft % .0 .00 123 Alapé... 14 + B I A

O14

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	AO	AP	AQ
1	1. feladat:																								
2	$f(x) = x^2 + 4x - 8$																								
3																									
4	Alakítsd teljes négyzetté a minta alapján																								
5																									
6	$x^2 + 4x - 8 =$																								
7																									
8	$(x + 2)^2 - 4 - 8 =$																								
9																									
10	$(x + 2)^2 - 12$																								
11	Balra tol... Lefelé t...																								
12																									
13																									
14	2. feladat:																								
15	$f(x) = x^2 + 6x - 1$																								
16																									
17	Alakítsd teljes négyzetté!																								
18																									
19	$x^2 + x - =$																								
20																									
21	$(x + )^2 - - - =$																								
22																									
23	$(x + )^2 - =$																								
24	Jobbra t... Lefelé t...																								
25																									
26																									
27																									
28	3. feladat:																								
Pontja Öss 0																									
Telj 0%																									
3																									
3																									
2																									
2																									
0																									
0																									
0																									
0																									

+ Tejes négyzetté alakítás

7:27 -2° 4G+ 17%

Másodfokú egyenletek

1. feladat:

$0 = 1x^2 - 2x + 1$

Pontozás: 6  
17%

$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$

$= \frac{-(-2) \pm \sqrt{(-2)^2 - 4 \cdot 1 \cdot 1}}{2 \cdot 1}$

$= \frac{2 \pm \sqrt{4 - 4}}{2}$

$= \frac{2 \pm \sqrt{0}}{2}$

$= \frac{2 \pm 0}{2}$

$x_1 = \frac{2 + 0}{2} = \frac{2}{2} = 1$

$x_2 = \frac{2 - 0}{2} = \frac{2}{2} = 1$

2. feladat:

$0 = 1x^2 - 5x + 4$

$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$

$= \frac{-(-5) \pm \sqrt{(-5)^2 - 4 \cdot 1 \cdot 4}}{2 \cdot 1}$

$= \frac{5 \pm \sqrt{25 - 16}}{2}$

$= \frac{5 \pm \sqrt{9}}{2}$

$= \frac{5 \pm 3}{2}$

0

0

0

Megoldóképlet

Az interaktív munkafüzet nagy előnye, hogy folyamatosan, a diákok haladási ütemének megfelelően bővíthető, s a lehető legváltozatosabb feladattípusokkal, tartalmakkal (például: videók, okostankönyvek, játékdalok stb.) kiegészíthető. Természetesen ez is csak előre megtervezett és célirányos alkalmazással hatékony, s ha egyszer elkezd a pedagógus, akkor onnantól kezdve a diákok igényelni fogják a rendszeres vezetését.

A diákokat az is ösztönzi, hogy keresik a hibát a programban. Figyelmessé válnak arra is, hogy a pedagógus mikor, hol rontotta el a pontozást a program készítése során. Kihívásnak érzik, minél gyorsabban, pontosabban megoldani a feladatokat. Rengeteg apró buktatója van a felhő alapú feladatok előkészítésének, de ez rutinnal kiküszöbölhető, s miután egyre több- és több feladattípussal fog rendelkezni a pedagógus, egy idő után már nem lesz nehéz összeállítani, az aktuális osztályhoz igazítani a feladatokat.

A befektetett munka akkor térül meg, ha egy témazáró vagy egy tételsor összeállítása után a tanulók szemmel láthatóan eredményesebben oldják meg a feladatokat és sikeresebbnek érzik a tanulásukat. Végző cél a tantárgy tartalmainak megszerettetése és a motiváció növelése a legkevésbé érdeklődő tanulók esetében is. A tapasztalatok alapján a felhő alapú mapparendszerek felhasználása az oktatásban ennek a célnak a hatékony elérését szolgálja, így érdemes lenne a pedagógiai megújulás során, ennek a mindenki számára elérhető lehetőségnek a kihasználása.

### **Zárszó helyett – az elindulás lépései**

Hogyan tehetnék a pedagógusok mindent lehetőséggé és mindennaposá a köznevelésben? Átformálni a már régi, bevált pedagógiai módszert vagy esetleg teljes mértékben leváltani az innovatívabbra, sosem volt egyszerű feladat semmilyen ágazatban. A tanulmányban bemutatott eszköz felhasználása kezdetben sok akadályba ütközhet. Lehet, hogy eleinte nagyon nehéz a diákokkal kipróbálni, megszokni a felhőben tanulást/tanítást, de a begyakorlás után akkora motivációt és rutint ad, hogy a napi munkában a kooperatív tanítás/tanulás alapfeltétellé válik mindenki számára. Sőt, mivel az IKT-t is beépítésre kerül a felhőalapú rendszeren keresztül kialakított tanításba, ez akkora jártasságot, tudást ad a diákok számára is, hogy egy idő után már a munka nagy részét át is tudják (sőt szeretnék) venni.

Az Európai Tanács (2006, 2018) által összeállított kulcskompetenciák között a kezdetektől szerepel a digitális alapkompétencia. Azaz, nem csak képességet kell kialakítani vagy tudást kell átadni a diákok számára, hanem „az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egységét” kell ösztönözni, olyan kulcskompetencia, amellyel mindenkinek rendelkeznie kellene ahhoz, hogy a személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, hogy be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen a felnőtt társadalomban (Európai Unió Tanácsa, 2006, 2018). A felhőalapú rendszerek segítségével ténylegesen lehetősége van a diáknak a tapasztalati úton történő ismeretszer-

zésre, a digitális képességek, készségek fejlesztésére és a digitalizáció irányába való nyitottág és tudatos használat kialakítására (nem csak a bemutatott matematika tárgy esetében, hanem bármely tárgyban). Ezért javasolt és egyre sürgetőbb a felhő alapú tanítási módszerek kipróbálása minden pedagógus számára.

### Irodalom

- Beal, Vangie (2021): *Cloud. Private Cloud*.  
Letöltve: 2024.02.10. URL:  
<https://www.webopedia.com/definitions/private-cloud/>
- Bower, M. (2016): Deriving a typology of Web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 763–777. DOI [10.1111/bjet.12344](https://doi.org/10.1111/bjet.12344)
- Csépe Valéria (2019): „*Tilos lemaradni, de unatkozni is – Csépe Valéria a digitális oktatási eszközök hasznáról: szakmai interjú Csépe Valériával*” Letöltve: 2024.02.10. URL:  
<https://www.oktatas2030.hu/tilos-lemaradni-de-unatkozni-is-csepe-valeria-a-digitalis-oktatasi-eszkozok-hasznarol/?Cn-reloaded=1>
- Európai Unió Tanácsa (2006, 2018): *A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. Letöltve: 2024.02.10. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN#nr9-C\\_2018189HU.01000101-E0009](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN#nr9-C_2018189HU.01000101-E0009)
- Falus Iván és Szűcs Ida (szerk.) (2022): *A didaktika kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Győri Miklós és Billédi Katalin (2022): *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Lepénye Tamás (2010): *Felhős ég az IT felett – Bevezetés a számítási felhők világába*. Letöltve: 2024.02.10. URL:<https://lepenyet.wordpress.com/2010/04/23/felhos-eg-az-it-felett-2010/04/23-bevezetes-a-szamitasi-felhok-vilagaba/>
- Lévai Dóra (2013): Pedagógusszerep, pedagóguskompetenciák az információs társadalomban. In Ollé J., Papp-Danka A., Lévai D., Tóth-Mózer Sz. és Virányi A. (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 77-98. o.
- Mező Ferenc (2024): *Tudománytörténeti Metszetek. Felfedeztetéses tanulás az OxIPO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező Katalin (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Katalin (2018) Különleges bánásmód és médiainformatika In *Agria Média 2017*. Líceum Kiadó, Eger. pp. 127-134.
- Mező, Ferenc és Mező, Katalin (2018a): *Az innovációra nevelés: a felnőttkori*

- tehetséggondozás egyik sarokpontja. *Tebetség* 26 : 2, 14-15. o.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2018b): Innováció és tehetséggondozás -A K+F Stúdió Innovátor Köre. *Különleges Bánásmód*, 4. (1). 85-88. DOI [10.18458/KB.2018.1.85](https://doi.org/10.18458/KB.2018.1.85)
- Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport, Budapest.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9. (5). 1-6. DOI [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Szűts Zoltán (2020). A digitális pedagógia elmélete. Akadémiai Kiadó, Budapest. DOI: [10.1556/9789634545859](https://doi.org/10.1556/9789634545859)
- Tapscott, Don (1997). *Digitális gyermekkor*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Virányi Anita (2013). Sajátos nevelési igényű tanulók tanulásszervezésének és tanulás támogatásának specifikus szempontjai az információs társadalomban. In Ollé J., Papp-Danka A., Lévai D., Tóth-Mózer Sz. és Virányi A. (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 133–150. o.



## A KOCKA KÖR „KREATÍV DIÁKOK KUTATÓ ÉS ALKOTÓ KÖRE” CÍMŰ PROJEKTJÉNEK NÉHÁNY MÓDSZERTANI VONATKOZÁSA

### Szerző:

Mező Ferenc (Ph.D.)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:

ferenc.mezo1@gmail.com

### Lektorok:

Borbélyné Bacsó Viktória (Ph.D.)  
Medgyessy Ferenc Gimnázium,  
Művészeti Szakgimnázium és Technikum

Mező Katalin (Ph.D.)  
Debreceni Egyetem

és további két anonim lektor...

### Absztrakt

A „Kreatív diákok kutató és feltaláló köre” című tehetségtámogató program a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület egyik projektje, amely a Nemzeti Tehetség Program és a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatásával valósul meg. Ez a cikk a projekt néhány módszertani vonatkozását mutatja be.

**Kulcsszavak:** tehetség, projekt

**Diszciplínák:** pedagógia, pszichológia

### Abstract

*SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROJECT ENTITLED "RESEARCHING AND INVENTIVE CIRCLE OF CREATIVE STUDENTS" OF THE KOCKA KÖR*

The talent supporting program entitled 'Researching and Inventive Circle of Creative Students' is one of a project of the Hungarian 'Kocka Kör' Talent Development Cultural Association that is supported by the Hungarian National Talent Program and the Ministry of Culture and Innovation. This article shows on some methodological aspects of this project.

**Keywords:** talent, project

**Disciplines:** pedagogy, psychology

Mező Ferenc (2024): A Kocka Kör „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” című projektjének néhány módszertani vonatkozása. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/1. 79-83. DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.79

A „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” című projekt a Kocka Kör Tehetség-gondozó Kulturális Egyesület megvalósításában és a [Nemzeti Tehetség Program](#), valamint a [Kulturális és Innovációs Minisztérium](#) öt millió forint értékű támogatásával 2023.09.01-2024.08.31. között kerül megrendezésre.

Megvalósító:



Támogatók:



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS  
MINISZTERIUM



Az alábbiakban a projekt konferencia előadói és publikáció alkotási teljesítményekre ösztönző tevékenységeinek néhány módszertani megfontolása kerül bemutatásra.

### Konferencia prezentációk

A teljesítményre ösztönző gazdagító program során a beválogatott tanulók részt vesznek prezentációikkal a 2024. május 3-án megrendezésre kerülő „IX. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián” (lásd: 1. ábra). Ezáltal a diákok saját élmény jellegű tapasztalatot szereznek:

- 1) nemzetközi konferencia kiválasztása, és az arra történő jelentkezés témájában.
- 2) Előadás absztrakt és prezentációs fájl készítése terén.
- 3) Magyar és/vagy angol nyelvű prezentáció közreadása és szakmai vitában történő részvétel terén.
- 4) Konferenciaszereplést igazoló iratok kérése, ellenőrzése, tárolása terén.

E konferenciárészvétel lehetőséget ad arra, hogy a tudományos konferenciákról és azoknak a diákok szempontjából való jelentőségéről szóló tájékoztatás után, a diákok előtt álló – mentori segítséggel támogatott – kihívás a fent említett konferencia felhívásának megismerése és értelmezése, a prezentációk témáinak megválasztása, a tervezett prezentáció címének és absztraktjának létrehozása, a regisztráció megtétele (a cím és az absztrakt megadásával), felkészülés a prezentációra, a prezentációhoz tartozó ppt létrehozása, a



1. ábra: a IX. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia plakátja. Forrás: Net1

**IX. International Interdisciplinary Conference**    **IX. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia**

Deadline of Registration: Apr 25, 2024  
E-Conference: May 03, 2024
A regisztráció határideje: 2024. április 25.  
E-konferencia: 2024. május 3.



**Organizers/Szervezők:**



www.kplusz.com



Debreceni Egyetem  
Innovációs Program



www.kockakor.hu



Magyar Tudományos Akadémia  
Dél-eceni Területi Bizottsága



INTERNATIONAL  
LEARNING RESEARCH NETWORK



Partiumi  
Keresztény  
Egyetem



INTERNATIONAL LEARNING RESEARCH NETWORK



GAL FERENC  
EGYETEM

Media (journals/folyóiratok): OxIPO    Mesterséges intelligencia    Lélektan és hadviselés

prezentáció bemutatása és az azzal kapcsolatos szakmai vitában történő részvétel a konferencia napján, a konferencia igazolásával kapcsolatos teendők megvitatása, a konferenciával kapcsolatos élmények feldolgozása. Mindebben mentori segítséget is kapnak a tanulók.

A diákok bevonása a nemzetközi konferencián történő előadói-jellegű részvételre az alábbi teljesítményeket vonja maga után:

- 1 absztrakt/fő megírása és megjelentetése. Várható hatás: a tanulók tapasztalatot szereznek az absztrakt írás te-

rén, illetve bibliográfiájuk min. egy absztrakt-jellegű tétellel nő.

- 1 konferencia prezentáció/fő bemutatása egy nemzetközi interdiszciplináris konferencián. Várható hatás: a diákok tapasztalatot szereznek a tudományos konferencia előadások terén, illetve bibliográfiájuk min. egy konferencia-prezentáció jellegű tétellel nő.
- A tanuló megtapasztalhatja, hogy ők is részt vehetnek tudományos konferencián, ami által önbizalmuk és kutatás iránti attitűdjük, szóbeli előadói gyakorlatuk várhatóan pozitív módon változik.

81

### **Publikációk megjelentetése**

A projekt részeként egy ISBN számmal rendelkező, lektorált kiadvány megjelenése is tervbe van véve.

A publikációk megjelentetése révén a projektbe bevont diákok saját élmény jellegű tapasztalatot szereznek:

- 1) tudományos-ismeretterjesztő tanulmány tartalmi és formai követelményeinek ismerete terén.
- 2) tudományos-ismeretterjesztő tanulmány készítése terén.
- 3) tudományos-ismeretterjesztő tanulmányok lektori vélemény alapján történő átdolgozása terén.
- 4) A megjelent tanulmányok saját karrierépítésében betöltött szerepe terén.
- 5) A megjelent tanulmány a tanuló pozitív önértékelését, énképét is kedvező irányba alakíthatja.
- 6) A megjelent tanulmány a szülő-gyermek kapcsolatban, a szülők további tehetségsegítő attitűdjének kedvező alakulásában is lényeges szerepet játszhat.
- 7) A tanulmány kéziratának alkotása mintegy társalgási témaként is szolgál a mentor-mentorált kapcsolatban, ami kiinduló pontja lehet egyéb tehetség tanácsadó tevékenység végzésének a mentor részéről.

A tudományos publikációkról és azoknak a diákok szempontjából való jelentőségéről szóló tájékoztatás után, a tanulmány tartalmi és formai követelményeinek áttekintése, a tanulmányok témáinak megválasztása, a tervezett tanulmányok cím-

nek és szövegének létrehozása, a kézirat benyújtása lektorálásra, szükség esetén a lektori vélemény javaslatai alapján a tanulmány átdolgozása, a megjelent tanulmányral kapcsolatos teendők megvitatása, a publikáció megjelentetésével kapcsolatos élmények feldolgozása következik.

Mindez az alábbi teljesítményeket vonhatja maga után:

- 1 tanulmány/fő megjelentetése. Várható hatás: tapasztalat szerzése a tanulmány írás terén, illetve a diákok bibliográfiája min. 1 (talán az első!) tétellel nő.
- A diák megtapasztalja, hogy ő is képes lehet tudományos kutatás folytatására, azzal kapcsolatos publikáció írására, ami által önbizalma és kutatás iránti attitűdje várhatóan pozitív módon változik.
- A szülő-gyermek kapcsolat pozitív irányba alakul a rendhagyó teljesítmény nyújtása és szülői elismerése révén.
- A diák-mentor kapcsolat kedvező irányban alakul.

### **Zárógondolatok**

Egy középiskolás korú diák esetleges tudományos pályafutását tekintve csak mintegy 5-10 évvel később esedékes, hogy résztvehessen és (angol és/vagy magyar nyelven) előadást tarthasson, valamint, hogy szakmailag lektorált publikációja jelenjen meg. E program háttérben álló

koncepció szerint fontos megmutatni a diákoknak, hogy ők is képesek ilyen teljesítményekre, s lényeges erre bátorítani is őket.

A nemzetközi konferenciákon történő részvétel sokszor igen megterhelő anyagi kihívásokat ró a résztvevőkre – például részvételi díjakat, utazási költséget, szállás-költséget, az étkeztetés költségeit –, amik az esetleg szűkösebb anyagi keretek között gazdálkodó tehetségek számára ellehetetleníti e rendezvényeken történő részvételt. Ebből a szempontból nagy segítséget jelenthet a résztvevőknek, hogy nemcsak szakmai támogatást kapnak a konferencián történő sikeres szereplésükhöz, hanem számukra az nem kerül az említett költségekbe sem.

Ehhez hasonlóan a publikációk megjelentetésével járó költségek átvállalása is tehermentesíti a tehetséges tanulókat és családjukat. Mindezt hálásan köszönjük a Nemzeti Tehetség Program és a Kulturális és Innovációs Minisztérium által a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület NTP-TE-HETSÉG-23-0005 projektjének megvalósításához nyújtott támogatást, ami lehetővé teszi többek között, hogy a programba bevont tanulók a fent említett

konferenci-élményekhez, publikációs teljesítményekhez juthassanak.

A projekt további elméleti, módszertani aspektusaival kapcsolatban lásd: Borbélyné és Fekete (2023) és Mező és Mező (2023) műveit, illetve a projekt weboldalát (Net1).

### Irodalom

Borbélyné Bacsó Viktória és Fekete

József (2023): A Kocka Kör „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” című projekt-jének közösségi tevékenységei. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/4. 83-88. DOI [10.35405/OXIPO.2023.4.83](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.4.83)

Mező Ferenc és Mező Katalin (2023): A Kocka Kör „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” című projektjének közösségi tevékenységei. *Mesterséges Intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, V. évf. 2023/2. szám. 75-87. Doi: [10.35406/MI.2023.2.75](https://doi.org/10.35406/MI.2023.2.75)

Net1: *A Kocka Kör „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” című projektje (pályázati azonosító: NTP-TEHETSEG-23-0005)*. Megnyitva: 2024.01.13. URL: <https://kockakor.hu/ntp-tehetseg-23-0005/>



**MŰHELY, RENDEZVÉNY**



**INTERJÚ DR. HABIL. HANÁK ZSUZSANNÁVAL  
A „KEZDŐ LÉPÉSEK A TUDOMÁNYOS KARRIER FELÉ”  
PROJEKT MEGVALÓSULÁSÁVAL KAPCSOLATBAN**

**Szerző:**

Szebeni Rita (Ph.D.)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

**Lektorok:**

Mező Ferenc (Ph.D.)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Bárdos Ilona Kinga (Ph.D.)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:  
szebeni.rita@uni-eszterhazy.hu

és további két anonim lektor...

**Absztrakt**

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE) Pedagógiai Karának „Kezdő lépések a tudományos karrier felé” című projektjének megvalósulásáról dr. habil Hanák Zsuzsannával készült interjú. A projekt támogatója a magyar Nemzeti Tehetség Program és a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogat (pályázati azonosító: NTP-STEM-23-0004).

**Kulcsszavak:** STEM, talent

**Diszciplínák:** pszichológia, pedagógia

**Abstract**

*AN INTERVIEW WITH DR. HABIL. ZSUZSANNA HANÁK  
IN CONNECTION TO THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT  
'INITIAL STEPS TOWARDS AN ACADEMIC CAREER'*

An interview with dr. habil. Zsuzsanna Hanák about on the implementation of the project 'Initial Steps towards an Academic Career' of the Faculty of Pedagogy of the Eszterházy Károly Catholic University (EKKE). This project is supported by the Hungarian National Talent Programme (Nemzeti Tehetség Program) and the Ministry of Culture and Innovation (application ID: NTP-STEM-23-0004).

**Keywords:** STEM, talent

**Disciplines:** psychology, pedagogy

Szebeni Rita (2024): Interjú dr. habil. Hanák Zsuzsannával a „Kezdő lépések a tudományos karrier felé” projekt megvalósulásával kapcsolatban. *OxIPO – interdiszciplínás tudományos folyóirat*, 2024/1. 87-91. DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.87

A „Kezdő lépések a tudományos karrier felé” tehetséggondozó program az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kara által megvalósított és a Kulturális és Innovációs Minisztérium, valamint a Nemzeti Tehetség Program által 20 millió forint értékű pályázati támogatásban részesített projekt, ami a 2023.09.01-2024.08.31. közötti időszakban valósul meg. Pályázati azonosító: NTP-STEM-23-0004.

Megvalósító:



Támogatók:



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS  
MINISZTERIUM



Nemzeti  
Tehetség Program

A projekt megvalósulásának eddigi tapasztalatairól, annak szakmai felelősével, Dr. habil. Hanák Zsuzsannával, az EKKE

Pedagógiai Karának Pszichológiai Intézete igazgatójával készült interjút közöljük az alábbiakban.

– *Mindenekelőtt körvonalazzuk az Olvasók számára, hogy mi a projekt célja? Kik alkotják a projekt célközönségét? Mit jelent a STEM kifejezés, amire a pályázati kiírás is utal?*

– A válaszadást célszerű a feltett kérdések sorrendjének megcserélésével kezdeni. A STEM a természettudományos, technológiai, mérnöki, matematikai tárgyakra utaló angol eredetű mozaikszó. A pályázat e területek iránti pályaezklődés felkeltésére, e területekkel kapcsolatos informatív pályaeorientációs tanácsadás megvalósítására fókuszál. A projekt célközönségét a pályázati kiírás értelmében a 7-12. évfolyamos alkotják. Mondebből következik a projekt célja is: a 7-12. évfolyamos (kb. 13-18 éves) korosztály számára kell bemutatnunk, vonzóvá tennünk a STEM tárgyakkal kapcsolatos továbbtanulási és karrierlehetőségeket.

– *Milyen tartalmi elemei vannak a „Kezdő lépések a tudományos karrier felé” projektnek?*

– A projekt főbb tartalmi elemei között szerepel egy tíz köznevelési intézményben megtartásra kerülő, és a STEM pályák felé (is) orientáló roadshow, egy 60 órás tehetséggondozó foglalkozássorozat, tehetségdiagnosztikán alapuló pályaeorientációs tanácsadás, valamint az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen főépületében talál-



ható Csillagászati Toronyban megtartott pályaaorientációs show is.

*– Tekintsük át ezeknek a tartalmi elemeknek a megvalósulását! Kezdjük a köznevelési intézményekben megvalósuló roadshow-sorozattal! Milyen tapasztalatokról lehet beszámolni ezekkel kapcsolatban?*

– A roadshow-sorozat 2024 márciusában valósult meg az alábbi köznevelési intézményekben:

Assisi Szent Ferenc Római Katolikus Általános Iskola Szögliget. A köznevelési intézmény kapcsolattartója: Mező Anett.

Fráter György Katolikus Általános Iskola Sajólad. Kapcsolattartó: Szabó Zsófia.

Miskolci SZC Mezőkövesdi Szent László Gimnázium és Közgazdasági Technikum Mezőkövesd. Itt két alkalommal is sor került a rendezvényre. Mindkét esetben a Kolozsvári Jánosné volt a kapcsolattartó.

Füzesabonyi Teleki Blanka Általános Iskola és AMI Füzesabony. Kapcsolattartó: Matiné Semperger Anikó.

Pétervásárai Tamási Áron Általános Iskola Pétervására. Kapcsolattartó: Braun Péter.

Fleischmann Rudolf Általános Iskola Kompolt. Kapcsolattartó: László István.

Aba Sámuel Általános Iskola és AMI Kazar. Kapcsolattartó: Nagyné Albert Ágnes.

Dózsa György Általános Iskola Balassagyarmat. Kapcsolattartó: Palotásné Pityi Enikő.

Bólyai János Gimnázium Salgótarján

Kapcsolattartó: Bagyinszki Boglárka.

Mindannyuk, az intézményvezetők és a fenntartók felé is szeretnénk kifejezni köszönetünket az együttműködésükért! Miként az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem munkatársainak is hálával tartozunk, akik a roadshow-sorozat szervezésében és/vagy azok egyes állomásain a konkrét megvalósításban résztvettek. Névszerint: Dr. Bárdos Kinga, Dr. Budavári-Takács Ildikó, Csordás Georgina, Dr. Dorner László, Dr.habil. Hanák Zsuzsanna, Kecskeméti-Székely Katalin Zsuzsanna, Kormos Dénesné, Kiss Katalin, Magyar István, Dr. Mester Dolli, Dr. Mező Ferenc, Dr. habil, Mészáros Aranka, Dr. Szebeni Rita, Dr. Taskó Tünde.

*Munkaértékekkel kapcsolatos felmérés eredményeinek összesítése és megvitatása a Kompolti Fleischmann Rudolf Általános Iskolában tartott pályaaorientációs roadshow egyik foglalkozása keretében (Kompolt, 2024.03.11.)*



A tapasztalatokat tekintve pedig elmondható, hogy a 7-12. évfolyamos korosztály számára valóban igény mutatkozik a pályaaorientációs tanácsadásra – nemcsak a

STEM tárgyak keretben, de azokban is. A tanulók háromféle csoportjával találkoztunk a roadshow alkalmak során. Az első csoportba sorolhatjuk azokat, akiknek egyáltalán nincs elképzelése, hogy milyen irányba tanuljon tovább. A második csoportba tartoznak azok a diákok, akiknek van egy határozott, de nem mindig kellően átgondolt elképzelése a tovább-tanulását, szakmáját tekintve. Végül a tanulók harmadik csoportja azzal a problémával küzd, hogy több elképzelése is van a jövőt illetően, de nem tud választani azok közül. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a pszichológiai pályaorientációs tanácsadásnak – az információs és egészségügyi tanácsadás mellett – nagyobb figyelmet kellene fordítani a köznevelésben.

*– A projektnek része egy tehetséggondozó foglalkozás-sorozat is. Milyen tapasztalatok halmozódtak fel ezzel kapcsolatban?*

– A 60 órás tehetséggondozó foglalkozás-sorozat 126 tanuló részvételével valósul meg a szögligeti Assisi Szent Ferenc Római Katolikus Általános Iskolában és a sajlóádi Fráter György Katolikus Általános Iskolában. Szögligeten Báriné Krajnyák Szilvia, Ferkó Béla, Mező Anett, Visnyovszkyné Litkei Krisztina Anikó, Sajóládán pedig Boldizsárné Dallos Szilvia, Ficsor Mártonné, Lukácsné Varga Tünde, Marekné Kollár Enikő, Miklósi István, Szabonné Soós Emese és Tomcsik Júlia tartja a foglalkozásokat, amelyekben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem részéről

Dr. Mező Ferenc vesz még részt. Munkájukat ezúton is köszönjük! A foglalkozás-sorozat önismereti, tanulás és kutatásmódszertani, pályaorientációs témákat tartalmaz. A foglalkozások egy része 2023. szeptemberétől már elkezdődött annak érdekében, hogy a pályázati kiírásnak megfelelően a teljes tanéven átíveljen a programrész, de lényegi részük 2024. első félévében valósul meg. Ez a programelem tehát még folyamatban van. Az mindenre már most is látszik, hogy a tanulók tanulásmódszertani és önismereti fejlesztésére akkor is nagy szükség van, ha természetesen nem a STEM pályák iránt érdeklődnek. A STEM tárgyak terén történő továbbtanulást, esetleg karriert tervező diákok számára pedig a kutatásmódszertani élmények biztosítása olyan saját élményt biztosít, amit más körülmények között, a hagyományos tanórai keretek alkalmával nem kapnának meg.

*Tehetséggondozó foglalkozás-sorozat egyik alkalma a szögligeti Assisi Szent Ferenc Római Katolikus Általános Iskolában*



*– A projekt része a tehetségdiagnosztikán alapuló pályaorientációs tanácsadás is. Miként valósult meg ez a programelem?*

– Ez a programelem még folyamatban van. A tehetséggondozó foglalkozássorozatba bevont mintegy 120 tanuló esetében megtörtént a tehetségdiagnosztikai adatfelvétel, az adatok értékelése és összegzése, most a tanácsadói alkalmak megszervezése és megvalósítása a közeljövő feladata.

A tehetségdiagnosztika szempontjából elmondható, hogy alkalmazott tehetség-konceptciónak a Renzulli-féle tehetség-modellt választottuk. E modell szerint a tehetség háttérében kiemelkedő képességek, kreativitás és feladat iránti elköteleződés sajátos konstellációja áll. Ennek értelmében a STEM tárgyak jövőbeni tanulására fókuszáló jelen projektben intellektuális képességek vizsgálatára, kreativitásvizsgálatra és a tanulás iránti belső motiváció felmérésére került sor. A képességek közül éppen az értelmi képességek vizsgálatát az indokolja jelen projektben, hogy a STEM tárgyak továbbtanulásakor az átfogóan intelligenciának nevezett képességegyüttesre lesz szüksége a tanulóknak. A diákokat és igény/lehetőség esetén szüleiket pályaaorientációs fókuszú egyéni tehetségtanácsadás formájában is tájékoztatni fogják pszichológus kollégáink az elért eredményekről, az azok alapján megfogalmazható javaslatokról.

*– Végül tekintsük át az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen főépületében található Csillagászati Toronyban megtartásra kerülő pályaaorientációs showbelyzetét is!*

– Ez a programelem még teljesen megvalósítás előtti állapotban van. A helyszín adott, a programelemben feladatot ellátó kollégák – Dr. Kónya Erika, Dr. Kovács Mihály, Dr. Murányi Zoltán, Dr. Vida József, Dr. Zoller Gábor – már készülnek az eseményekre, tekintve, hogy öt alkalommal tervezzük megvalósítani az eseményt. Folyamatban van a köznevelési intézményekkel történő egyeztetés is természetesen. Illetve amiről még nem volt szó, de jelen projekthez kapcsolódó produktum: az eseményekre már szeretnénk, ha rendelkezésre állna a projekt keretében kiadott pályaaorientációs kiadványunk is. Ennek alkotógárdája is készíti már a kiadvány egyes fejezeteit. Összefoglalva: a Csillagászati Toronyban megvalósítandó pályaaorientációs roadshow még szervezése alatt áll, forgatókönyv szerint halad.

*– Az interjút köszönöm, s további sikereket kívánok a projekt megvalósításához!*



## FELHÍVÁS A IX. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁN TÖRTÉNŐ RÉSZVÉTELRE

Összeállította: Mező Ferenc (Ph.D.)

**IX. International Interdisciplinary Conference**      **IX. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia**

Deadline of Registration: Apr 25, 2024      A regisztráció határideje: 2024. április 25.  
E-Conference: May 03, 2024      E-konferencia: 2024. május 3.



**Organizers/Szervezők:**

- K+F STÚDIÓ Kft. [www.kpluczf.com](http://www.kpluczf.com)
- DETEP Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Program
- KOCKA KÖR [www.kockakor.hu](http://www.kockakor.hu)
- Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Területi Bizottsága
- ial INNOVATION AND LEARNING ASSOCIATION
- Partiumi Keresztény Egyetem
- DEBRECENI EGYETEM
- INTERNATIONAL LEARNING RESEARCH NETWORK
- ILEARN
- DEBRECENI EGYETEM
- GAJ FERENC EGYETEM

Media (journals/folyóiratok): OxIPO    Mesterséges intelligencia    Lélektan és hadviselés

Dear Professor!      Tisztelt Oktató!

Dear Student!      Tisztelt Hallgató!

We invite You and Your      Ezúton invitáljuk Önt és tisztelt kollégáit, hallgatótársait a  
Colleagues to the IX.      International Interdisciplinary  
International      Konferencián  
Interdisciplinary Conference.      történő részvételre!

DATE OF CONFERENCE: A KONFERENCIA DÁTUMA:  
3 May 2024 2024. május 3.

TYPE OF THE CONFERENCE: A KONFERENCIA TÍPUSA:  
online conference online konferencia vagy személyes  
or personal conference in Debrecen részvétellel járó konferencia  
(Hungary) Debrecenben (Magyarország)

LANGUAGES: NYELVEK:  
English, Hungarian angol, magyar

#### **ABOUT REGISTRATION A REGISZTRÁCIÓRÓL**

DEADLINE OF REGISTRATION IS: REGISZTRÁCIÓ HATÁRIDEJE:  
25 April 2024 2024. április 25.

Your (max. 1500 characters) abstract (and in the case of e-poster presentation: your ppt, pptx or pdf presentation) is needed for registration.

A regisztrációhoz szükséges az Ön (max. 1 500 karakteres) absztraktja (és e-poster prezentáció esetében: ppt, pptx vagy pdf prezentációja).

Online registration form:

Online regisztrációs űrlap:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSerygyNgaXGDZt1Sih49Hh4jIPVfBY1us5jaQ71uOzdycRfXw/viewform?pli=1>

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSerygyNgaXGDZt1Sih49Hh4jIPVfBY1us5jaQ71uOzdycRfXw/viewform?pli=1>

WHEN REGISTERING, PLEASE ALSO ANSWER THE FOLLOWING FOUR QUESTIONS:

A REGISZTRÁCIÓ SORÁN, KÉRJÜK, VÁLASSZOLJON AZ ALÁBBI NÉGY KÉRDÉSRE IS:

a) What is the connection between your presentation (and/or your scientific area) and Artificial Intelligence (e.g. robots, learning algorithms)?

a) Mi a kapcsolat a prezentációja és a mesterséges intelligencia (pl. robotok, tanulni képes algoritmusok stb.) között?

- |   |  |
|---|--|
| <p>b) What is the connection between your presentation and the OxIPO model of learning?<br/>Note: according to this model, the Learning = Organization*(Input+Process+Output)</p>                 | <p>b) Mi a kapcsolat a prezentációja és a tanulás OxIPO-modellje között?<br/>Megjegyzés: e modell szerint a Tanulás = Szervezés * (Input + Process + Output)</p> |
| <p>c) What is the connection between your presentation (and/or your scientific area) and warfare or psychological warfare?</p>  | <p>c) Mi a kapcsolat a prezentációja és a hadviselés vagy a lélektani hadviselés között?</p>   |
| <p>d) What is the connection between your presentation (and/or your scientific area) and the creation of extraterrestrial living conditions (e.g. spacecraft, terraforming of planets, etc.)?</p> | <p>d) Mi a kapcsolat a prezentációja (és/vagy tudományterülete) és a Földön kívüli életfeltételek megteremtése (pl. űrhajózás, terraformálás stb.) között?</p>   |

**PRICES: RÉSZVÉTELI DÍJ:**

- |   |  |
|---|--|
| <p>FREE (for students, educators, other private individuals) if you give answers to all questions in case of registration</p> | <p>INGYENES (hallgatóknak, tanároknak, egyéb magánszemélyeknek), ha minden kérdésre válaszolnak a regisztráció során</p> |
| <p>HUF 30,000/person if you do not give answers to the 4 interdisciplinary questions in case of registration</p>              | <p>30 000 Ft/fő, ha nem ad választ a 4 interdiszciplináris vonatkozású kérdésre a regisztráció során.</p>                |
| <p>HUF 30,000 / person for participants delegated by companies.</p>   | <p>30 000 Ft/fő cégek által delegált résztvevők számára.</p>   |
| <p>HUF 30,000 / person for participants delegated by projects.</p>  | <p>30 000 Ft/fő projektek által delegált résztvevők számára.</p>   |

**ORGANIZERS: SZERVEZŐK:**

MAIN ORGANIZER / FŐSZERVEZŐ:

K+F Stúdió Kft.. (Hungary)

CO-ORGANIZERS / TÁRSSZERVEZŐK:

- Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP, Hungary, Mándy Zsuzsanna, Drs.)
- Gál Ferenc Egyetem (Hungary, Szabóné Balogh Ágota, Ph.D.)
- IAL Toscana (Italy, Pusztai Gabriella, Dott.ssa.)
- ILEARN - International Learning Research Network (Hungary, Mező Ferenc, Ph.D.)
- Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (Hungary, Mező Ferenc, Ph.D.)
- Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Területi Bizottsága (Hungary, Magyar Éva)
- Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Akadémiai Bizottság Pszichológiai Szakbizottság (Hungary, Hanák Zsuzsanna, Ph.D., habil.),
- Miskolci Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti Kar (Hungary, Papp Sándor, Ph.D.)
- Nagyszombati Egyetem Nagyszombat Pedagógiai Kara (Slovakia, Psenák Ildikó, Ph.D.)
- Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara (Slovakia, Nagy Lehoczky Zsuzsa, PaedDr, Ph.D.)
- Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Gál Katalin, Ph.D.)
- Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Serbia, Horák Rita, Prof., Ph.D.)

Note: The range of organizers is constantly expanding

Megjegyzés: A szervezők köre folyamatosan bővül

CONTACT PERSON: KONTAKT SZEMÉLY:

Ferenc Mező (Ph.D.) Dr. Mező Ferenc

E-mail: [info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com) E-mail: [info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com)

WEBSITE: WEBOLDAL:

<https://www.kpluszf.com/inter9conf/> <https://www.kpluszf.com/inter9conf/>



**IX. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS  
KONFERENCIA PROGRAMJA**

**PROGRAM OF THE 9TH 'SPECIAL TREATMENT' INTERNATIONAL  
INTERDISCIPLINARY CONFERENCE**



**IX. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI  
INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA  
9TH 'SPECIAL TREATMENT' INTERNATIONAL  
INTERDISCIPLINARY CONFERENCE**

**A rendezvény időpontja/date of the conference:  
2024.04.12. /12.04.2024**

**A konferencia helyszíne**

Debreceni Egyetem  
Gyermeknevelési és  
Gyógypedagógiai Kar  
4032, Hajdúböszörmény  
(Magyarország)  
Désány u. 1-9.

**Conference venue:**

University of Debrecen  
Faculty of Education for Children  
and Special Educational Needs,  
4032, Hajdúböszörmény  
(Hungary)  
Désány str, 1-9.

**A konferencia támogatója:**

Magyar Tudományos Akadémia  
Pedagógiai Bizottságának Gyógypedagógiai  
Albizottsága

**Supporter of the conference:**

Hungarian Academy of Sciences  
Committee of Pedagogy Special Education  
Subcommittee

**PROGRAM****PLENÁRIS ELŐADÁSOK / PLENARY SECTION**

**Helyszín: Konferencia terem/Conference Auditorium D002**

10.00-10.10	<p><b>Megnyitó ünnepség</b> Közreműködők: Mező Katalin (PhD) és Tóth Norbert (Drs) DE GYGYK valamint a DE GYGYK gyógypedagógia szakos hallgatói</p> <p><b>Opening ceremony</b> Contributors: Katalin Mező (PhD) and Norbert Tóth (Drs) DE GYGYK and students of DE GYGYK</p>
10.10-10.20	<p>A konferencia résztvevőinek köszöntése Biczó Gábor (PhD, Prof) A DE GYGYK tudományos dékánhelyettese, tanszékvezető egyetemi tanára Welcoming the participants of the conference Gábor Biczó (PhD, Prof) Deputy Academic Dean of DE GYGYK, Head of Department University Professor</p>
10.20-10.30	<p>A konferencia résztvevőinek köszöntése Kiss Attila Hajdúböszörmény város polgármestere Welcoming the participants of the conference Attila Kiss Mayor of the Hajdúböszörmény City</p>

10.30-10.40	<p>A konferencia résztvevőinek köszöntése Dr. Mező Ferenc A Különleges Bámásmód Interdiszciplináris Folyóirat főszerkesztője EKKE, egyetemi docense</p> <p>Welcoming the participants of the conference Ferenc Mező (PhD) Editor-in-Chief of the Interdisciplinary Journal of 'Special Treatment' Associate Professor, EKKE</p>
10.40-11.30	<p>Plenáris előadás <b><i>A különleges bánásmód gyógypedagógiai pszichológiai megközelítésben</i></b> Előadó: Bolla Veronika (PhD) Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának egyetemi docense</p> <p>Plenary lecture <b><i>The Special Treatment in the Aspect of the Psychology of Special Education</i></b> Lecturer: Veronika Bolla (PhD) Associate Professor at the Faculty of Special Education, Bárczi Gusztáv ELTE</p>
11.30-11.40	<p>Meglepetés előadás Felkészítő: Dr. Árkosi Julianna DE GYGYK adjunktus</p> <p>Surprise performance Prepared: Julianna Árkosi (PhD) DE GYGYK, assistant professor</p>
11.40-11.50	A plenáris ülés zárása / Closing of the plenary session
11.50-12.30	<p>Ebédszünet Kísérő programok: kiállítás megtekintése a Parafa Gallérián A DE GYGYK bejárása</p> <p>Lunch break Accompanying activities: Exhibition at the Cork Gallery Tour of the DE GYGYK</p>

**SZEKCIÓ ÜLÉSEK/SECTION  
ELSŐ SÁV/ FIRST ZONE: 12.30-13.45**

**1. szekció**

**Konduktív pedagógiai és speciális mozgásfejlesztési eljárások  
a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók ellátásában**

Szekcióvezető:

Mező Katalin (PhD)

DE GYGYK, főiskolai docens

**Helyszín: 13. terem/Room 13. C107**

12.30- 12.45	<p><b><i>Nézetek a konduktori szakértelemről</i></b> Túri Ibolya (PhD) Simmelweis Egyetem Petó András Kar, főiskolai docens</p>
12.45- 13.00	<p><b><i>Konduktorok szerepe az inkluzív nevelés előkészítésében</i></b> Zsebe Andrea (PhD) Simmelweis Egyetem Petó András Kar dékán, főiskolai tanár Mátyásiné Kiss Ágnes Simmelweis Egyetem Petó András Kar, igazgató Hodász Kata Simmelweis Egyetem Petó András Kar, tanársegéd</p>
13.00- 13.15	<p><b><i>A gerincdeformitások megjelenése és megelőzésének módszerei</i></b> Müller Anetta (Prof., PhD) Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdaság és menedzsment Intézet, egyetemi tanár</p>
13.15- 13.30	<p><b><i>Mozgássérült személyek gépjárművezetési tapasztalatai az érintettek és az oktatók szemszögéből</i></b> Oravecz Adrienn (PhD) Simmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet, tudományos munkatárs</p>
13.30- 13.45	<p><b><i>Autizmus spektrumzavarral élő gyerekek mozgásfejlesztésének módszerei</i></b> Müller Anetta (Prof., PhD) Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdaság és menedzsment Intézet, egyetemi tanár</p>

---

**Section 2**
**Education and Care of Children/Students with Special Educational Needs  
English Language Section**

Section Leader:

Magdolna Nemes (PhD)

University of Debrecen

Faculty of Education for Children and Special Educational Needs, college associate professor

**Helyszín: Emeleti előadó/ Upstairs Auditorium A114**

12.30- 12.45	<b><i>Early childhood Education for Children with Special Needs: Dilemmas and Challenges</i></b> Gabriella Kállai (PhD) ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, senior lecturer (Hungary)
12.45- 13.00	<b><i>Preschool Teachers' Attitudes and Preparation in the Implementation of Inclusive Education</i></b> Lii Lilleoja (PhD) Tallinn University, lecturer (Estonia)
13.00- 13.15	<b><i>School-Based Innovative Practices in Specific Learning Disabilities: STICORDI Model</i></b> Sinan Kalkan (PhD) Çanakkale Onsekiz March University, Education Faculty, Çanakkale, assistant professor (Türkiye)
13.15- 13.30	<b><i>Teachers' Perceptions Regarding the Integration of Digital Learning for Autism Spectrum Disorders (Asd) Students in Inclusive Classrooms</i></b> Nor Amalina Binti Rusli (Drs.) Doctoral School of Human Sciences, University of Debrecen, Hungary, (Malaysia)
13.30- 13.45	<b><i>Innovative Methods of Teaching Languages to Learners with a Specific Learning Difficulty</i></b> Nemes Magdolna (PhD) DE GYGYK, college associate professor (Hungary)

## 3. szekció

## A nevelés társadalmi és nevelés-tudományi megközelítései I.

Szekcióvezető:

Bocsi Veronika (PhD, habil)

DE GYGYK, egyetemi docens

Helyszín: 19 terem/Room 19. C208

12.30-12.45	<b><i>Az óvodáskorú gyermekek ellenálló képességének előmozdítása: Egy akciókutatási program eredményei</i></b> Erdei Róbert (PhD) Miskolci Egyetem, BTK Tanárképző Intézet, egyetemi docens
12.45-13.00	<b><i>Kognitív kompetenciák felmérése hátrányos helyzetű óvodások körében Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében</i></b> Szerepi Sándor (PhD) DE GYGYK, egyetemi docens
13.00-13.15	<b><i>A társadalmi háttérváltozók szerepe az iskolaválasztásban</i></b> Inántszy Pap Ágnes (PhD) Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola, főiskolai docens
13.15-13.30	<b><i>A Magyar Ifjúság 2020 adatbázisának másodelemzése: középiskolások idegennyelv-használatának vizsgálata</i></b> Markovics Katalin (Drs) Debreceni Egyetem, HTDI Neveléstudományi Doktori Program
13.30-13.45	<b><i>Az olvasás gyakoriságát alakító tényezők ifjúsági mintában</i></b> Bocsi Veronika (PhD) DE GYGYK, egyetemi docens

## 4. szekció

## A képességek és készségek fejlesztésének korszerű útjai

Szekcióvezető:

Mező Ferenc (PhD)

A Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat főszerkesztője, egyetemi docens

Helyszín: 7. terem/Room 7. A027

12.30-12.45	<p><b>„Zsonglőrködés a hatékony tanuláshoz” - új készségek elsajátítását ösztönző módszerek az Óbudai Egyetem fakultatív képzésén</b></p> <p>Prokai Piroska mestertanár Óbudai Egyetem, Budapest</p>
12.45-13.00	<p><b>A társasjátékok előnyei a szociális készségek fejlesztésében és a közös-ségépítésben</b></p> <p>Juhász Orchidea (PhD) Közösségi Szolgálati Iroda (KÖSZI), irodavezető, Miskolci Egyetem</p>
13.00-13.15	<p><b>„Nagy lépés kis cipőben” - avagy minden az Ovi-Sportról, amit eddig tudunk</b></p> <p>Rábai Dávid (PhD) DE GYGYK, adjunktus</p>
13.15-13.30	<p><b>Kreatív részképességek: a flexibilitás szerepe a kreativitásban</b></p> <p>Mező Ferenc (PhD) Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger, egyetemi docens Mező Katalin (PhD) DE GYGYK, főiskolai docens</p>
13.30-13.45	<p><b>Kreatív részképességek: az originalitás szerepe a kreativitásban</b></p> <p>Mező Katalin (PhD) DE GYGYK, főiskolai docens Mező Ferenc (PhD) Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger, egyetemi docens</p>

## Section 5

**Cultural Diversity, Cultural Knowledge I.  
- English Language Section**

Section Leader:

Norbert Tóth (Drs.)

DE GYGYK, assistant lecturer

**Helyszín: Földszinti előadó/ Ground Floor Auditorium A029**

12.30-12.45	<p><b><i>Assimilation and Acculturation processes in the study of inter-ethnic marriages</i></b> Nazira Nurkozahyzy Abdinassir (Drs.) Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary (Kazakhstan)</p>
12.45-13.00	<p><b><i>Redefining Women's Societal Roles among the Bukusu Community of Bungoma County in Western Kenya</i></b> Damaris Simuli Werunga (Drs.) Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary (Kenya)</p>
13.00-13.15	<p><b><i>Mythological Creature "Vampire" in the Cinematography of South Slavic Countries: Vampire in Films "Leptirica" and "Holy Place" - Folkloric Juxtaposition</i></b> Milena Medojevic (Drs.) Department of Ethnography, Faculty of Arts, University of Debrecen, Program of Ethnography and Cultural Anthropology, PhD School of History and Ethnography, Hungary (Montenegro)</p>
13.15-13.30	<p><b><i>Lent and Easter in the Philippines: Catholic religious practices in the discourse of gender performativity</i></b> Jose Antonio Lorenzo Tamayo (Drs.) Department of Ethnography, Faculty of Arts, University of Debrecen, Program of Ethnography and Cultural Anthropology, PhD School of History and Ethnography, Hungary (Philippine Islands)</p>
13.30-13.45	<p><b><i>The Local Wisdom of Luang Islands: Hygeralai of History Aspect</i></b> Efilina Kissiya (Drs.) Department of Ethnography, Faculty of Arts, University of Debrecen, Program of Ethnography and Cultural Anthropology, PhD School of</p>



---

History and Ethnography (Hungary), History Education Study Program, Faculty Teacher Training and Education Science-Pattimura University (Indonesia) & Gabor Biczó (Prof., Dr.) DE GYGYK, főiskolai tanár
---

---

## 6. szekció

## A nevelés múltja és jelene a társadalmi hatások függvényében

Szekcióvezető:

Pornói Imre (PhD)

DE GYGYK, főiskolai tanár

Helyszín: 6. terem/ Room 6. A026

12.30-12.45	<p><i>A higiénéről szóló diskurzus a néptanítók szerepvállalása vonatkozásában a Néptanítók Lapjában a Klebelsberg-korszak első éveiben</i></p> <p>Frank Tamás (PhD) Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest, adjunktus</p>
12.45-13.00	<p><i>A nehezen nevelhető gyermek problémájának elméleti és gyakorlati vonatkozásai a két világháború közötti Magyarországon</i></p> <p>Pornói Imre (PhD) DE GYGYK, főiskolai tanár</p>
13.00-13.15	<p><i>Suicidal Crisis in the Face of Social and Vocational Reintegration / Öngyilkossági válság a társadalmi és szakmai reintegrációval szemben</i></p> <p>Anna Boguta The Pontifical University of John Paul II in Krakow (Poland)</p>
13.15-13.30	<p><i>A játszóterek pedagógiai elemzése – egy paradigmaváltás tanulságai</i></p> <p>Fenyő Imre (PhD) DE GYGYK, egyetemi docens Fekete Anna DE GYGYK hallgató</p>
13.30-13.45	<p><i>Eredményességi és hatékonysági mutatók a pedagógiai szakszolgálatokban</i></p> <p>Tózsza-Rigóné Nagy Judit (PhD) Miskolci Tankerületi Központ, Miskolc, szakmai vezető, oktatáskutató</p>
13.45-14.00	<b>SZÜNET/BREAK</b>

**SZEKCIÓ ÜLÉSEK/ SECTION  
MÁSODIK SÁV/SECOND ZONE: 14.00-15.15**

**7. szekció**

**A sajátos nevelési igényű gyermekekkel/tanulókkal kapcsolatos teoretikus és empirikus megközelítések**

Szekcióvezető:

Pető Ildikó (PhD)

DE GYGYK, egyetemi docens

**Helyszín: 13. terem/Room 13. C107**

14.00- 14.15	<p><b><i>A tanulási zavar azonosításának új lehetőségei – A valószínűségi változókra alapozott diagnosztika</i></b></p> <p>Vida Gergő (PhD) Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, egyetemi docens</p>
14.15- 14.30	<p><b><i>Diszlexiások képességmintázatának hatása az idegennyelv-tanítás négy alapkészségére</i></b></p> <p>Kovács-Csatári Annamária (PhD) DE GYGYK, óraadó</p>
14.30- 14.45	<p><b><i>Integrálunk? Integrálunk. Az egyéb pszichés fejlődési zavart mutató gyermekek integrációja- tapasztalatok egy kérdőív alapján</i></b></p> <p>Burom Katalin Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyógypedagógiai Intézet, mesteroktató</p>
14.45- 15.00	<p><b><i>Mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók adaptív funkcionálási szintjének hatása a szülők szubjektív megterhelés érzetére</i></b></p> <p>Nagy Erika DE GYGYK mesteroktató</p>
15.00- 15.15	<p><b><i>Értelmileg akadályozott gyermekek étkezése</i></b></p> <p>Pető Ildikó (PhD) DE GYGYK, egyetemi docens</p>

---

**Section 8**  
**Current Issues of Educational Science**  
**- English Language Section**

Section Leader:  
 Magdolna Nemes (PhD)  
 University of Debrecen  
 Faculty of Education for Children and Special Educational Needs, college associate  
 professor

**Helyszín: Emeleti előadó/ Upstairs auditorium A114**

14.00- 14.15	<p><b><i>Supporting Students with Anxiety in their Studies</i></b>          Tiit Tammemäe (PhD)          Tallinn University, School of Educational Sciences, associate professor          (Estonia)</p>
14.15- 14.30	<p><b><i>Participation in Sports Among Disadvantaged Slovak Children</i></b>          Židek Péter (PaedDr.)          Selye Janos University, Faculty of Education, assistant professor          (Slovakia)</p>
14.30- 14.45	<p><b><i>The Theory of Multiple Intelligence and the Reggio Emilia Approach's effectiveness in International Institutions of Early Childhood Education in Dubai</i></b>          Fatemeh Faroughi (Drs.)          Doctoral School of Human Sciences, University of Debrecen, Hungary          (Dubai)</p>
14.45- 15.00	<p><b><i>Pronoun-drop in Farsi: A Case Study of Bilingual Children Speakers</i></b>          Hajian Foroozan (Drs.)          University of Debrecen, Hungary</p>
15.00- 15.15	<p><b><i>Disability-stricken family</i></b>          Anna Jędryka (MA, univeristy student)          The Pontifical University of John Paul II in Krakow (Poland)</p>

## 9. szekció

## A nevelés társadalmi és neveléstudományi megközelítései II.

Szekcióvezető:

Bocsi Veronika (PhD, habil)

DE GYGYK, egyetemi docens

Helyszín: 19 terem/Room 19. C208

14.00- 14.15	<b><i>A szakiskolai lemorzsolódás jelenségének igazgatói perspektívái az Észak-magyarországi, Észak-alföldi és Nyugat-dunántúli régiókban</i></b> Rétháti Csilla (Drs) DE GYGYK, tanársegéd
14.15- 14.30	<b><i>Hallgatói kompetenciák fejlődése egy mentori ösztöndíjprogramban</i></b> Ádám Anetta (PhD) Közösségi Szolgálati Iroda (KÖSZI), Miskolci Egyetem
14.30- 14.45	<b><i>A külföldi hallgatók, mint különleges bánásmódot igénylő egyetemisták</i></b> Dusa Ágnes Réka (PhD) és Dabney-Fekete Ilona Dóra (PhD) Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, adjunktus
14.45- 15.00	<b><i>Nem produktív vagy „szuper crip”? – Fogytékossággal élő személyek az emberi erőforrás menedzsment akadémiai diskurzusában Magyarországon</i></b> Svastics Carmen (PhD) Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, egyetemi tanársegéd
15.00- 15.15	<b><i>A szenzoriális színház szerepe a speciális nevelési területek színterén</i></b> Dan Beáta Andrea Bonitas Speciális Oktatási Központ, Nagyvárad (Románia)

## 10. szekció

## Állatasszisztáció a pedagógiában I.

Szekcióvezető:

Lovas Kiss Antal (PhD, habil)

Debreceni Egyetem, egyetemi docens

Helyszín: 4.terem/Room 4. C102

14.00- 14.15	<b><i>Az egyetemista érzékenyítő kutya alkalmazásának lehetőségei a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán</i></b> Lovas Kiss Antal (PhD, habil) DE GYGYK, egyetemi docens
14.15- 14.30	<b><i>Az állatasszisztált terápiák az autizmussal élő gyermekek terápiájában – egy szisztematikus irodalmi áttekintés eredményei a gyógypedagógus képzés fókuszából</i></b> Vigh-Dajcs Bernadett Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, mesteroktató
14.30- 14.45	<b><i>Terápiás kutya a tanítási órán</i></b> Bundáné Takács Brigitta Szent József Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, pedagógus
14.45- 15.00	<b><i>Az állatasszisztált terápiák az autizmussal élő gyermekek terápiájában – egy szisztematikus irodalmi áttekintés eredményei a gyógypedagógus képzés fókuszából</i></b> Pálinkás Réka (Drs) és Müller Anetta (Prof.,PhD) DE GTK, egyetemi tanár
15.00- 15.15	<b><i>Az óvodapedagógus szerepe az állatasszisztált pedagógiai tevékenységben</i></b> Balogh Beáta DEGYGYK Gyakorló Óvoda, intézményvezető

---

**Section 11**  
**Cultural Diversity, Cultural Knowledge II.**  
**– English Language Section**

Section Leader:

Norbert Tóth (Drs.)

DE GYGYK, assistant lecturer

**Helyszín: Földszinti előadó/ Ground Floor Auditorium A029**

14.00- 14.15	<p><b><i>Intersectionality as a Theoretical Framework to Study Migrant Workers</i></b></p> <p>Tran Manh Kha (Drs)</p> <p>Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary (Vietnam)</p>
14.15- 14.30	<p><b><i>Exploring the Efficacy of Student Community Service Program (KKN) in Higher Education Institution: A Case Study In Indonesia</i></b></p> <p>Hesti Miranda (Drs)</p> <p>Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary (Indonesia)</p>
14.30- 14.45	<p><b><i>The Jinn – The Culprit of the Arabic World</i></b></p> <p>Kinga Nemeth (Drs)</p> <p>Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary</p>
14.45- 15.00	<p><b><i>Ethical leadership in cross-culture</i></b></p> <p>Maram Hani Falah Alshawabkeh (Drs)</p> <p>Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary (Jordan)</p>
15.00- 15.15	<p><b><i>Cultural Resistance and Collective Memory: The Impact of Nationalism of the Vargas Dictatorship on Hungarian Heritage in Jaraguá Do Sul – Sc</i></b></p> <p>Fernanda Lucia Maes (Drs)</p> <p>Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary (Brazil)</p>

## 12. szekció

## Zene – Pedagógia – Zenepedagógia

Szekcióvezető:

Tamásiné Dsupin Borbála (PhD)

DE GYGYK, főiskolai docens

Helyszín: 7. terem/Room 7. A027

14.00- 14.15	<b><i>Alternatív zenei irányzatok sokszínűségének elmélete</i></b> Tamásiné Dsupin Borbála DE GYGYK, főiskolai docens
14.15- 14.30	<b><i>Alternatív zenei irányzatok sokszínűségének gyakorlata</i></b> Hovánszki Jánosné (PhD) DE GYGYK, ny. főiskolai tanár
14.30- 14.45	<b><i>Az adatokra épülő zeneterápia: a modell alkalmazása sajátos nevelési igényű gyermek fejlesztésében</i></b> Árkosi Julianna (PhD) DE GYGYK, adjunktus
14.45- 15.00	<b><i>Egy csepp az osztály hangok világában: esettanulmány</i></b> Muntean Loredana (PhD) Nagyváradai Egyetem (Románia), egyetemi docens
15.00- 15.15	<b><i>Itt a kosár, mi van benne?</i></b> <b><i>A népi gyermekjátékok komplex fejlesztő hatása interetnikus környezetben</i></b> Juhász Erika Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézet, mesteroktató
15.15- 15.30	<b>SZÜNET/BREAK</b>



**SZEKCIÓ ÜLÉSEK/SECTION  
HARMADIK SÁV/ THIRD ZONE: 15.30-16.30**

**13. szekció**

**Állatasszisztáció a pedagógiában II.**

Szekcióvezető:

Lovas Kiss Antal (PhD, habil)

Debreceni Egyetem, egyetemi docens

**Helyszín: 4.terem/Room 4. C102**

15.30- 15.45	<p><b><i>SNI-s gyermekek mozgásának fejlesztése terápiás kutya segítségével</i></b></p> <p>Muntean Loredana (PhD) Nagyvárad, Egyetem (Románia), egyetemi docens és Balogh Eva Zita Nagyvárad, Bonitas Speciális Oktatási Központ, pszichopedagógus</p>
15.45- 16.00	<p><b><i>Állatasszisztált tanítási órák - mesterprogramom és annak gyakorlati megvalósítása</i></b></p> <p>Zombor Márta Szent József Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, igazgatóhelyettes</p>
16.00- 16.15	<p><b><i>Állatasszisztált képzés helye a pedagógusok reziliencia fejlesztésében</i></b></p> <p>Mészárosné Gupcsó Tímea DE GYGYK, mesteroktató</p>
16.15- 16.30	<p>Beszélgetés, a szekció zárása. A szekció résztvevőinek invitálása a konferencia záróülésére.</p>

## 14. szekció

## Irodalom – Művészet – Pedagógia

Szekcióvezető:

Bujdosóné Papp Andrea (PhD)

DE GYGYK, főiskolai docens

Helyszín: 19 terem/Room 19. C208

15.30- 15.45	<b><i>Az olvasás fejlődése alsó tagozaton – a literációs környezet hatása</i></b> Elekes Györgyi (PhD), Apor Vilmos Katolikus Főiskola, főiskolai tanár és Sipos Zsóka (PhD), Apor Vilmos Katolikus Főiskola, főiskolai docens
15.45- 16.00	<b><i>A beszéd grammatikai szerkesztettségének fejlesztési lehetőségei óvodás gyermekeknél</i></b> Szabó Ágnes (PhD) DE GYGYK, főiskolai docens
16.00- 16.15	<b><i>A rendszeres mesehallgatás és az óvodáskorú gyermek spontán anyanyelvi fejlődésének kapcsolata</i></b> Egeresi Erika Szegedi Kis István Református Gimnázium, Technikum, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium, pedagógus
16.15- 16.30	<b><i>Előítélet és kora-gyermekkor – a mesék és a gyermekirodalom lehetséges szerepe</i></b> Fenyő Imre (PhD) DE GYGYK, egyetemi docens és Sipos Viktória Ivett, hallgató
16.30	A szekció résztvevőinek invitálása a konferencia záróülésére.

## 15. szekció

## A szociális gondoskodás aktuális kérdései

Szekcióvezető:

Túri-Galán Anita (PhD)

DE GYGYK, adjunktus

Helyszín: 6. terem/ Room 6. A026

15.30- 15.45	<b><i>A Támogatott Lakhatás jelentősége a sérült emberek önálló életvitelének megteremtésében</i></b> Fucskó Mónika Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete, tanársegéd
15.45- 16.00	<b><i>The First Three Years of the School Social Work</i></b> Szecskó János DE GYGYK, tanársegéd
16.00- 16.15	<b><i>A gyermekszegénység alakulása a Kisteleki járás településein</i></b> Laki Ildikó (PhD) Milton Friedman Egyetem, főiskolai docens és Kocsis Péter Csaba (PhD) DE GYGYK, adjunktus
16.15	A szekció résztvevőinek invitálása a konferencia záróülésére.

---

**16. szekció**
**A digitális eszközök és a mesterséges intelligencia megjelenése a köznevelésben**

Szekcióvezető:

Mező Ferenc (PhD)

A Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat főszerkesztője, egyetemi docens

**Helyszín: 7. terem/ Room 7. A027**

15.30- 15.45	<b><i>Digitális adminisztráció az óvodai tehetségtámogatás szolgálatában</i></b> Szilágyi Barnabás (PhD) DE GYGYK, főiskolai docens
15.45- 16.00	<b><i>Gyermekek a digitális világban</i></b> Túri-Galán Anita (PhD) DE GYGYK, adjunktus és Sólyom Anna, hallgató
16.00- 16.15	<b><i>Digitális egyenlőtlenségek a fogyatékkal élők körében</i></b> Túri-Galán Anita (PhD) DE GYGYK, adjunktus
16.15	A szekció résztvevőinek invitálása a konferencia záróülésére.

---

## Section 17

**Cultural Diversity, Cultural Knowledge III.  
- English Language Section**

Section Leader:

Norbert Tóth (Drs.)

DE GYGYK, assistant lecturer

**Helyszín: Földszinti előadó/ Ground Floor Auditorium A029**

15.30- 15.45	<p><b><i>Psychotherapeutic Journeys into the Spiritual World of Healing on the Wings of Gnawa Music: An Anthropological Study</i></b></p> <p>Meryem Madili (Drs)</p> <p>Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary (Morocco)</p>
15.45- 16.00	<p><b><i>Floating "Home": The Chinese Diaspora and the Dynamics of Travel</i></b></p> <p>Liu Meng (Drs)</p> <p>Doctoral School of History and Ethnology Ethnography and Cultural Anthropology Program, University of Debrecen, Hungary (China)</p>
16.00- 16.15	<p><b><i>Causes and Consequences of Language Assimilation in Local Roma Communities</i></b></p> <p>Norbert, Tóth</p> <p>DEGYGYK, assistant lecturer</p> <p>&amp;</p> <p>Ibolya, Nagygyóriné Kerti</p> <p>DEGYGYK, master instructor</p>
16.15- 16.30	<p><b><i>Art brut as a space for constructing the meanings</i></b></p> <p>Elżbieta Lubińska-Kościóle (PhD)</p> <p>The Pontifical University of John Paul II in Krakow, Poland</p> <p>Grzegorz Godawa (PhD, habil)</p> <p>The Pontifical University of John Paul II in Krakow, Poland</p>
16.30	<p>A szekció résztvevőinek invitálása a konferencia záróülésére.</p>

## 18. szekció

## A sport, mozgás szerepével kapcsolatos korszerű vizsgálatok

Szekcióvezető:

Müller Anetta (Prof., PhD)

Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdaság és menedzsment

Intézet, egyetemi tanár

Helyszín: 13. terem/Room 13. C107

15.30- 15.45	<p><b><i>A fogyatékos és hátrányos helyzetű gyerekek nevelőinek sportpreferenciái és fogyasztói szokásai</i></b></p> <p>Laoues-Czibalmos Nóra (PhD) DE GYGYK, adjunktus</p> <p>és</p> <p>Židek Péter (PaedDr.) Selye Janos University, Faculty of Education, assistant professor (Slovakia)</p>
15.45- 16.00	<p><b><i>Az időskori fizikai aktivitás és az egészség kapcsolatának vizsgálata hajdúböszörményben</i></b></p> <p>Szerdahelyi Zoltán (PhD) DE GYGYK, adjunktus</p> <p>és</p> <p>Laoues-Czibalmos Nóra (PhD) DE GYGYK, adjunktus</p>
16.00- 16.15	<p><b><i>Sportolási szokások szerepe a munkahelyválasztásban</i></b></p> <p>Balogh Renátó (PhD) DE GTK, Sportgazdaság és menedzsment Intézet, adjunktus</p>
16.15- 16.30	<p><b><i>Integrating Mindfulness into Sport: Exploring Theory and Practice</i></b></p> <p>Lengyel Attila (PhD) DE GTK, adjunktus</p>
16.30	A szekció résztvevőinek invitálása a konferencia záróülésére.
16.30- 17.00	<p><b>A konferencia záróülése/ Closing ceremony of the conference</b></p> <p>A szekcióvezetők rövid beszámolója a szekciókban zajlott eseményekről. Brief reports from the section chairs on the events of the sessions.</p>

A konferenciára az előadók jelentkezése lezárult.

The registration of speakers for the conference is closed.

Amennyiben érdeklődőként szeretne részt venni a konferencián, várjuk szeretettel a jelentkezését.

If you would like to participate in the conference as an interested party, we look forward to your application.

Jelentkezési határidő:

Érdeklődő résztvevőknek: 2024. április 10.

Application deadline:

To participate in the audience:  
10. April 2024.

Jelentkezés a konferenciára:

To register for the conference:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfaj3OuHkyU4wpBG8XLOqZYrK-ij9NorNCZOdkLm9WO1Jgbqw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

**Üdvözlettel:  
a konferencia szervezői**

**Yours sincerely:  
The Conference Organizers**

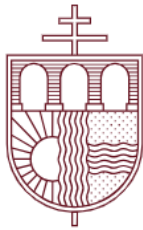




## GÁL FERENC EGYETEM PEDAGÓGIAI SZAKKOLLÉGIUMÁNAK PROGRAMSOROZATA „AZ OKTATÁS MÚLTJA, JELENE ÉS JÖVŐJE” CÍMMEL

Összeállította: Szabóné Dr. Balogh Ágota

Szakkollégiumi programsorozat keretében három rendezvényt tartott 2024 februárjában és márciusában a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Szakkollégiuma Szarvason.



GÁL FERENC  
EGYETEM

A rendezvények a Szakkollégiumok tehetőségondozó programjainak támogatása című NTP-SZAKOLL-23 pályázat támogatásával valósultak meg.



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS  
MINISZTERIUM



Nemzeti  
Tehetség Program

A programsorozat Dr. habil Kaposi József egyetemi docens előadásával egybekötött vitafórummal indult. A gondolatébresztő előadásának címe „Oktatási problématerkép hét pontban” volt, mely a következő témaköröket érintette: a hagyományos iskola válsága, a változó tudás- és tanulásfelfogás, megváltoztak a munka világának elvárásai, differenciálódnak a diákok és a szülői elvárások, átalakult a hagyományos pedagógusszerep, kettészakadt a hazai oktatási rendszer, ellentmondásos az oktatásirányítás.

Dr. Gloviczki Zoltán főiskolai tanár tartotta a következő előadással egybekötött kurzust a hallgatóknak „Az ember, aki ember. Az iskola holnaputánja” címmel. A múlt, jelen és jövő összevetése során szóba került, hogy milyen tudásátadás volt régen és ma az iskolákban. A mai társadalomnak milyen oktatási területekre van szüksége a dinamikusan fejlődő digitális társadalom, mesterséges intelligencia mellett. Ilyen például a komplex problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, a kreativitás, az emberekkel való bánni tudás, az emberek koordinálása, az érzelmi intelligencia, mérlegelés és döntésképeség, a szolgáltatás központú gondolkodás, tárgyalástechnika, a rugalmas gondolkodás.

A programsorozat Szakács Mihályné dr. ny. főiskolai tanár vitafórummal egybekötött előadásával folytatódott, melynek címe „A pedagógus hivatás-mesterség értékei” voltak. Az előadás első részében az értékelméletek, a pedagógus értékőrző, értékválasztó, értékközvetítő, értékteremtő szerepe került fókuszba, illetve itt szólt még az előadó a pedagógus mesterség, a pedagógus hivatás szépségeiről. Ezt követően fontos gondolatokat osztott meg a pedagógus szerepről, kiemelve e hivatás

gyakorlásával összefüggésben az alázatot (nyitottá tesz a másik ember felé, saját határaink belátása), a küldetéstudatot („a gyermekekért vagyunk, ők hivatásunk lényege”) és az örök szolgálatot. Előadásában Szakács Mihályné dr. kitért továbbá a pedagógus szerepek változásaira, az életpályával összefüggő kérdésekre is, lezárásaként pedig külön is hangsúlyozta, hogy „Örök szolgálatunk új szerepeinkben, feladataink sokféleségében nem változhat”.

KREATÍV DIÁKOK KUTATÓ ÉS ALKOTÓ KÖRE



KREATÍV DIÁKOK  
KUTATÓ ÉS ALKOTÓ KÖRE

URL: <https://kockakor.hu/ntp-tehetseg-23-0005/>



NTP-TEHETSÉG-23-0005



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS  
MINISZTERIUM

(x)



**RECENZIÓ**



## A POZITÍV IDŐSÖDÉS MAGYAR DISKURZUSAIRÓL

### Szerző:

Tóth Dalma  
Debreceni Egyetem  
Humán Tudományok Doktori Iskola

Első szerző e-mail címe:  
p.toth.dalma8@gmail.com

Szerző e-mail címe:  
p.toth.dalma8@gmail.com

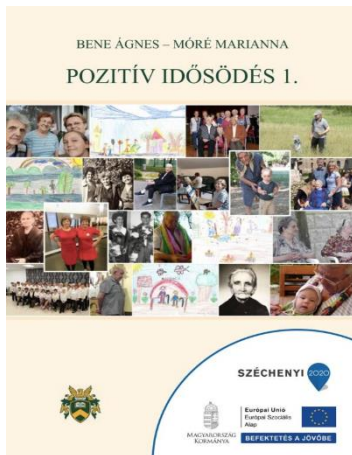
### Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)  
Gál Ferenc Egyetem

Olteanu Lucián Líviusz (PhD)  
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

Tóth Dalma (2024): A pozitív idősödés magyar diskurzusairól. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/1. 127-131. DOI 10.35405/OXIPO.2024.1.127



### A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Bene Ágnes és Móré Marianna (2024): *Pozitív idősödés 1.*, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. ISBN 978-963-615-006-8

**Kulcsszavak:** gerontológia, pozitív pszichológia, pozitív idősödés

**Diszciplína:** pszichológia, szociális munka, szociológia

**Bibliography of the subject of this recension:** Bene, Ágnes & Móré, Marianna (2024): *Pozitív idősödés 1* [*Positive Ageing 1*], Debrecen (HU): Debreceni Egyetemi Kiadó. ISBN 978-963-615-006-8

**Keywords:** gerontology, positive psychology, positive ageing

**Discipline:** psychology, social work, sociology

A *Pozitív idősödés 1.* nem csupán egy könyv az idősödés természetes folyamatáról, hanem egy útmutató, amely átformálja azt, ahogyan a társadalom és az egyének az idősödést érzékelik. A Debreceni Egyetemi Kiadó gondozásában 2022-ben megjelent mű, melynek szerzői között akadémikusok, gyakorló szakemberek és kutatók találhatók, interdiszciplináris megközelítést kínál, bemutatva, hogy az aktív és pozitív idősödés valóban lehetséges és kívánatos cél.

Az idősödés gyakran társul a hanyatlás és a képességek csökkenésének negatív képzetéhez. Ennek ellentmondva, a bemutatott könyv azt az üzenetet közvetíti, hogy az élet későbbi szakaszai új lehetőségek forrásai lehetnek, amelyek során az emberek továbbra is hozzájárulhatnak a társadalomhoz, élvezhetik az életet, és fejlődhetnek személyes és spirituális értelemben egyaránt. A *Pozitív idősödés 1.* felvázolja azokat a stratégiákat, tudományos kutatásokat és személyes történeteket, amelyek segítségével az olvasók megérthetik és megvalósíthatják az életük ezen szakaszának gazdagságát.

E recenzió során arra törekszem, hogy átfogó képet adjak a könyv tartalmáról, elemezsem annak fő üzeneteit és azok relevanciáját a mai magyar társadalomban, valamint értékeljem, hogy milyen hatással lehet a könyv az olvasókra és az öregedéshez való hozzáállásukra. Az idősödés pozitív oldalának bemutatása nem csak szükséges, hanem időszerű is, figyelembe véve a világ népességének elöregedését és az ezzel járó társadalmi kihívásokat. Az itt tárgyalt per-

spektívák nem csak az idősebb generációknak szólnak, hiszen mindenki számára fontos, hogy megértse és értékelje az idősödés pozitív lehetőségeit.

### A mű tartalmáról

A *Pozitív idősödés 1.* című könyv az idősödéssel kapcsolatos kutatások és elméletek széles körét öleli fel, amelyek egy közös célt szolgálnak: bemutatni, hogyan lehet az élet későbbi szakaszait értékkel, céliránysággal és örömmel tölteni. A kötet tanulmányai nem csupán az idősödés biológiai és fizikai aspektusaira koncentrálnak, hanem széleskörűen vizsgálják a mentális, emocionális és társadalmi dimenziókat is, hangsúlyozva az interdiszciplináris megközelítés fontosságát. Már az előszóban is említésre kerül a pozitív pszichológia atyjainak, Csíkszentmihályi Mihálynak és Martin Seligmannak az alap gondolata, mely szerint az emberi erősségek és erények feltárását kell előtérbe helyezni (v.ö.: Seligman és Csíkszentmihályi, 2000).

A kötet szerkesztőinek tevékenysége több szempontból is köthető az előbb említettekhez, hiszen a *Magyar Gerontológia* folyóirat (melynek bemutatására az egyik tanulmány is vállalkozik), illetve a *Gerontológiai Napok* minden év októberében megrendezett nemzetközi tudományos konferencia is a munkásságuk egy részét képezi. A Debreceni Egyetem Egészségtudományi Karán található Gerontológia Tanszék így sok szempontból különlegesen számít. A kötet szerkesztői a tanulmányok összeállítása során új szintérré vitték



a pozitív idősődéssel kapcsolatos tudományos diskurzusok kibontását, hiszen a könyv mélyebb betekintést mutat a gerontológia egyik szegmensébe, a pozitív pszichológiába, mint bármelyik folyóiratszám, vagy konferencia kivonat.

A könyv valamennyi tanulmánya ugyanakkor fontos szereppel bír, mivel szemléletformáló hatással bírhatnak a társadalom idősődéssel kapcsolatos nézeteire. Távorról sem korlátozódnak a hanyatlás vagy a képességek csökkenésének negatív narratívájára, ehelyett a lehetőségek, a növekedés és a jóllét fókuszába helyezik az idősödés folyamatát. *Az idős kori jóllét támogatásának lehetőségei és összefüggése a társas jólléttel* című tanulmány rámutat például arra, hogy az életkor előrehaladtával sokan mélyebb életcélra és magasabb életszínvonalra tesznek szert, ami pozitív hatással van a mentális és fizikai egészségre egyaránt. Szó van még a *Generációk közötti együttműködésről*, a tehetség gondozásáról és az idős korban kirajzolódó karakterösszegekről is. Ezek a művek rávilágítanak arra, hogy a pozitív pszichológia alapelvei nem csupán az életkorai szakaszában relevánsak, hanem eszközöket és stratégiákat kínálnak az élet minden szakaszában való virágzásra, különösen az idősödés folyamata során. *Az Pozitív idősödés 1. című mű* így átmenetet képez a tudományos kutatás és a mindennapi élet perspektívái között. Ez a jellegzetessége lehetővé teszi az olvasó számára, hogy új nézőpontokat fedezzen fel az öregedés folyamatáról, és praktikus útmutatást kapjon az idős kori évek minőségének javításához.

Az integrált megközelítés, amely a tanulmányokat áthatja, nem csak az egyéni jóllét növelésére koncentrál, hanem a közösségi kapcsolatok és társadalmi beilleszkedés fontosságát is hangsúlyozza. Egyes tanulmányok kiemelik, hogy a pozitív és értelmes közösségi interakciók, mint az önkéntesség vagy a közösségi csoportokban való részvétel, jelentősen hozzájárulnak az idősebb korosztályok életminőségéhez, erősítve ezzel a pozitív pszichológia közösségi aspektusait. Ez a közelítésmód rámutat arra, hogy a pozitív idősödés nem csupán egy individuális törekvés, hanem egy társadalmi vállalkozás is, amely megköveteli a környezeti és társadalmi tényezők pozitív befolyásolását. A könyv ezen felismerések révén nem csak az idősebb generációknak kínál útmutatást, hanem minden korosztálynak üzen: az öregedés egy pozitív folyamat, amelyben mindenki aktívan részt vehet.

### **Elemző és kritikai gondolatok**

A könyv áttekintése során nemcsak a tartalmi gazdagságát és az interdiszciplináris megközelítését érdemes kiemelni, hanem azt is, hogy ez a mű milyen szerepet tölt be a gerontológia területén, és hogyan tükrözi, illetve befolyásolja ennek a tudományágnak a fejlődését.

*A Pozitív idősödés 1.* hozzájárulása a gerontológiai kutatáshoz és oktatáshoz kétségkívül jelentős. A könyv szerzői által választott pozitív pszichológiai keretrendszer újszerű szempontokat hoz az idősödés folyamatával kapcsolatos kutatásokba, ami hagyományosan az idősödés negatív aspek-

tusaira, mint a betegségek és a hanyatlás, koncentrált. Ezáltal a könyv hozzájárul a gerontológia tudományága egyensúlyának helyreállításához, kihangsúlyozva az idősödés pozitív lehetőségeit és a minőségi élet folytatásának fontosságát.

Noha a mű fontos lépéseket tesz a gerontológia pozitív aspektusainak bemutatásában, kritikai szempontból meg lehet vizsgálni a könyv által nyújtott perspektívák kiegyensúlyozottságát. Egyes olvasók úgy érezhetik, hogy a mű túlzottan optimista képet fest, és nem szentel elegendő figyelmet azoknak a valós kihívásoknak, amelyekkel az idős emberek szembesülhetnek, beleértve a szegénységet, a magányt, és az egészségügyi problémákat. Ezért fontos, hogy a pozitív aspektusok mellett a gerontológiai kutatások továbbra is foglalkozzanak ezekkel a komoly kérdésekkel is. Az a kérdés vetődhet fel, hogy a diskurzusok nemzetenként és koronként milyen hangsúlyokat követelnek meg. A kötet pontosan az előregedő társadalom pejoratív olvasatainak ellensúlyaként jelenik meg, mely tükröt állít társadalmunk jelenlegi helyzetével szemben, melyre számos hazai szerző kitért az utóbbi évtizedekben (Cseh-Szombathy és Hutás, 1984; Bene, Mór é s Zombory 2020; Godó és Tóth, 2021)

A gerontológia tudományága ugyanakkor dinamikusan fejlődik mind a hazai, mind a nemzetközi szintéren. A *Pozitív idősödés 1.* című könyv is tükrözi ezt a tendenciát. A jövőbeli kutatásokban egyre nagyobb hangsúlyt kaphatnak az olyan interdiszciplináris megközelítések, amelyek a

biológiai, pszichológiai, és társadalmi tényezők összefüggéseit vizsgálják, különös tekintettel az idősödő populáció életminőségének javítására. Ezen felül a technológiai fejlődés és az információs kor hatásai is egyre fontosabbá válnak, különösen az egészségmegőrzés, a tanulás és a társadalmi kapcsolatok terén. *A tanulás pozitívumai idős korban* című tanulmány egy a művek közül, mely az előbb említett irányvonalakat hangsúlyozza.

A gerontológia jövőjének egyik legígéretesebb aspektusa a multidiszciplináris kutatási módszerek alkalmazása. Az idősödés jelenségének megértése érdekében egyre több a keresztmetszeti kutatás, amely ötvözi a pszichológia, a szociológia, a neuroológia, az egészségtudományok és a technológiai innovációk eredményeit. Ez lehetővé teszi az idősödés sokszínűbb és teljesebb képének megalkotását, valamint az idős emberek életminőségének javítására irányuló hatékonyabb stratégiák kidolgozását. A dichotóm (negatív-pozitív) szemlélet helyett egy szélesebb spektrum felvázolása kikerülhetetlen feladata a tudományterület képviselőinek, amely egy tágabb aspektus kritikájaként is megfogalmazható. A pozitív pszichológia így keretrendszerként mindenképpen hasznos irányvonalnak minősül, azonban a pólusok fókuszán túl mennyi lehetőség rejlik a jövő kutatásaiban.

### **Konklúzió**

A *Pozitív idősödés 1.* című könyv elemzése során feltárult előttünk a gerontológia tudományának jelenlegi állapota és a pozitív pszichológiai megközelítés fontossága is.

A kötet által bemutatott tanulmányok és elméletek nemcsak új nézőpontokat nyújtanak az öregedés megértéséhez, hanem hozzájárulnak a gerontológia tudományágának továbbfejlesztéséhez is.

A kötet jelentősége messze túlmutat a tudományos közösségen – inspirációt és útmutatást kínál az idősebb generációknak és a társadalomnak egészében az élet minőségének javítására. Az előttünk álló kihívás, hogy a gerontológia tudományágát folyamatosan fejlesszük, integráljuk a multidiszciplináris kutatási eredményeket, és így hozzájáruljunk egy olyan társadalom kialakításához, amely minden korosztály számára lehetőséget biztosít a virágzásra és a jóllétre. Mint ahogy a könyv címe is mutatja, számítani lehet a Pozitív idősödés 2. kötet megjelenésére, amely mind a kutatók, mind a hallgatók számára fontos forrásként szolgálhat.

A könyv tehát nem csupán egy fontos olvasmány azok számára, akik az öregedéssel kapcsolatos tudományos ismeretek iránt érdeklődnek, hanem egy iránytű is,

amely segíthet abban, hogy a társadalom hogyan viszonyuljon az idősödéshez: mint egy lehetőséghez, amelyben az élet minden szakaszában található szépség, bölcsesség és fejlődési potenciál.

### Irodalom

- Bene, Á., Móré, M. és Zombory, J. (2020). A digitalizáció néhány elemének idősöket érintő hatásai – Karantén előtti helyzetkép. *Magyar Gerontológia*, 12(39), 29-51.
- Cseh-Szombathy, L. és Hutás, I. (1984). A népesség előregedésének társadalmi következményei. *Magyar Tudomány*, 91(7-8), 497-509.
- Godó, I., és Tóth, D. (2021). Attitudes of Roma adults towards the care of their elderly relatives. *Magyar Gerontológia*, 13, 21-24.
- Seligman, M. és Csikszentmihályi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. American Psychological Association.