

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI

<https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.1>

VIII. évfolyam 2026/2. szám

ISSN 2676-8771

WEB: www.kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

IMPRESSZUM

IMPRESS

OxIPO

Interdiszciplináris e-folyóirat

Alapítva: 2019-ben

ISSN 2676-8771

Interdisciplinary e-journal

Founded: 2019

ISSN 2676-8771

A magyar Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/5423-5/2019).

Az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat a K+F Stúdió Kft. által, társadalmi felelősség-vállalási (CSR) stratégia keretében alapított és kiadott, negyedévente megjelenő Open Access (nyílt hozzáféréssel) internetes periodika, melyben két anonim és két nem anonim szakmai lektor bírál minden tanulmányt.

Kiadó és Szerkesztőség

Cég K+F Stúdió Kft.

Székhelye:

4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Kiadásért felelős személy: Mező Katalin (Ph.D.)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (Ph.D.)

The Hungarian Office of the National Media and Communications Authority is a press product registered under Section 46 (4) of Act CLXXXV of 2010 on Media Services and Mass Communication (registration number of the notification of the decision: CE/5423-5/2019).

OxIPO is an interdisciplinary e-journal founded and published by K+F Stúdió Kft as part of its corporate social responsibility (CSR) strategy. It is an Open Access online periodical published quarterly, in which two anonymous and two non-anonymous professional reviewers review each study.

Publisher and Chief Editor:

Company K+F Studio Ltd.

Headquarters:

Hungary, Debrecen city, Tarján utca 55., ZIP: 4032

Mobile: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Website: www.kpluszf.com

Chief Executive Officer (CEO): Katalin Mező (Ph.D.)

Founding editor-in-chief: Ferenc Mező (Ph.D.)

Együttműködő civil szervezet

Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (www.kockakor.hu)

Collaborating NGO:

Szerkesztőbizottság

(a vezetéknevek ABC sorrendjében)*:

Bárdos Jenő (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, EKKE)

Bodnár Gabriella, (PhD, habil., Soproni Egyetem)

Csibi Sándor (PhD, Marosvásárhelyi Orvosi, Gyógyszerészeti,

Tudomány és Technológiai Egyetem, Románia)

Falus Iván (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, EKKE)

Farcas Susana (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Hanák Zsuzsanna (PhD, habil., EKKE)

Horák Rita (Prof., PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)

Kálca Jánosi Kinga (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)

Koltay Tibor (PhD, habil., EKKE)

Kozma Gábor (PhD, Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)

Mező Ferenc (PhD, EKKE)

Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)

Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)

Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)

Editorial Board

(in ABC order of the last names)*:

Olteanu Lucian Liviuz (PhD, Gál Ferenc Egyetem)

Orbán Réka (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Pénzes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (PhD, Debreceni Református

Hittudományi Egyetem)

Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava, Szlovákia)

Pusztai Gabriella (Prof. Dr. habil. Dsc, Debreceni Egyetem)

Simó Ferenc Zoltán (Dr. LL.M.)

Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Egyetem)

Szebeni Rita (PhD, EKKE)

Takács Márta (PhD, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű

Tanítóképző Kar, Szabadka)

Varga Imre (PhD, Gál Ferenc Egyetem, SZTE, JGYPK)

Vass Vilmos (PhD, habil., Budapesti Metropolitan

Egyetem, Selye János Egyetem)

Zvonimir Tomac (PhD, University J.J. Strossmayera of

Osijek, Horvátország)

*EKKE: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

A kiadványban megjelenő tanulmányok tartalmáért és nyelvi helyességéért a szerző felelős. A kiadványban megjelenő írásokban foglalt vélemények nem feltétlenül tükrözik a Kiadó vagy a Szerkesztőbizottság álláspontját.

The authors are solely responsible for the content and the language of the contributions. Furthermore, statements and views expressed in the contributions are those of the authors and do not necessarily represent those of the Editorial Board and the Publisher

TARTALOM

VIII. évfolyam 2026/2. szám

LECTORI SALUTEM!	5
-------------------------------	---

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDIES	7
--	---

Müller Anetta:

GONDOLATOK DR. MEZŐ KATALIN PROBLEMS OF TEACHING HISTORY TO STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES (A TÖRTÉNELEM-TANÍTÁS PROBLÉMÁI TANULÁSI ZAVARRAL ÉLŐ DIÁKOK SZÁMÁRA) CÍMŰ MŰVE KAPCSÁN	9
---	---

Horváth, Dávid:

THE STRATEGIC CITIZEN AS AN OXIPO-BASED HIP DEVELOPMENT FRAMEWORK: MENTAL FATIGUE, NIHILISM, AND AGAINST THE BENEFITS OF LIARS.....	25
---	----

Hüber, Gabriella Margit:

SOFT SKILLS, EDUCATION AND EMPLOYABILITY: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE 21ST CENTURY.....	51
---	----

Ruzsa Alexandra:

A TRANSZGENERÁCIÓS HATÁSOK ÉS CSALÁDI MINTÁZATOK SZEREPE A TARTÓS ÁLLÁSKERESÉSBEN: EGY KVALITATÍV VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI BÉKÉS VÁRMEGYÉBEN	63
---	----

D. Tóth Márta, Jaskóné Gácsi Mária és Rinyuné Bán Noémi:

A KÖRNYEZETI NEVELÉS HELYZETE AZ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÁSBAN.....	75
---	----

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

METHODOICAL STUDIES	85
----------------------------------	----

Nemes Magdolna:

AZ IKT ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTTAK NYELVOKTATÁSA SORÁN	87
---	----

Závogyán Zsófia: FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYOK PROJEKTSZEMLELETŰ MEGKÖZELÍTÉSBEN.....	105
Polónyi Zsombor, id. Tóth János, Német Roland és ifj.Tóth János: A NORT COMPLEX HATÁSAI A KOROSZTÁLYOS LABDARÚGÓKRA	117
Szűts Zoltán, Mogyorósiné Herczeg Éva és Mező Ferenc: A „PEDAGÓGIA A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA FÉNYÉBEN ÉS ÁRNYÉKÁBAN (NEM CSAK) STEM TÁRGYAK ESETÉBEN” TEHETSÉGGONDOZÓ FOGLALKOZÁSSOROZAT PROGRAMJA, TAPASZTALATAI	125
MŰHELY, RENDEZVÉNY WORKSHOPS AND EVENTS	131
Janurik Tímea: ÉNEK-ZENE MŰVELTSÉGTERÜLETŰ TANÍTÓK ÉS TANÍTÓSZAKOS HALLGATÓK ZENEI ELŐKÉPZETTSÉGE ÉS VÉLEMÉNYE A KÉPZÉSRŐL	133
SUMMARY OF THE 11TH INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE (2026).....	145

LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat VIII. évfolyamának, 2026/2. számának Olvasói között!

E lapszám első tanulmányában Müller Anetta professzor reflektál Mező Katalin „Problems of Teaching History to Students with Learning Disabilities” (magyarul: A történelemtanítás problémái tanulási zavarral élő diákok számára) című tanulmányára.

Ezt követően Horváth Dávid az OxIPO-modell alkalmazási lehetőségét mutatja be a fegyvernek minősülő kommunikáció aspektusából.

Hüber Gabriella a soft skillek és a foglalkoztathatóság interakcióira fókuszál tanulmányában.

Ruzsa Alexandra pedig a tartós álláskeresés háttérében álló generációkon átívelő hatásokkal kapcsolatos kvalitatív kutatás tapasztalatait osztja meg.

Az elméleti/empirikus tanulmányok sorát D.Tóth Márta, Jaskóné Gácsi Mária és Rinyuné Bán Noémi írása zárja, melyben

az alsó tagozaton történő környezeti nevelésre fókuszálnak.

E lapszám négy módszertani tanulmányt tartalmaz. Nemes Magdolna a tanulásban akadályozottak nyelvoktatása során alkalmazható IKT lehetőségekre világít rá.

Závogyán Zsófia a felsőoktatási tanulmányok projekt-orientációjú megközelítésére hívja fel a figyelmet.

A futballisták komplex fejlesztésére törekvő Nort Complex fejlesztő családját és módszer hatásvizsgálati eredményeit Polónyi Zsombor, id. Tóth János, Németh Roland és ifj. Tóth János mutatja be.

Szűts Zoltán, Mogyorósiné Herczeg Éva és Mező Ferenc az NTP-TEHET-SÉG-25-0142 projekt tapasztalatait osztja meg.

A „Műhely, rendezvény” rovatban egyrészt Janurik Tímea cikke olvasható az ének-zene műveltségterületű tanítók és tanító szakos hallgatók körében végzett felmérés tapasztalatairól, másrészt rövid, angol nyelvű összefoglaló található a XI. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciával (2026.05.22.) kapcsolatban.

Kellemes és hasznos időöltést kívánok a lapszám Olvasásához!

Mező Ferenc
főszerkesztő

Kedves Olvasó! Ha az OxIPO mozaikszó az Ön számára még nem ismerős, akkor javasoljuk, hogy a lappal való ismerkedést jelen számon túl az alábbi témafelvétő 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: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9>

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK
THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDIES

**GONDOLATOK DR. MEZŐ KATALIN PROBLEMS OF TEACHING
HISTORY TO STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES (A
TÖRTÉNELEMTANÍTÁS PROBLÉMÁI TANULÁSI ZAVARRAL ÉLŐ
DIÁKOK SZÁMÁRA) CÍMŰ MŰVE KAPCSÁN**

Author(s) / Szerző(k):

Müller Anetta (Prof., Dr.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

E-mail:

muller.anetta@econ.unideb.hu

Cite: Müller Anetta (2026). Gondolatok Dr. Mező Katalin Problems of Teaching History to Students with Learning Disabilities (A történelemtanítás problémái tanulási zavarral élő diákok számára) című műve kapcsán. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/2. szám. 9-24.

Idézés: Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.9>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O2-0001

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Olteanu Lucián Líviusz (Ph.D.), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
 2. Lestyán Erzsébet (PhD.), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

Jelen tanulmányban Dr. Mező Katalin Problems of Teaching History to Students with Learning Disabilities (A történelemtanítás problémái tanulási zavarral élő diákok számára) című inspiráló műve kapcsán megfogalmazódott reflexió közlésére kerül sor.

Kulcsszavak: történelem, tanítás, tanulási zavar

Diszciplína: pedagógia, gyógypedagógia

Abstract

THOUGHTS IN CONNECTION WITH DR. KATALIN MEZŐ'S WORK ENTITLED "PROBLEMS OF TEACHING HISTORY TO STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES"

This study presents a reflection on Dr. Katalin Mező's inspiring work *Problems of Teaching History to Students with Learning Disabilities*.

Keywords: history, teaching, learning disability

Diszcipline: pedagogy, special pedagogy

Dr. Mező Katalin a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar docense, neveléstudományi szakember. Oktatói munkásságát a felsőoktatásban végzi, ahol a gyógypedagógiai és pedagógiai tárgyak, különös tekintettel a fejlesztő pedagógia, tehetséggondozás és kreativitás kérdéskörére épülő tantárgyak oktatójaként tevékenykedik. Kutatási és tudományos érdeklődése a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásának kihívásaira, a tanulási nehézségek támogatási lehetőségeire, valamint a kreativitás, élménypedagógia és oktatás-technológia, például a mesterséges intelligencia pedagógiai alkalmazásának vizsgálatára irányul. Publikációinak és tudományos közleményeinek száma 260, amelyek interdiszciplináris folyóiratokban és konferenciakötetekben jelentek meg, többek között a gyógypedagógia, tehetséggondozás és oktatás-kutatás témákban. Legújabb munkái közé tartozik egy monografikus jellegű mű is a különleges bánásmód kutatásáról, valamint tanulmányok a mesterséges intelligencia gyógypedagógiai felhasználásáról.

Tudományos tevékenysége nemzetközi konferenciákhoz (a Különleges Bánásmód Konferencia főszerzője több, mint egy évtizede) és oktatási fejlesztési projektekhez kapcsolódik, aktívan részt vesz pszichológiai, gyógypedagógiai szakmai szervezetek munkájában.

Mező Katalin „*Problems of Teaching History to Students with Learning Disabilities*” című tanulmánya (Mező 2025) időszerű és pedagógiai szempontból kiemelten releváns kérdéskört vizsgál. A történelem-tanítás sajátos nevelési igényű, tanulási zavarral küzdő tanulók esetében különösen összetett feladat, hiszen e tantárgy egyszerre igényel fejlett szövegértési kompetenciát, absztrakciós képességet, időbeli tájékozódást, oksági gondolkodást és megfelelő emlékezeti működést. A szerző tanulmánya e komplexitásból fakadó nehézségeket rendszerezi, és empirikus adatokkal is alátámasztja a problémakör jelentőségét.

A kutatás szervesen kapcsolódik a 2020-as Nemzeti alaptanterv által meghatározott oktatási keretekhez, amelyek a történelem

tantárgyat a felső tagozatos képzés részévé teszik, s ezáltal a tanulási zavarral élő, sajátos nevelési igényű tanulók számára is kötelező műveltségi területként jelenítik meg.

A tanulmány egyik fontos kiindulópontja annak felismerése, hogy a történelem oktatása ebben a tanulói körben nem pusztán tartalmi, hanem módszertani kihívás is. A szerző hangsúlyozza, hogy a hatékony oktatáshoz differenciált pedagógiai tudásra, adaptív módszertanra és a speciális nevelési igények figyelembevételére van szükség.

A tanulmány célkitűzése világos és jól körülhatárolt: feltárni azokat a főbb tényezőket, amelyek akadályozzák vagy befolyásolják a történelemtanulást a tanulási zavarral küzdő diákok esetében. E cél elérését egy primer kutatás, azaz 80 fő történelemtanárt bevonó kérdőíves vizsgálat is támogatja, amely három kulcstémára fókuszál: a tananyag megértésére, a tananyag valamint a tanulást segítő eszközök hasznosságára. A szerző az adatfeldolgozás során SPSS programot alkalmazta, leíró statisztikai módszerekkel és Khi-négyzet próbával elemezve az eredményeket, ami a kutatás módszertani megalapozottságát erősíti.

Mező Katalin (akire az alábbiakban a Szerző kifejezéssel is hivatkozunk) tanulmánya nem csupán problémát azonosít, hanem a pedagógiai reflexió és a módszertani megújulás irányába mutat. A téma társadalmi és szakmai jelentősége vitathatatlan, különösen az inkluzív nevelés erősödő paradigmájának kontextusában. A

tanulmány várhatóan értékes hozzájárulást nyújt a történelemdidaktika és a gyógy-pedagógiai szemlélet közelítéséhez.

Gondolatok a bevezető rész kapcsán

A tanulmány bevezető része történeti perspektívába helyezi a történelemtanítás kérdéskörét, amely már önmagában is megalapozza a téma súlyát és relevanciáját. A Szerző rámutat arra, hogy Magyarországon az iskolai keretek között zajló történelmi ismeretátadás több évszázados hagyományra tekint vissza. Bár a történelem, mint önálló tudományág csak a kora újkorban, a 17–18. század folyamán vált elhatárolható diszciplínává, a történeti szemlélet és a múlt eseményeinek oktatása már ezt megelőzően is jelen volt az oktatásban. A pedagógiai célú, rendszerezett történeti tudás egyik korai képviselőjeként a Szerző kiemeli Apáczai Csere János munkásságát, aki a teremtéstől a 17. század közepéig terjedő történeti ismereteket foglalta össze.

E történeti áttekintés nem pusztán háttérinformáció, hanem fontos érvelési elem: rámutat arra, hogy a történelem tantárgy az egyik legrégebbi iskolai diszciplína, amelynek intézményesült hagyománya erős és stabil. A 18. századtól kezdve az egyetemes és a magyar történelem tanítása széles körben elterjedté vált, s ezzel a történelem a nemzeti műveltség központi elemévé emelkedett. A Szerző implicit módon azt az ellentmondást is érzékelteti, hogy egy ilyen mély gyökerű tantárgy esetében különösen nagy kihívást jelent a

módszertani megújulás, illetve az inkluzív szemlélet integrálása. A jelenlegi szabályozási környezet ismertetése – különös tekintettel a 2020-as Nemzeti alaptantervre és az azt kiegészítő kerettantervekre – világossá teszi, hogy a történelem tantárgy nem csupán hagyományánál fogva, hanem jogszabályi értelemben is kötelező és strukturált keretek között jelenik meg a köznevelésben. A dokumentumrendszer külön figyelmet fordít a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására, így a tanulási zavarral élő gyermekekre is. Ez a keret biztosítja azt az intézményi hátteret, amelyben a tanulmány által vizsgált pedagógiai problémák értelmezhetők.

A Szerző pontos definíciót ad a tanulási zavar fogalmára, hangsúlyozva annak idegrendszeri, biológiai és környezeti hátterét, valamint a tartós és átfogó tanulási nehézségek jellegét. A bevezető egyik erőssége, hogy a fogalmi tisztázás nem elszigetelt módon jelenik meg, hanem szorosan kapcsolódik a történelemtanítás sajátosságaihoz. A tanulási zavarral élő tanulók esetében a kognitív funkciók – különösen az észlelés, a figyelem, a memória és a gondolkodási folyamatok – sérülései vagy eltérései jelentősen befolyásolják az olyan tantárgyak elsajátítását, amelyek absztrakciót, időbeli tájékozódást és narratív értelmezést igényelnek.

A tanulmány meggyőzően érvel amellett, hogy a történelem tantárgy ismereteinek elsajátítása az egyik legnagyobb kihívást jelentheti a tanulási zavarral küzdő diákok számára. A történelmi események időrendbe rendezése, az oksági összefüggések

felismerése, a térbeli és időbeli orientáció, valamint a történelmi narratívák értelmezése mind olyan komplex kognitív műveletek, amelyek fejlett végrehajtó funkciókat igényelnek. Amennyiben ezek a funkciók alulfejlettek vagy eltérően működnek, a tananyag befogadása aránytalanul nagy erőfeszítést követelhet a tanulótól.

Különösen értékes eleme a bevezetőnek az inkluzív nevelés kontextusának hangsúlyozása. A Szerző rámutat, hogy a tanulási zavarral élő tanulók jelentős része nem speciális tantervű intézményben, hanem többségi, inkluzív iskolai környezetben tanul. Ez a tény a történelemtanárok számára fokozott módszertani felkészültséget tesz szükségessé, hiszen a heterogén tanulócsoportokban egyszerre kell biztosítani a tananyag szakmai színvonalát és a differenciált támogatást. A bevezető logikus ívet rajzol: a történelmi hagyományoktól indulva eljut a jelenlegi szabályozásig és pedagógiai kihívásokig, majd ebből következően világosan megfogalmazza a kutatás célját. A tanulmány célja nem csupán a problémák leírása, hanem azok rendszerezett feltárása, valamint a pedagógusok véleményének empirikus vizsgálata a történelemtanítás hatékonyságáról és módszereiről tanulási zavarral élő tanulók esetében.

A bevezető koherens, jól strukturált és szakmailag megalapozott. Egyszerre biztosít történelmi, jogszabályi és pedagógiai kontextust, miközben világosan kijelöli a vizsgálat fókuszát. A Szerző problémaérzékenysége és módszertani tudatossága

már e szakaszban is megmutatkozik, ami megalapozza a tanulmány további részeinek tudományos hitelességét.

A „History Teaching for Students with Learning Disabilities” fejezetről

A tanulmány ezen fejezete részletesen elemzi a történelemtanítás sajátosságait a tanulási zavarral élő tanulók körében, különös tekintettel a 2020-as Nemzeti alaptantervi változásokra. A Szerző rámutat arra, hogy a 2012-es tantervi struktúrához képest jelentős átalakulás történt: a korábbi „Ember és társadalom” műveltségterület helyét a „Történelem és állampolgári ismeretek” vette át, amely három tantárgyat foglal magában. Ez az átszervezés nem pusztán adminisztratív jellegű változás, hanem szemléletbeli hangsúlyeltolódást is tükröz, amelyben a történelem tantárgy identitásképző és állampolgári nevelő funkciója még erőteljesebben jelenik meg.

A Szerző kiemeli, hogy a történelem oktatásának alapvető célja a történelmi műveltség megalapozása, valamint a nemzeti identitás erősítése, illetve az európai és globális közösséghez tartozás tudatának kialakítása. E célok a tanulási zavarral élő tanulók esetében is változatlanok, ami pedagógiai szempontból különösen jelentős állítás. A tanulmány implicit módon az esélyegyenlőség elvét erősíti: a tanulási nehézségek nem jelenthetik a tartalmi célok leszűkítését, csupán a módszertan adaptálását teszik szükségessé.

A fejezet egyik legnagyobb erőssége, hogy rendszerezett módon tárgyalja azokat a konkrét nehézségtípusokat, amelyek a történelemtanítás során jelentkeznek. A Szerző négy fő problématerületet különít el: az időérzék fejlesztésének kihívásait, a térbeli tájékozódás nehézségeit, a történelmi fogalomalkotás problémáit, valamint a történelmi gondolkodás fejlesztésének akadályait.

Az *időfogalom* absztrakt természete különösen komoly kihívást jelent. A történelemtanítás nem csupán kronológiai sorrend felállítását igényli, hanem az események közötti oksági és strukturális kapcsolatok megértését is. A tanulási zavarral élő tanulók esetében a szubjektív, élményalapú időérzékelés dominanciája miatt a történelmi időben való tájékozódás fejlesztése csak tapasztalati, cselekvésközpontú módszerekkel lehet eredményes. A Szerző külön kiemeli a kronológiai sorrend felismerésének nehézségeit, az évszámok mechanikus memorizálásának indokolatlanságát, a periodizáció megértésének problémáit, valamint a szinkrón és diakrón összefüggések értelmezésének akadályait. A vizualizáció – idővonalak, színekódolt ábrák, párhuzamos idősíkok – alkalmazása ezért nem kiegészítő eszköz, hanem alapvető didaktikai követelmény.

Hasonló összetettséggel jelenik meg a *térbeli tájékozódás kérdése*. A történelem tantárgy elválaszthatatlan a térbeli dimenziótól: térképek, földrajzi helyszínek, geopolitikai viszonyok értelmezése nélkül a történelmi események kontextusa nem érthető meg. A vizuális-téri feldolgozási za-

varokkal küzdő tanulók – például non-verbális tanulási zavar esetén – különösen nehezen boldogulnak a térképek, diagramok, grafikonok értelmezésével. A Szerző által bemutatott jelenség, a dezorientáció, amely időbeli, térbeli és személyes dimenziókban egyaránt megjelenhet, jól érzékelteti, hogy a történelemtanítás során komplex orientációs fejlesztésre van szükség.

A történelmi fogalmak megértésének problémája szintén hangsúlyos elem. A történelemben használt fogalmak – például reneszánsz, reformáció vagy forradalom – nem egyszerű lexikai egységek, hanem összetett társadalmi és kulturális viszonyrendszereket sűrítnek magukba. Amennyiben ezek explicit jelentésfeltárása elmarad, a tanulók csupán üres szóismétlésre képesek, valódi megértés nélkül. A Szerző e ponton meggyőzően érvel amellett, hogy a fogalomalkotás tudatos támogatása elengedhetetlen, különösen tanulási zavarral élő diákok esetében.

A fejezet csúcspontját *a történelmi gondolkodás* fejlesztésének elemzése jelenti. A történelmi gondolkodás magasabb rendű kognitív műveleteket igényel: értelmezést, reflexiót, perspektívaváltást, oksági összefüggések felismerését. A tanulási zavarral élő tanulók esetében azonban gyakran konkrét, szó szerinti gondolkodás, tartalmi szegénység, ítéletalkotási nehézség, valamint fokozott befolyásolhatóság figyelhető meg. A szerző különösen érzékenyen közelít az ideológiai tartalmak közvetítésének kérdéséhez, hangsúlyozva, hogy például háborúk vagy diktatórikus rendszerek taní-

tása során körültekintő pedagógiai irányítás szükséges.

Mindezen nehézségek részletes feltárása ellenére a tanulmány hangvétele nem problematizáló vagy deficitorientált, hanem konstruktív és fejlesztésközpontú. A Szerző világossá teszi, hogy a történelemtanítás valódi célja – a történelem iránti érdeklődés felkeltése és az értő viszony kialakítása – tanulási zavarral élő diákok esetében is elérhető. Ehhez azonban speciális, differenciált módszerek alkalmazása szükséges. A fejezet így nem csupán nehézségfeltáróként értelmezhető, hanem módszertani iránymutatásként is. Erőssége a rendszerezettség, a szakirodalmi megalapozottság és az a pedagógiai érzékenység, amely végigkíséri az elemzést. A Szerző nem relativizálja a problémákat, ugyanakkor nem is tekinti azokat leküzdhetetlen akadálynak. E kiegyensúlyozott megközelítés jelentős mértékben hozzájárul a tanulmány szakmai értékéhez.

A „Recommended Pedagogical Methods and Approaches for Teaching History to Students with Learning Disabilities” című fejezetről

A Szerző a problémák diagnosztikus feltárását követően a pedagógiai megoldások irányába mozdítja el a hangsúlyt, és konstruktív, szakmailag megalapozott válaszokat kínál. A Szerző a korszerű történelemdidaktika három meghatározó pillérét emeli ki: a forrásközpontúságot, a narrativitást és a készség-, illetve kompetenciafejlesztést. E megközelítések nem

csupán általános pedagógiai trendeket tükröznek, hanem kifejezetten relevánsak a tanulási zavarral élő tanulók történelemtanításában is.

Kiemelt jelentőséget kap *a narratívaalapú történelemtanítás*. A narrativitás mint közös kognitív keret az eseményeket jelentéssel ruházza fel, és lehetővé teszi azok értelmezhető összefüggésbe rendezését. A narratíva nem egyszerű leírás, hanem magyarázó struktúra is: az események emberi szereplőkhöz, érzelmekhez, döntési helyzetekhez és konfliktusokhoz kapcsolódnak, így a történet egyszerre közvetít információt és értelmezési mintát. A Szerző Gyertyánfy (2018) gondolatára támaszkodva hangsúlyozza, hogy a narratíva „leír és egyben magyaráz” – ez a kettősség teszi alkalmassá a történelemtanítás egyik alapvető módszertani eszközévé. Ez a szemlélet különösen kedvező lehet a tanulási zavarral élő diákok számára. A történetek személyesítenek, érzelmi bevonódást tesznek lehetővé, és csökkentik az absztrakciós szintet. A tanulók könnyebben kapcsolódnak emberi sorsokhoz, mint elvont fogalmakhoz vagy kronológiai adatsorokhoz. A narratív megközelítés hidat képezhet a tanulók saját élményvilága és a múlt eseményei között, ezáltal támogatva a mélyebb megértést. A történelem ily módon nem pusztán kronológiai adatgyűjteményként jelenik meg, hanem emberi tapasztalatok strukturált rendszerévé válik.

A fejezet másik hangsúlyos eleme *a kompetenciaalapú történelemtanítás* bemutatása. A modern pedagógiai irányzatok az

ismeretközvetítés mellett – sőt, gyakran azzal szemben – a készségek és kompetenciák fejlesztését helyezik előtérbe. A tanulási zavarral élő tanulók esetében ez különösen indokolt, hiszen a cél nem az információk mechanikus reprodukciója, hanem az értelmezési, gondolkodási és kommunikációs képességek erősítése. A történelmi kompetenciák – például az oksági összefüggések felismerése, a perspektívaváltás, a forráselemzés vagy a reflektív gondolkodás – megfelelő strukturaltsággal és differenciált támogatással fejleszthetők.

A forrásközpontúság alkalmazása ugyanakkor tudatos pedagógiai tervezést igényel. A tanulási zavarral élő diákok esetében különösen fontos a források kiválasztásának körültekintése: a terjedelem, a nyelvi komplexitás és az absztrakció mértéke meghatározó tényező. A rövidebb, jól strukturált szövegek, vizuális források, képek, térképek, dramatizált jelenetek, multimediális tartalmak vagy digitális eszközök hatékonyabban segíthetik a megértést, mint a hosszú, sűrű történelmi leírások. A differenciálás itt nem a tartalmi színvonal csökkentését jelenti, hanem az elérhetőség biztosítását.

A fejezet egyik legfontosabb üzenete, hogy a korszerű történelemdidaktikai irányzatok – különösen a narratív és kompetenciaalapú megközelítés – nem csupán adaptálhatók, hanem kifejezetten alkalmasak a tanulási zavarral élő tanulók bevonására. A Szerző nem egy elkülönített, „speciális” módszertant javasol, hanem az inkluzív pedagógia elveinek alkalmazását

hangsúlyozza. Ez a szemlélet rendkívül előremutató, mivel az inklúziót nem elkülönítéssel, hanem adaptív tanulásszervezéssel és tudatos differenciálással valósítja meg.

A narrativitás kiemelése azért is jelentős, mert a történelmi gondolkodás fejlesztésének egyik alapja a történetek értelmezése és újraalkotása. Amennyiben a tanulók képesek egy eseményt saját szavaikkal rekonstruálni, különböző szereplők nézőpontjából megközelíteni, vagy dramatikus helyzetben döntési alternatívákat mérlegelni, az már a magasabb rendű kognitív műveletek fejlődését jelzi. A tanulási zavarral élő tanulók esetében ez fokozott pedagógiai támogatást igényel, ugyanakkor a sikerélmény és az aktív részvétel erőteljes motivációs hatással bírhat.

A fejezet a tanulmány egyik legkonstruktívabb és leginkább előremutató része. A szerző nem áll meg a nehézségek leírásánál, hanem világos, szakmailag megalapozott pedagógiai irányvonalat jelöl ki. A hangsúly a differenciáláson, az élményszerűsége, a kompetenciafejlesztésen és a jelentésalkotáson van. A pozitív szemlélet abban is megnyilvánul, hogy a történelemtanítás nem redukálódik „egyszerűsített” tartalmak közvetítésére, hanem érték- és identitásformáló, komplex fejlesztési folyamatként jelenik meg még a tanulási zavarral élő tanulók esetében is.

A kérdések és hipotézisek bemutatásáról

A mű empirikus szakasza világosan strukturált kutatási kérdésekre és hipo-

tézisekre épül, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a korábban bemutatott elméleti és módszertani problémákhoz. A Szerző három központi témakör mentén vizsgálja a történelemtanárok véleményét a tanulási zavarral élő tanulók történelemtanulásáról: a tananyag megértésének kérdéséről, a tananyag későbbi hasznosíthatóságáról, valamint a tanulást segítő eszközök alkalmazhatóságáról.

Az első kutatási kérdés arra irányul, hogy a pedagógusok miként ítélik meg a tanulási zavarral élő tanulók képességét a történelem tantervi tartalmának megértésére. A hipotézis szerint a tanárok úgy vélik, hogy e tanulók kevésbé képesek a tananyag elsajátítására. E kérdésfelvetés szervesen következik a korábbi fejezetekben szerelezett kognitív nehézségekből: az absztrakt gondolkodás, az időbeli és térbeli orientáció, valamint a fogalomalkotás problémái mind indokolják e feltételezés vizsgálatát. A hipotézis megfogalmazása nem előítéletet tükröz, hanem a pedagógiai tapasztalat empirikus ellenőrzésének igényét jelzi.

A második kutatási kérdés a történelem tantárgy hasznosságának percepciójára fókuszál: vajon a pedagógusok szerint a történelemórákon tanult tartalom hasznosítható-e a tanulási zavarral élő diákok későbbi életében? A hipotézis ebben az esetben azt feltételezi, hogy a tanárok kevésbé tartják hasznosnak e tartalmakat ezen tanulócsoport számára. Ez a kérdés túlmutat a tantárgyi kereteken, és a nevelésfilozófiai dimenziót is érinti: mit tekintünk „hasznos” tudásnak, és milyen

szerepet tulajdonítunk a történelemnek a személyiségfejlődésben, identitásformálásban és állampolgári nevelésben? A kérdés relevanciáját az adja, hogy a tanári attitűdök jelentősen befolyásolják a tanítás minőségét és a tanulók motivációját.

A harmadik kutatási kérdés a tanulást segítő eszközök, mint a tankönyvek, munkafüzetek, interaktív táblák, oktatási játékok, hasznosságának megítélésére irányul. A hipotézis szerint a pedagógusok pozitívan értékelik ezeket a taneszközöknek a szerepét a tanulási zavarral élő tanulók támogatásában. Ez a kérdés különösen fontos a tanulmány korábbi módszertani fejezetének fényében, amely hangsúlyozta a vizualizáció, az élményszerűség és a digitális eszközök jelentőségét. A taneszközök megítélésének vizsgálata lehetőséget ad annak feltárására, hogy a pedagógusok mennyiben nyitottak az innovatív, adaptív módszerek alkalmazására.

A kutatási kérdések és hipotézisek logikusan felépítettek, jól operacionalizálhatók, és közvetlenül kapcsolódnak a tanulmány fő célkitűzéséhez: feltárni azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a történelemtanítást tanulási zavarral élő tanulók esetében. A Szerző módszertani tudatosságát jelzi, hogy a kérdések nem elszigetelten, hanem egymással összefüggésben jelennek meg: a megértés, a hasznosság és a módszertani támogatás hármasa átfogó képet ad a pedagógiai helyzetről.

Pozitívumként értékelhető, hogy a vizsgálat a pedagógusok véleményére fókuszál. A tanári attitűdök, elvárások és meggyőződések kulcsszerepet játszanak az inklu-

zív nevelés sikerességében. A tanulmány így nemcsak a tanulók nehézségeit vizsgálja, hanem a pedagógiai környezetet is elemzi, amelyben ezek a nehézségek értelmeződnek.

E fejezet tehát megalapozza az empirikus eredmények értelmezését, és világos kutatási keretet biztosít a további statisztikai elemzés számára. A kérdések relevanciája, koherenciája és pedagógiai beágyazottsága erősíti a tanulmány tudományos igényességét, miközben előkészíti az eredmények árnyalt bemutatását.

A minta bemutatásáról

A kutatás mintájának bemutatása részletes és statisztikailag alátámasztott képet nyújt a vizsgálatban részt vevő pedagógusokról. A szerző kényelmi mintavétel alkalmazásával 80 olyan tanárt vont be a vizsgálatba, akik 5–8. évfolyamon tanítanak történelmet általános iskolában. Bár a minta nem reprezentatív, a bemutatott adatok és azok kontextusba helyezése alapján jól érzékelhetően tükrözi a jelenlegi oktatási gyakorlat bizonyos tendenciáit, így értékes képet ad a vizsgált terület valóságáról. A nemek szerinti megoszlás tekintetében a minta erőteljes női dominanciát mutat (72 nő és 8 férfi), amely statisztikailag is szignifikáns eltérést jelez. Ugyanakkor a Szerző körültekintően rámutat arra, hogy az általános iskolai pedagógustársadalom egészére jellemző nemi arány – amelyet a Központi Statisztikai Hivatal adatai is megerősítenek – hasonló tenden-

ciát mutat. Bár nem áll rendelkezésre specifikus adat arról, hogy a tanulási zavarral élő tanulókat tanító történelemtanárok körében milyen a nemi megoszlás, a minta arányai összhangban állnak az országos pedagógus-összetétellel, így valószínűsíthető, hogy reálisan tükrözik a szakma jelenlegi struktúráját.

Az életkori megoszlás kiegyensúlyozott képet mutat: a fiatalabb, középkorú és idősebb pedagógusgenerációk egyaránt jelen vannak a mintában. A Szerző az arányokat összeveti az országos statisztikai adatokkal, és bár bizonyos eltérések tapasztalhatók (például a fiatalabb korcsoport relatív felülreprezentáltsága), az összkép alapján a minta jól kirajzolja az aktív pedagógus-társadalom generációs sokszínűségét. A reprezentativitás formális értelemben nem igazolható, ugyanakkor a minta összetétele alkalmas arra, hogy a vizsgált jelenségek mögött meghúzódó tendenciákat érzékeltesse.

Különösen figyelemre méltó a történelemtanári végzettség kérdése. A mintában 27 fő rendelkezik történelem szakos tanári képesítéssel, míg 53 fő nem. A különbség statisztikailag szignifikáns. Ez az arány – még ha országos összehasonlító adat nem is áll rendelkezésre – fontos szakmai kérdésre irányítja a figyelmet: a tanulási zavarral élő tanulók történelemtanítása sok esetben nem szaktárgyi végzettséggel rendelkező pedagógusok feladata. A mintára jellemző adat erőteljesen jelzi egy létező oktatási gyakorlat valószínű tendenciáját, amely további vizsgálatok számára is releváns kiindulópontot jelenthet.

A minta-leírás egyik legnagyobb erőssége a módszertani átláthatóság és az önreflexív megközelítés, a Szerző világosan jelzi annak korlátait. Ugyanakkor az adatok gondos összevetése országos statisztikákkal, valamint a szignifikanciavizsgálatok alkalmazása megalapozottá és értelmezhetővé teszi az eredményeket. A minta jól érzékelhetően kirajzolja a történelem-tanítás inkluzív gyakorlatának fontos strukturális jellemzőit.

A minta ismertetésével foglalkozó fejezet kiegyensúlyozott, módszertanilag tudatos és szakmailag megalapozott. A Szerző reálisan értékeli a korlátokat, ugyanakkor világossá teszi, hogy a vizsgálat eredményei releváns tendenciákat tárnak fel, és értékes alapot kínálnak további, szélesebb körű empirikus kutatások számára. Ez a reflektív és felelős megközelítés tovább erősíti a tanulmány tudományos hitelességét és pedagógiai jelentőségét.

A módszer bemutató fejezetről

A mű módszertani szempontból átlátható és következetes megközelítést alkalmaz. Az adatok gyűjtése 2024 és 2025 között, online kérdőív segítségével történt, amely hét zárt kérdést tartalmazott (válaszlehetőségek: „Igen” vagy „Nem”). A kérdések szoros összefüggésben álltak a kutatási hipotézisekkel, biztosítva a célzott és strukturált vizsgálatot.

Az első kérdés a tanulási zavarral élő diákok tananyag-megértésére vonatkozott, közvetlenül kapcsolódva az első hipotézishez: „Ön szerint a történelemórákon tanult tartalom megérthető a tanulási za-

varral élő tanulók számára?” A második kérdés a tananyag későbbi hasznosíthatóságát vizsgálta a második hipotézis fényében: „Ön szerint a történelemórákon tanult tartalom később bármikor hasznosítható a tanulási zavarral élő tanulók életében?”

A további öt kérdés a tanulást segítő eszközök hatékonyságát vizsgálta a harmadik hipotézis tesztelésére, külön kiemelve a tankönyveket, munkafüzeteket, atlaszokat és térképeket, az interaktív táblákat, valamint az oktatási játékokat. Ez a részletes és céltudatos kérdésfelépítés lehetővé tette, hogy a vizsgálat ne csupán az általános pedagógiai attitűdöket mérje, hanem a konkrét, tanulást segítő eszközök gyakorlati hasznosságát is értékelje.

Az adatok elemzése a SPSS szoftver segítségével történt, leíró statisztikai módszerek és Khi-négyzet próbák alkalmazásával. A hatásméret számításához Phi-koefficiens és Cramér's V koefficiens került felhasználásra, ami további statisztikai megalapozottságot biztosít az eredmények interpretációjához.

Pozitívan értékelhető, hogy a módszertani fejezet világosan, logikusan követi a kutatási kérdések és hipotézisek struktúráját, és lehetővé teszi a vizsgált jelenségek kvantitatív elemzését. A kérdőíves módszer, az eszközspecifikus kérdések, valamint a statisztikai feldolgozás együttesen erős alapot nyújtanak a tanulmány empirikus következtetéseinek megalapozásához, miközben a vizsgálat egyszerűen reprodukálható és átlátható marad.

Gondolatok az empirikus eredményeket és értékelést összegző fejezetről

A tanulmány eredményei világosan kirajzolják a tanulási zavarral élő diákok történelem tanulásával kapcsolatos pedagógiai helyzetet. A Khi-négyzet próbák alapján a válaszadó tanárok 58,8%-a vélekedett úgy, hogy a tanulási zavarral élő tanulók nem értik meg a történelemórákon tanult tartalmat. Bár ez az arány nem tér el szignifikánsan azoktól a pedagógusoktól, akik ellentétes véleményen voltak, az adat jól jelzi a tananyag megértésével kapcsolatos bizonytalanságot, amely összhangban áll a korábban bemutatott kognitív nehézségekkel.

Különösen figyelemre méltó, hogy a pedagógusok 92,5%-a gondolta úgy, hogy a tanulási zavarral élő diákok nem tudják később hasznosítani a történelem tananyagot. Ez a nagyfokú konszenzus kiemeli a tanárok tudatosságát a tantárgy gyakorlati relevanciájának kérdésében, ugyanakkor reflektál arra a kihívásra is, hogy a tananyag feldolgozása nem pusztán ismeretátadás, hanem értelmezési és gondolkodási készségek fejlesztését is igényli.

A tanulást segítő eszközök megítélésében a tanárok egyértelműen az interaktív táblákat és a tantervhez adaptált oktatási játékokat értékelték a leghasznosabbnak, több mint 90%-os támogatottsággal. A tankönyvek hasznosságát a tanárok 65%-a ismerte el, míg a munkafüzetek és atlaszok/térképek esetében a vélemények megoszlottak. Ez rávilágít arra, hogy a vizuális és interaktív eszközök kiemelten támogatják a tanulási zavarral élő diákok

történelmi megértését, összhangban a módszertani fejezetben bemutatott narratív és kompetenciaalapú megközelítéssel.

Az alpopulációk – nem, életkor és történelemtanári végzettség – szerinti vizsgálata tovább árnyalja a képet. Az első két kérdésnél nem volt szignifikáns különbség, ami arra utal, hogy a tanárok véleménye ezekről a kérdésekről stabil, független a demográfiai tényezőktől. A tanulást segítő eszközöknél viszont némi eltérés tapasztalható: például a munkafüzetek hasznosságát a férfi pedagógusok 0%-a, míg a nők 54,2%-a értékelte pozitívan, bár a hatásméret kicsi volt. Az életkori csoportok esetében az interaktív tábla és az oktatási játékok hatékonyságát kisebb kivételekkel mindenki elismerte. A történelemtanári végzettség nem okozott szignifikáns eltérést az eszközök megítélésében, ami megerősíti, hogy a pedagógusok szakmai attitűdje és tapasztalata jelentősebb tényező lehet, mint a formális végzettség.

Az empirikus eredmények erőteljesen alátámasztják a tanulmány elméleti és módszertani megállapításait. A nagyfokú egyetértés az interaktív, élményszerű eszközök hatékonyságáról pozitív pedagógiai üzenetet hordoz: a tanulási zavarral élő diákok bevonhatóak és motiválhatóak a történelem órákon, amennyiben a módszerek megfelelően adaptáltak. Az adatok ugyan nem reprezentatív mintából származnak, de jól tükrözik a pedagógusok véleményében és a gyakorlatban rejlő tendenciákat, így értékes információkat nyújtanak az inkluzív történelemtanítás fejlesztéséhez.

A megbeszélést és következtetéseket tartalmazó fejezetről

A tanulmány záró része átfogó és pedagógiaileg releváns következtetéseket von le az empirikus eredményekből.

A tananyag megértése

Bár az első hipotézis – miszerint a tanulási zavarral élő diákok kevésbé értik meg a történelemórák tartalmát – nem igazolódott szignifikánsan, a tanárok 58,75%-ának bizonytalansága figyelemre méltó. Ez az arány rámutat a tananyag absztraktságából, a magasabb rendű kognitív követelményekből és az előzetes tudás szükségességéből adódó kihívásokra. Ugyanakkor a Szerző konstruktívan rámutat, hogy a tanári vélemények eltérése számos tényezőre vezethető vissza: a diákok egyéni jellemzői, a tanárok tapasztalata és módszertani különbségei, a témaválasztás preferenciái, valamint a tanár szubjektív önértékelése mind szerepet játszhatnak az eredmények alakulásában. A tanulmány ezen reflexív elemzése erősíti a kutatás tudományos megalapozottságát, és kiemeli az inkluzív történelemtanítás során szükséges differenciált megközelítés jelentőségét.

A tananyag hasznossága

A második hipotézis (miszerint: a tanulási zavarral élő diákok számára a történelem tantárgy tartalma kevésbé hasznos a későbbi életben) igazolódott. A tanárok véleménye – 92,5%-os egyetértés – rámutat arra, hogy a jelenlegi tanterv tartalmát érdemes lenne adaptálni a tanulási zavarral

élő diákok számára, hangsúlyozva a gyakorlati és mindennapi életben is használható tudás kialakítását. Ez nemcsak a történelemtanítás relevanciáját növelné, hanem motivációs és önbizalmi szempontból is előnyös lenne a diákok számára.

A tanulást segítő eszközök hatékonysága

A harmadik hipotézis részben igazolódott: a tanárok egyértelműen támogatták az interaktív táblák és az oktatási játékok alkalmazását, és közepes egyetértést mutattak a tankönyvek hasznosságával kapcsolatban. A munkafüzetek és atlaszok/térképek megítélése változatos volt, ami arra utal, hogy a tanári gyakorlatban az eszközök kiválasztása és alkalmazása a tananyag mennyiségétől és a tanulók igényeitől is függ. Az eredmények egyértelműen jelzik, hogy az élményszerű, interaktív és digitális eszközök egyre fontosabb szerepet kapnak, miközben a hagyományos, tankönyvcentrikus módszerek háttérbe szorulnak.

Pedagógiai implikációk

A szerző hangsúlyozza a pedagógiai innováció szükségességét: a tananyag kritikus újragondolása, egyszerűsítése és kontextualizálása mellett a differenciált oktatási módszerek és vizuális segédeszközök alkalmazása jelentősen növelheti a történelmi jelenségek megértését, csökkentheti a tanulási szorongást, és hosszú távon elősegítheti az iskolai elköteleződést és teljesítményt. Különösen értékes, hogy a tanulmány nem csupán a problémák feltárására fókuszál, hanem világos, empiri-

kusan alátámasztott javaslatokat kínál az inkluzív történelemtanítás fejlesztésére.

A tanulmány példaértékű módon kapcsolja össze az elméletet, a módszertant és az empirikus eredményeket, miközben pozitív, konstruktív és a gyakorlatban is alkalmazható pedagógiai üzenetet közvetít. A kutatás hozzájárul a történelemtanítás inkluzív gyakorlataihoz, és inspirációt nyújt a tanulási zavarral élő diákok támogatására irányuló további vizsgálatokhoz.

A tanulmány korlátai és jövőbeli kutatási irányok

A tanulmány szerzője őszintén és világosan feltárja a vizsgálat korlátait, ami pedagógiai szempontból értékes, hiszen segít a kutatás eredményeinek helyes értelmezésében. Kiemelendő, hogy a minta kicsi volt, és a kiválasztás nem véletlenszerű, nem reprezentatív. Ezek a tényezők azt jelentik, hogy az eredmények általánosíthatósága korlátozott. Ugyanakkor érdemes hangsúlyozni, hogy a minta jól tükrözi a pedagógusok véleményében és a tanítási gyakorlatban rejlő tendenciákat, így a vizsgálat értékes betekintést nyújt az inkluzív történelemtanítás jelenlegi helyzetébe és a tanulási zavarral élő diákokkal kapcsolatos pedagógiai kihívásokba.

Metodológiai szempontból a Szerző javasolja, hogy a jövőbeli kutatásokban teszteljék a tanárok véleményének egyidejű érvényességét más módszerekkel is. Például érdemes lenne összehasonlítani a pedagógusok véleményét a diákok tényleges történelmi megértésével, mérési esz-

közök és tartalomelemzés segítségével. Ez nemcsak a tanári perspektívák hitelességét erősítheti, hanem további gyakorlati útmutatást is adhat az inkluzív történelemtanítás módszereinek fejlesztéséhez.

Összegző értékelés és gyakorlati hozadék

A tanulmány értékes és időszerű hozzájárulás a történelemtanítás és az inkluzív oktatás területéhez, különösen a tanulási zavarral élő diákok pedagógiai támogatásának vizsgálata szempontjából. A Szerző alaposan feltárja a tanulási nehézségekből adódó kihívásokat, ugyanakkor konstruktív, megoldásorientált javaslatokat is kínál, így a cikk nem csupán elméleti, hanem gyakorlati szempontból is rendkívül hasznos.

A Szerző legfontosabb hozzájárulása, hogy a gyógypedagógusok és tantervfejlesztők számára világosan láthatóvá teszi, milyen tényezők akadályozhatják a történelem tanulását: a történelmi absztrakció, az idő- és térbeli orientáció nehézségei, valamint a történelmi fogalmak és a történelmi gondolkodás fejlődésének sajátosságai. Ezek az ismeretek lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy célzottan tervezzék meg az órákat, alkalmazzanak differenciált, élményszerű és interaktív módszereket, és tudatosan támogassák a tanulók megértését.

A mű gyakorlati hozadéka több szempontból is jelentős. A tantervfejlesztők számára az eredmények rávilágítanak arra, hogy a történelem tantervi tartalmát

értelmesen adaptálni a tanulási zavarral élő diákok számára, hangsúlyozva a releváns, értelmezhető és mindennapi életben hasznos tudás átadását. Ez a megközelítés elősegíti az inkluzív keretek között is reális és alkalmazható tananyag kialakítását. Módszertani szempontból a narratív és kompetenciaalapú, forrásközpontú megközelítés, valamint az interaktív táblák, oktatási játékok és vizuális segédletek alkalmazása bizonyítottan hatékony, így konkrét irányt ad a pedagógusoknak az óratervezéshez és a differenciált tanulásszervezéshez.

Ezen túlmenően a tanulmány rámutat, hogy a tanárok véleménye és tapasztalata alapvetően befolyásolja a tanítás sikerességét, ami ösztönzőleg hathat a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére, a módszertani innovációra és a reflektív gyakorlat alkalmazására. Az empirikus eredmények alapján világos irányvonalat kínál a további vizsgálatokhoz is, például a tanulók történelmi tudásának közvetlen mérése vagy a különböző pedagógiai eszközök hatékonyságának összehasonlítása terén.

A tanulmány kiemelkedően hasznos mind elméleti, mind gyakorlati szempontból: bemutatja a tanulási zavarral élő diákok történelmi tanulásának sajátosságait, és konkrét pedagógiai stratégiákat kínál, amelyek alkalmazhatók a tanórai gyakorlatban és a tantervfejlesztés során. A gyógypedagógusok és oktatástervezők számára ez a munka erőteljes szakmai útmutatást nyújt az inkluzív történelemtanítás megvalósításához, motiváló, értelmezhető és befogadható tanulási kör-

nyezet kialakításához, miközben inspirációt ad a pedagógiai innovációhoz és a tanulói részvétel fokozásához.

Végül szeretném kiemelni, hogy Mező Katalin munkáját különösen ajánlom gyakorló pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak, tantervfejlesztőknek és oktatáskutatóknak egyaránt. A Szerző tudatosan és következetesen közelíti meg a történelemtanítás inkluzív dimenzióit, és empirikus vizsgálata révén világos iránymutatást ad arra, hogyan lehet a sajátos nevelési igényű tanulók számára érthetőbbé, hasznosabbá és élményszerűbbé tenni egy amúgy komplex tantárgyat. A cikk hasznos lehet mindazok számára, akik a mindennapi iskolai gyakorlatban dolgoznak, hiszen konkrét pedagógiai eszközöket és módszereket tárgyal (például interaktív táblák, oktatási játékok), amelyek segíthetnek abban, hogy a tanulási zavarral élő diákok aktívan és eredményesen vegyenek részt a történelemórákon. Emellett a tanulmány tantervi szempontból is releváns üzeneteket fogalmaz meg arról, hogy a tantervi tartalmak adaptálása hogyan járulhat hozzá a tanulók mindennapi életben is hasznosítható tudásához.

A szerző Mező Katalin jól beágyazott és sokrétű kutatói tevékenységet folytat. Főbb publikációs témái közé tartozik a kreativitás és tanulásfejlesztés, élménypedagógia, sajátos nevelési igényű tanulók pedagógiája, valamint a mesterséges intelligencia oktatásban való felhasználása. E kutatási irányokban megjelent tanulmányai – mint például a sajátos nevelési igényű tanulók tanítási sajátosságai, élményped-

gógiai módszerek alkalmazása vagy éppen a gyógypedagógiai célú mesterséges intelligencia lehetőségei – széles kontextusban vizsgálják a tanulók fejlődését és támogatását (Mező-Juhász 2024, Mező-Mező 2022, Mező 2023, Mező 2025, Mező-Mező 2015, Mező-Szabóné 2021, Demeter-Mező 2023).

A tárgyalt *Problems of Teaching History to Students with Learning Disabilities* című cikk ezen kutatási tevékenység szerkesztésének folytatása, hiszen közvetlenül kapcsolódik Mező Katalin korábbi érdeklődési területeihez: a tanítás–tanulás sajátos nehézségeihez, a differenciált pedagógiai gyakorlatokhoz és az inkluzív oktatási környezet fejlesztéséhez. A publikáció egyértelműen illeszkedik abba a kutatói pályába, amelyben a Szerző a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók támogatását és a pedagógiai innováció előmozdítását helyezi középpontba.

Mindezek alapján a cikk kiemelten ajánlható gyakorlati szakembereknek, akik az inkluzív történelemtanítás mindennapi kérdéseivel találkoznak, valamint kutatóknak, akik az inkluzív pedagógia, kognitív fejlődés vagy tantárgyi didaktika területén végeznek vizsgálatokat. A tanulmány nemcsak empirikus adatokkal szolgál, hanem elméleti és gyakorlati megfontolásokat is ad, amelyek inspirálhatják a további kutatásokat és a tanítási gyakorlat folyamatos fejlesztését.

Tisztelettel és szeretettel ajánlom az Olvasók figyelmébe Mező Katalin munkáját!

Irodalom:

- Gyertyánfy András (2018). Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*. (LIII.) Új folyam IX. – 2018. 1-2. szám 1-27
- Mező, K. (2025). Problems of Teaching History to Students with Learning Disabilities. *Štúdie Zo Špeciálnej Pedagogiky – medzinárodný vedecký recenzovaný časopis* 14 : 3 pp. 143-162. , 20 p. (2025)
- Mező, K., & Juhász, A. (2024). Óvodai intézményvezetők (igazgatók) véleménye a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 69–79. Doi: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.69>
- Mező, K., & Mező, F. (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 19–29. Doi: <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19>
- Mező, K. (2023). A történelem tanításának módszerei tanulásban akadályozott tanulókat (is) nevelő iskolákban. *Lélektan és hadviselés*, 5(2), 43–59. Doi: <https://doi.org/10.35404/LH.2023.2.43>
- Mező, K. (2025). Problems of teaching history to students with learning disabilities. *Studies in Special Education*, 14(3), 143–162.
- Mező, K., & Mező, F. (2015). Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása. *Tehetség*, 2, 3–5.
- Mező, K., & Szabóné Burik, E. (2021). A robotokkal történő oktatás az élménypedagógia aspektusából. *Mesterséges intelligencia*, 3(2), 19-32. Doi: <https://doi.org/10.35406/MI.2021.2.19>
- Demeter, Z., & Mező, K. (2023). A mesterséges intelligencia pedagógiai használatára vonatkozó hajlandóság vizsgálata gyógypedagógus hallgatók körében. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 9(2), 31-45. Doi: <https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.31>

-

THE STRATEGIC CITIZEN AS AN OXIPO-BASED HIP DEVELOPMENT FRAMEWORK: MENTAL FATIGUE, NIHILISM, AND AGAINST THE BENEFITS OF LIARS

Author(s) / Szerző(k):

Horváth, Dávid (Drs)

Ludovica University of Public Service, Doctoral School of Military Sciences (Hungary)

E-mail:

david@netokracia.hu

Cite: Horváth, Dávid (2026). The Strategic Citizen as an OxIPO-Based HIP Development Framework: Mental Fatigue, Nihilism, and Against the Benefits of Liars. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/2. szám. 25-50.
Idézés: Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.25>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O2-0002

Reviewers: *Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

- Lektorok:**
1. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
 2. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
 3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
 4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Abstract

The thesis of the study: the concept of the strategic citizen can be operationalized as an organization-level development target within the framework of Mező's OxIPO Model. Weapon-grade communication (WGC) does not only manipulate through content—the degradation chain (cognitive fatigue → nihilism → Liar's Dividend) systematically dismantles the human information processing (HIP) architecture. The study derives a diagnostic framework and proposes a three-dimensional HIP-level cognitive resilience criterion system for the strategic citizen.

Keywords: strategic citizen; OxIPO model; human information processing; cognitive resilience; weapon-grade communication

Disciplines: military science, psychology, communication and media studies

Absztrakt

A STRATÉGLAI POLGÁR MINT OXIPO-ALAPÚ HIP-FEJLESZTÉSI KERET: MENTÁLIS FÁRASZTÁS, NIHILIZMUS ÉS A HAZUGOK HASZNA ELLEN

Tézis: a stratégiai polgár (strategic citizen) fogalma a Mező-féle OxIPO-modell keretrendszerben Organizáció-szintű fejlesztési célpontként operacionalizálható. A fegyvernek minősülő kommunikáció (FMK) nem csupán tartalomban manipulál – a romlási lánc (mentális fárasztás → nihilizmus → hazugok haszna) az emberi információfeldolgozás (HIP) architektúráját rombolja le. A tanulmány diagnosztikai keretet vezet le, és háromdimenziós HIP-szintű kognitív reziliencia-kritériumrendszert javasol a stratégiai polgár fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: stratégiai polgár; OxIPO-modell; humán információfeldolgozás; kognitív reziliencia; fegyvernek minősülő kommunikáció

Diszciplína: hadtudomány, pszichológia, kommunikáció- és médiatudomány

Introduction

Knowledge alone does not protect. Experiments by Fazio et al. (2015) have shown that those who know a statement is false but hear it often enough will gradually come to judge it as true. This is triggered not by persuasion, but by repetition. It is not the content, but the ease of processing, the receptivity.

The threat, therefore, is not a lack of information. It is the destruction of cognitive infrastructure.

From this follows the thesis of the study: the strategic citizen (Falk, 2020) is not a normative demand that we be more conscious, but a development target that can be operationalized within the framework of Mező's OxIPO Model (Mező és Mező, 2019). The citizen's cognitive preparedness influences the value of the Organization factor. If this is zero—meaning the recipient is unprepared, lacks schemas, and operates within a dis-

information ecosystem—then the performance of the entire processing chain will be zero. Regardless of how much information arrived or its quality. This is not a metaphor. It is the mathematical logic of the model.

In a previous study (Horváth, 2025a), Mező's OxIPO Model (Mező és Mező, 2019) was applied to the threat side and examined how weapon-grade communication (WGC) and generative artificial intelligence (GenAI) disrupt the Input–Process–Output chain. This study shifts to the response side. The question now is not what causes the cognitive damage trajectory, but where and how we can intervene.

Wardle and Derakhshan (2017) introduce a three-part typology as the conceptual foundation of the disinformation ecosystem: misinformation is unintentional deception; disinformation is deliberate falsification spread with the intent to

cause harm; and mal-information is the deliberate use of factual content to the detriment of the recipient. The common denominator of these three categories is that their most effective forms rely on emotional reactions—anger, fear, and identification—rather than rational persuasion.

Attempts to solve the problem so far, such as media literacy education, fact-checking, and platform moderation, are insufficient. Not because they are bad, but because the tools of the system—which involve slow, conscious, and effortful thought processes (Kahneman, 2013)—are ineffective against mechanisms that act before this system is activated. Lebrun's (2023) concept of cognitive intrusion highlights that manipulation does not operate at the level of critical evaluation; it targets the deeper layers of the brain. Hoogensen, Gjørsv, and Jalonen (2023), meanwhile, empirically demonstrate that even media-literate audiences are susceptible to identity-based disinformation. Knowledge does not protect. This was proven by Fazio et al. (2015), so it is worth repeating.

This study seeks to answer the following question: what human information processing level (HIP-level) criteria describe the cognitive resilience of the strategic citizen, and can these be developed? The answer—based on a review of the literature and methodological analysis—is yes, they can be developed. But not arbitrarily, not content-specifically, and not sufficiently at the individual level. The study

presents the OxIPO-based methodological framework for this development logic.

Structure of the study: Chapter 1 introduces the OxIPO framework as a bridge between security policy and psychology. Chapter 2 diagnoses the three stages of the degradation chain: mental fatigue, nihilism, and the Liar's Dividend. Chapter 3 discusses the concept of the strategic citizen and the OxIPO mapping, including why the existing toolkit of defenses is insufficient. Chapter 4 presents the criteria for cognitive resilience and its limitations. The Conclusions summarize the methodological findings, future research directions, and practical applicability.

1. The OxIPO Model as a Measurement Bridge

Why is an interdisciplinary model rooted in pedagogy and psychology necessary for analyzing the cognitive battlefield? The answer is straightforward: while the existing terminology in security policy literature—such as hybrid warfare, information operations, and cognitive warfare—excellently describes what disinformation does, it does less to describe where and how the damage occurs. The OxIPO model fills precisely this gap, translating the strategic-level threat into a cognitive, measurable, and actionable level.

Structure of the OxIPO Model. For a detailed introduction to Mező's OxIPO Model of information processing (during learning, creative thinking, or other cognitive operations), see the article by Mező

and Mező (2019). The rows below show only a surface summarising of this model, and refer to its connection with other theories of cognitive working. According to Mező's OxIPO Model, four main components can be found in the background of the human information processing these are: Organizing (that can multiply the efficiency of the next three components), input, process, output.

The OxIPO "I-P-O" chain can be filled with precise psychological content from the aspects of learning and teaching, creativity, intelligence, and artificial intelligence. This Model can be fitted simply to the other theories of cognitive working.

In Atkinson and Shiffrin's (1968) three-compartment memory model, Input corresponds to entry into sensory memory and short-term memory, Process corresponds to the level of working memory operations, and Output corresponds to consolidation into long-term memory and subsequent decision-making behavior.

Atkinson and Shiffrin's (1968) most important innovation is the concept of control processes. Memory is not a passive store but an actively controlled system. If these control processes are disrupted, for example in cases of emotional overload or divided attention, the quality of processing systematically deteriorates. The totality of control processes constitutes the psychological content of the Organization factor.

Miller's (1956) capacity limit—approximately 7 ± 2 units of processable stimuli—represents an invariant boundary of human cognitive architecture. If the input

consistently exceeds this limit, the system cannot prioritize based on content. Everything appears equally noisy, and the first narrative that seems coherent enough occupies the decision-making space.

Wickens and colleagues' (2015) engineering model also highlights that cognitive capacity consists of resource systems distinct by modality—multimodal disinformation ties these up in parallel.

The Psychological Architecture of the HIP Chain. Within the OxIPO framework, the cognitive damage pathway can be measured at three mutually reinforcing levels, which are discussed in detail in Chapter 2. Overload is capacity saturation at the Input level, bias is a shift to heuristic mode at the Process level, and paralysis is decision paralysis at the Output level.

Simon (1990) formulates this invariant within the framework of bounded rationality. Humans do not optimize; rather, they seek satisfying solutions. They stop at the first option that seems acceptable. But not because they are lazy, but because this is biological resource management. The disinformation firehose targets precisely this mechanism. That is, it saturates the space of alternatives to such an extent that the search for a satisfactory solution stops prematurely at the first plausible, probable narrative.

Broadbent's (1958) filter model describes the human attentional system as a single-channel processor with limited capacity, which processes incoming stimuli not in parallel but selectively, one at a time—the Atkinson–Shiffrin model and

Miller's capacity limit measure two sides of this invariant. The fire hydrant logic sweeps away precisely this selection mechanism. It does not convince, but rather renders the filter inoperable by overloading it beyond its capacity.

Wickens and colleagues' (2015) engineering psychology model opens up an additional dimension: the Multiple Resources Model. Cognitive capacity does not draw from a single shared pool, but consists of distinct resource systems organized by modality, code, and processing level. It follows that multimodal disinformation—that is, the simultaneous influx of text, images, audio, and video—places a different burden not only quantitatively but also qualitatively. It activates parallel resource systems simultaneously, thereby engaging the entire cognitive capacity in parallel. This is the cognitive rationale behind the distribution architecture.

The Three Levels of HIP Degradation and the OxIPO Mapping. Within the OxIPO framework, cognitive degradation can be measured at three distinct levels. These are not mutually exclusive but interrelated states. The degradation forms a linear chain, with each stage reinforcing the next. The first level is overload: the speed and volume of input exceed Miller's capacity limit. The system is unable to filter, so every incoming stimulus receives equal processing weight, regardless of content quality. Disinformation is effective not because it is more convincing than the truth, but because it is more abundant and

spreads faster. The findings published by Vosoughi et al. (2018) in *Science* empirically document this. Fake news spreads 70% faster, deeper, and more widely than real news. The reason is not bots, but the human tendency to share. Novelty and emotional intensity automatically prompt sharing before the analytical filter of the system involving slow, conscious, and effortful thought processes (Kahneman, 2013) is activated.

The second level is bias: the persistently overloaded processing system switches to heuristic mode. The control processes of the Atkinson–Shiffrin model weaken, so source monitoring (Johnson, Hashtroudi, and Lindsay, 1993) becomes unreliable, emotions override deliberation, and repetition creates the appearance of truth. Fazio et al. (2015) demonstrated that the illusory truth effect does not spare prior knowledge. Even those who know a statement is false will gradually come to judge it as true if they hear it often. This is not a human weakness. It is the architecture, the capacity of our brain.

The third level is paralysis: the collapse of decision-making capacity and motivation to act at the output level. Chesney and Citron (2019) describe this state precisely—along with its systematic security implications—through the concept of the “Liar's Dividend.” If the recipient can no longer distinguish genuine evidence from synthetic evidence—because the synthetic evidence is sufficiently plausible to justify doubt—then the decision-making process becomes para-

lyzed. Not because the false content prevails. But because the genuine and the false are assigned equal epistemic status.

Overload → Input-level capacity saturation → the Organization factor cannot counteract the noise

Distortion → Weakening of process-level control → heuristics override schemas

Paralysis → Output-level decision paralysis → action capacity collapses

Terminological note: this chapter introduced the OxIPO framework. A detailed diagnosis follows.

These three levels constitute the diagnostic triad of Chapter 2. Mental fatigue is the process-level consequence of overload, nihilism is the generalized end state of distortion, and the benefit to liars is the system-level manifestation of paralysis. The relationship is not symbolic but structurally derived.

The S–F–C grid as diagnostic logic. The diagnostic applicability of the OxIPO model is ensured by the Situation–Forecast–Control (S–F–C) grid, which was introduced in the study of Horváth (2025a) in the context of WGC and GenAI. The essence of the S–F–C framework is that it keeps diagnosis and intervention within the same coordinate system. It prevents the analysis from slipping between description and recommendation.

The Situation component records the initial state: the current organizational

level, the types of vulnerabilities, and the load profile of the information ecosystem. The Forecast component describes the expected trajectory of damage. If the current state remains unchanged, it indicates the direction of degradation. The Management component identifies intervention points and available tools.

This logic is important for the strategic citizen development program because it shows that damage control is not sufficient. Reactive debunking is structurally asymmetrical against the fire hydrant logic. The disinformers' production rate is always faster than the debunking rate (Paul and Matthews, 2016). In the Management component, the H–E–I framework asks: where can we intervene before intervention becomes necessary? The answer lies in developing the Organization factor, and this is precisely the methodological target of strategic citizen training.

Translated into practical terms, the H–E–I framework is not an abstract analytical tool. A communications, education, and national defense planner who thinks within the OxIPO framework will be able to distinguish between a lack of organizational readiness on the recipient's side (which must be developed), the distorting effect of platform ecology (which requires a response at the institutional level), and intentional WGC (which requires intervention at the security level). This distinction is not an administrative formality, but a prerequisite for the effectiveness of intervention.

2. The Degradation Chain: Mental Fatigue, Nihilism, the Liar's Dividend

There are wars that are not won by weapons, but by the fact that the opponent stops thinking. This is not a metaphor. Pomerantsev and Weiss (2014) identified precisely this mechanism when examining Russian information strategy. In such cases, the goal is not for people to believe in something, but for them to believe in nothing. The most destructive form of disinformation is not the acceptance of a false narrative, but the induction of epistemic demotivation—that is, the state in which seeking information itself seems pointless.

Mental fatigue is therefore not a product of naivety, but a necessary consequence of cognitive architecture. According to the findings of Hertwig and colleagues (2004), a recipient who has never been the target of organized cognitive manipulation systematically underestimates the risk of this happening. Thus, the flood of disinformation strikes precisely where the gatekeeping is weakest. The danger lies not in persuasion, but in exhaustion.

The First Stage: Mental Fatigue. What is the true weapon of disinformation? Not the content. It is capacity.

Paul and Matthews (2016) dubbed the contemporary Russian propaganda model the “firehose of falsehood”: not a single strong argument, but the continuous, massive release of contradictory messages across multiple channels, without pause. Its four characteristics are high volume,

multi-channel dissemination, indifference to the truth, and inconsistency.

In their global survey conducted for the Oxford Internet Institute, Bradshaw and Howard (2019) document that by 2019, organized social media manipulation could be identified in 70 countries, state or party-political actors were actively producing disinformation content in 52 countries, and bots were being used in 50 countries. In 2017, this number was still 28 countries. The “fire hydrant” logic is therefore not unique to any single country; rather, it is backed by a globally organized, industrial-scale infrastructure.

Bakir et al. (2019) document that manipulative forms of Organized Persuasive Communication (OPC)—which combine deception, coercion, and incentives—constitute a blind spot in research on liberal democracies. Neither PR literature nor propaganda research has developed a conceptual framework for these in sufficient depth. It follows that variants of OPC based on organized, state, or parastatal infrastructure remain unidentified as long as the diagnosis is limited to the content level.

There is a psychological rationale for this. Miller’s (1956) capacity limit, which I discussed in Chapter 1, states that short-term memory can handle approximately 7 ± 2 units at a time. The fire hydrant systematically exceeds this limit. The consequence is not that the recipient rejects the false message, but that they cannot prioritize. Every incoming stimulus is given equal processing weight; verifying

the source requires energy, energy is finite, and sooner or later the first narrative that seems coherent enough occupies the decision-making space.

The question is not which message is truer. The question is which message arrives first and which one we hear more often.

Vosoughi et al. (2018) confirmed, based on 126,000 Twitter feeds, that fake news spreads approximately 70% faster, deeper, and wider than real news. The reason is not bot activity, but the human tendency to share: novelty and emotional intensity encourage sharing before the analytical filter is activated.

Mental fatigue is therefore not a product of naivety. Within the OxIPO framework, it is a necessary consequence of input-level capacity saturation: if the distribution architecture consistently exceeds the processing system's capacity, the system cannot be forced to select. Noise and signal are given equal status. This is a structural vulnerability, not an individual shortcoming.

Hertwig and colleagues (2004) add an important additional dimension to this: in their decision-making models derived from experience, people systematically underweight rare but high-impact events. It follows that a recipient who has never been a direct target of organized cognitive manipulation navigates the disinformation ecosystem with a low risk assessment from the outset. They do not perceive the danger as real, so their "Organization factor"—that is, their preventive schemas

and control routines—remains inactive. The fire breaks out precisely where the gatekeeping is weakest.

The Second Stage: Mental Nihilism. Frankfurt (2005) introduces a fundamental distinction: a lie exists within the dimension of truth (the liar knows the truth and intentionally says something else), whereas bullshit, by contrast, is indifferent to the truth—the goal is not a false statement, but the creation of the desired impression.

This is key because, within the disinformation ecosystem, bullshit is the more prevalent form. Pomerantsev and Weiss (2014) identify precisely this in relation to Russian information strategy: the goal is not to impose an alternative reality, but to render the perception of reality generally unreliable. If every source appears unreliable, if contradictory statements arrive through the same channels, if the rebuttal is structurally indistinguishable from the statement it refutes, then the recipient makes a rational decision when they stop trying to distinguish between them. Why invest energy in distinguishing between them if the act of distinguishing itself seems impossible?

This is mental nihilism. Not a denial of truth, but a surrender of the search for truth. Not conviction, but epistemic exhaustion.

The psychological mechanisms are well documented. Fazio et al. (2015) demonstrated that the illusory truth effect holds true regardless of prior knowledge. Re-

petition increases the perception of truth because the ease of processing is interpreted as a sign of truth. Those who know a statement is false but hear it repeatedly will gradually judge it to be more true.

Johnson, Hashtroudi, and Lindsay (1993) documented another mechanism in their research on source monitoring: source amnesia. The content remains in memory, but contextual information regarding the source is lost. The recipient remembers the statement but has forgotten whether they heard it through a disinformation channel. As the source fades, the statement becomes linked in memory to a more reliable reference point. The disinformant does not ask to be believed, but rather that the statement be remembered and everything else forgotten.

In a Nature Reviews Psychology study summarizing the psychological drivers of misleading information, Ecker et al. (2022) note that in cases of prolonged exposure to disinformation, evidence-based belief updating gradually weakens. The system no longer optimizes but retreats into earlier, stable schemas or generally abandons updating altogether. From this perspective, nihilism is not irrational but a cognitive self-defense mechanism, one that however has systemic consequences. Hoyle et al. (2023) empirically documented the “gray glasses” effect among Latvian audiences. Those who were persistently exposed to Sputnik Latvia’s destructive narratives assessed Latvia’s situation as

significantly more pessimistic than the control group. The consequence is not the acceptance of individual false claims, but a lasting darkening of the overall perception of reality.

The Mező’s OxIPO Model mapping of the “gray glasses” effect is clear: this is a persistent distortion at the Process level. Control processes do not cease, but they systematically produce distorted outputs. The Organization factor is not zero, but its value has decreased. The recipient is not yet paralyzed, but the quality of processing is no longer sufficient for the decision-making output to be reliable.

Hoyle and Šlerka (2024) reach a similar conclusion when examining the sustained effectiveness of the Kremlin’s disinformation campaigns. While countermeasures, fact-checking, platform moderation, and media literacy training have strengthened, the effectiveness of disinformation has not decreased. The authors identify organizational-level lag as the most important cause. This occurs when the cognitive preparedness of recipients has failed to keep pace with the sophistication of the disinformation ecosystem. This is precisely the systemic condition for the spread of nihilism.

Output degradation is not only a decline in the quality of individual decision-making but also the erosion of institutional accountability. The benefit to liars does not require the recipient to believe something. It is enough for them to stop making decisions.

The Third Stage: The Liar's Dividend. There is a point in the chain of degradation where the nature of the threat changes. Mental fatigue and nihilism are still essentially passive processes that take place within the recipient. The Liar's Dividend is an active strategic consequence; it is a tool that is consciously employed.

Chesney and Citron (2019) introduced this concept when analyzing the security policy implications of deepfake technology. Their thesis is that the danger of deepfakes lies not merely in what they produce—that is, the fake content. The benefit to those who lie is the strategic advantage they gain by casting doubt on the authenticity of genuine content. If the image and voice of a politician, leader, or institution can be synthetically produced, the genuine recording can also be called into question. The burden of proof is thus reversed; that is, one must not prove that the fake is fake, but that the genuine is genuine.

This is not a technological problem. It is the destruction of epistemic infrastructure. The mechanism operates at the OxIPO Output level. The recipient cannot decide because they are unable to authenticate the evidence necessary for their decision. This is not ignorance or nihilism, but a structured uncertainty that has been deliberately created. Chesney and Citron (2019) analyze this in three dimensions: the individual dimension, where the reputation of private individuals can be destroyed; the democratic dimension, where political accountability is eroded; and the security

dimension, where military and intelligence decision-making processes are paralyzed. Schiff et al. (2024) demonstrated in five experiments involving a total of more than 15,000 American adults that deepfake allegations significantly reduce the extent of the recipient's loss of trust, even in the case of genuine content, on both sides of the political spectrum. Two mechanisms of action can be identified: the introduction of epistemic uncertainty and the mobilization of the opposition.

Vaccari and Chadwick (2020) experimentally demonstrated, using a representative British sample ($N = 2,005$), that exposure to deepfakes primarily causes uncertainty rather than deception: a higher proportion of participants expressed uncertainty (35–37%) than those who actually fell victim to deception (15–17%). This uncertainty significantly reduced general trust in news appearing on social media, even when the baseline level of trust was statistically controlled. The authors' conclusion is precisely an empirical mapping of the mechanism of the liars' advantage: deepfakes are not dangerous because they convince, but because they generate generalized uncertainty and cynicism—which in itself is sufficient to degrade the quality of democratic public discourse.

The benefit of lying is thus not merely a defensive tool. It is also an offensive strategy. It serves simultaneously as a means to evade real scandals and to discredit genuine evidence.

NATO StratCom COE (2024) documents how Russian propaganda integrates GenAI content into this strategy. The goal is not for people to believe the synthetic content en masse, but to increase general uncertainty surrounding real content—NATO StratCom COE (2024) calls this “hijacking reality.” The Zelensky deepfake in 2022 was effective not because many people believed it, but because for a few minutes, everyone was left in doubt.

Byman and colleagues (2023) analyzed its military and geopolitical implications. They concluded that a well-timed, high-quality deepfake video is capable of disrupting decision-making processes by fostering general distrust in the authenticity of audiovisual evidence. This is not a hypothetical future, but a documented reality. The tsunami of disinformation—partly AI-generated—spread in the minutes following the 2024 terrorist attack on Crocus City Hall exhibited precisely this pattern. It did not replace reality, but rather called into question the knowability of reality.

In this case, the OxIPO mapping applies to the Output level. Output degradation is not merely a decline in the quality of individual decision-making, but also the erosion of institutional and political accountability mechanisms. Schiff et al. (2024) find that the benefits to liars subordinate the scandal-reaction mechanism—a fundamental condition of the democratic feedback system—to the disinformation strategy.

Summary of the Degradation Chain. The three stages are not parallel threats but an interlocking chain of damage. Fatigue weakens the control processes that would ensure source identification and critical filtering. Weakened control processes allow the illusory truth effect and source amnesia to prevail, which are the foundations of nihilism. The nihilistic recipient is particularly susceptible to the manipulation of liars, because deferring decisions is already a built-in reaction to stimuli of uncertainty.

Table 1 organizes the three stages of the degradation chain according to the OxIPO components.

Table 1: OxIPO mapping of the degradation chain (source: the Author)

Stage	OxIPO level	Primary mechanism	Evidence
Mental fatigue	Input + Process	Capacity saturation → heuristic decision	Paul–Matthews (2016); Vosoughi et al. (2018)
Mental nihilism	Process	Illusory truth effect; source amnesia	Fazio et al. (2015); Johnson et al. (1993)
The benefits of lying	Output	Erosion of evidence credibility; decision paralysis	Chesney–Citron (2019); Schiff et al. (2024)

Methodological note: This study is a conceptual-integrative framework synthesis, not an empirical investigation—the measurement approximations of the criterion system are hypotheses whose empirical validation is a task for the future. The degradation chain is structurally derived, but the weight of the stages may vary empirically. Hoyle et al. (2023) examined nihilism, while Schiff et al. (2024) examined the mechanism of the liar’s advantage—longitudinal validation of the entire chain is a task for future research.

Swire and Ecker (2018) document the following regarding the continuous influence effect (CIE): refutation does not erase the original false representation but merely adds a rival version—the original continues to influence judgment. This is not a human error, but an architectural limitation: updating mental models is energy-intensive, and if the original was emotionally charged or leaves a narrative gap, the brain favors the familiar version.

3. The Strategic Citizen As An Organizational-Level Response

The diagnosis in Chapter 2 is structurally complete. The answer lies not in content, platforms, or regulation, but in the level of the recipient’s cognitive preparedness—the “Organization” factor in Mező’s OxIPO Model (Mező és Mező, 2019). Falk

(2020) refers to this development target as the “strategic citizen”.

This chapter proceeds in three steps. First, it introduces the concept of the strategic citizen and the military science context from which it originates. It then demonstrates why cognitive intrusion and identity-based disinformation undermine existing defense mechanisms. Finally, it reintegrates the strategic citizen into the OxIPO model and shows how it relates to the criteria system developed in Subsection 4.2.

The Concept of the Strategic Citizen and Its Military Context. Falk (2020) introduces the concept of the strategic citizen with a precise analogy. Just as the emergence of social media and the events of 9/11 necessitated thinking in terms of the “strategic corporal,” today we must think in terms of the strategic citizen. To understand the analogy, it is worth returning to the source.

General Krulak (1999) described a reality of warfare in which every decision made by a low-ranking soldier can have strategic consequences. In a “three-block war,” humanitarian aid is provided, peace is maintained, and combat operations are carried out all within the same city block. In this context, a single wrong decision by a corporal can trigger a diplomatic crisis, while a correct decision can mean the success of a mission. Krulak’s conclusion is clear: training must develop not only tactical skills, but also decision-making

quality, contextual awareness, and ethical judgment. Decisions made at the individual level do not remain at the individual level.

Claverie and Du Cluzel (2022) define cognitive warfare as a distinct theater of operations whose direct target is the human mind, at both the individual and collective levels. Falk (2020) extends this logic to the civilian sphere. In the context of 21st-century hybrid warfare, citizens are part of the cognitive battlefield regardless of their intentions or knowledge. They share false content, vote in a context of limited information, and form opinions based on manipulated information. Falk's formulation is sharp: the citizen is either a conscious participant or an unwitting collaborator. There is no third option, because there is no standing on the sidelines in the information ecosystem.

The concept of the strategic citizen is therefore not an elitist demand. It is not about everyone becoming a media expert. It is about the citizen recognizing their own cognitive position on the battlefield and navigating with a level of preparedness commensurate with that position. Falk also highlights what the literature on resilience-building often overlooks: existing defense logic focuses on target hardening, not on increasing the preparedness of the host. This difference is not a technical detail, but a fundamental question regarding the effectiveness of the intervention.

Monaghan (2022) clarifies the institutional aspect within the framework of

the fifth wave of deterrence against hybrid threats. The three pillars of effective deterrence are capability, credibility, and communication. These three Cs are not merely military categories. They can also be interpreted at the civilian level: capability is the ability of the recipient to recognize manipulation techniques; credibility is the fact that one's own opinion-forming is based on reliable sources; communication is the ability to participate in the public sphere accurately and reflectively. From this perspective, the strategic citizen is the civilian counterpart of Monaghan's 3C model.

Monaghan also points out that hybrid threats specifically target the dimensions of credibility and communication. Disinformation does not undermine military capacity, but rather the other two elements of the 3C chain. It follows that strengthening the civilian dimension of deterrence—that is, developing the strategic citizen—has operational relevance and is not merely a matter of civic education.

In the context of Hungarian military science, Horváth (2024) notes that fake news, as a WGC tactic, is a tactical tool targeting the decision-making architecture—the development of the strategic citizen is therefore a matter of national defense, not merely a matter of social pedagogy.

Allenby and Garreau (2017) define the concept of “weaponized narrative” as a strategic battlefield: its goal is not to gain acceptance for a specific claim, but to undermine the opponent's civilization,

identity, and will to act—through the deliberate generation of complexity, confusion, and social fault lines. This is not an attempt at influence. It is the destruction of decision-making infrastructure.

Translated into practical terms: the strategic citizen is not a citizen with greater knowledge. Rather, they are a more highly organized recipient. This difference can also be captured by the mathematics of the Mezo's OxIPO model. It is not the quality of the Input that increases, but the value of the Organization factor. It is the same information ecosystem, but with a different multiplier.

Why Is Media Literacy Not Enough? Media literacy education has taken center stage in all anti-disinformation strategies over the past decade. The problem is not that it is not useful, but that it is a tool for slow, conscious thinking—a mechanism that acts before this system is activated.

Swire and Ecker (2018) document this mechanism in their analysis of the continued influence effect (CIE). When people first encounter a piece of information, they construct a situation model in their memory. This model integrates all available elements, including the source, the emotional context, and the time. If it later turns out that the information is false, the refutation does not erase the situation model but adds a rival representation with which the original competes. The refuted misinformation therefore continues to influence the recipient's conclusions and

decisions, even if the recipient knows it was false.

This is not human error. Updating mental models is cognitively demanding work. If the original information was emotionally charged, or if it leaves a narrative gap—that is, if the refutation does not offer a coherent alternative—the brain favors the familiar, existing version. Media literacy assumes that slow, conscious thinking can override this process. It can. But not unconditionally, and not always.

Lebrun (2023) identifies a deeper mechanism with the concept of “cognitive intrusion”: manipulation does not target specific content, but rather the mental processes upon which political opinion formation is based. Anger and fear, as preparatory effects, effectively shut down the very thought system that media literacy seeks to activate—if the emotion arrives first, media literacy comes too late.

Hoogensen, Gjørsv, and Jalonen (2023) demonstrate that the most effective form of disinformation campaigns is not changing individual opinions, but activating group identity. The content that has the deepest impact is that which reinforces existing fault lines—identity priming competes on the dimension of emotional group loyalty, where media literacy is a weak tool.

The authors demonstrate that more equal and cohesive societies are structurally more resilient to identity-based disinformation because the fault lines are less deep and harder to exploit. Where intergroup trust (bridging capital; Falk, 2020) is

strong, the effect of identity-based priming is weaker. It follows that resilience-building requires not only an individual dimension but also a community and structural dimension. Media literacy is an individual-level intervention against a community-level mechanism. This imbalance is not random. Resilience-building therefore requires a community dimension as well.

Roozenbeek and van der Linden (2021) identify five patterns of manipulation (emotional manipulation, false expert references, conspiracy thinking, leak tactics, personal attacks), each of which is linked to a specific stage in the degradation chain: emotional manipulation and the recognition of amplification protect against fatigue, false experts and leak tactics protect against nihilism, and conspiracy thinking and the artificial generation of uncertainty protect against the Liar's Dividend.

In practice, therefore, the media-literate recipient who lacks attention gatekeeping skills, source-tracking routines, and tolerance for postponing decisions leaves open precisely the vulnerabilities targeted by the degradation chain in Chapter 2. Media literacy protects at the content level. The degradation chain operates at the architectural level. The two are not the same level.

In Chapter 1, we introduced Mező's OxIPO Organization factor as a multiplier, the value of which determines the performance capability of the entire HIP chain. The criteria system developed in

subsection 4.2 operationalizes this Organization Factor at three levels, breaking it down into input-level attention gatekeeping, process-level resource tracking routines, and output-level tolerance for decision deferral. The concept of the strategic citizen is the conceptual framework that integrates these criteria into a single development target.

The mapping is precise. Attention gatekeeping is the Input-level component of the Organization factor—that is, the pre-existing schemas and deceleration routines that prevent the fire hydrant from causing capacity saturation. The source tracking routine is the Process-level component, that is, the control processes that, according to the Atkinson–Shiffrin model, maintain source identification even when automatic processing would bypass it. Tolerance for decision deferral is an output-level component, that is, the meta-skill by which the recipient resists the pressure to seek narrative closure without evidence in the mechanism of the liars' benefit.

Developing the strategic citizen does not mean that the truthfulness of every claim must be judged independently; it is not a one-time achievement and is not sufficient at the individual level. At the same time, it means three things simultaneously: the citizen recognizes their own cognitive position, possesses at least a basic awareness of the three criteria, and participates in maintaining community cohesion.

Falk's (2020) summary is most succinct here: civil society is not only a target of

hybrid threats but also one of the primary arenas for defending against them. The strategic citizen is therefore not a supporting actor in security policy. The strategic citizen is itself a fundamental unit of the defense infrastructure.

As a terminological note, this chapter has discussed the concept of the strategic citizen and its limitations in relation to the media awareness approach. It does not contain the detailed methodology of the development program, which is the subject of Chapter 4. The operationalized form of the development logic is presented in Subsection 4.2; Subsection 4.1 establishes the underlying inoculation theory, while Subsection 4.3 discusses the limitations of the system.

4. Cognitive Resilience as a Measurable and Developable HIP Skill

4.1 The Theoretical Basis of Cognitive Resilience: The Inoculation Model. The inoculation theory (Lewandowsky and van der Linden, 2021) is based on the analogy of a medical vaccine. Just as the body produces antibodies against a weakened pathogen, the recipient is exposed to the mechanism of the manipulation technique in a controlled, preliminary manner, enabling them to recognize the pattern when actual disinformation appears.

The theory consists of two mandatory elements. On the one hand, the warning—that is, the advance signal that a manipulation attempt is forthcoming—and, on the other hand, the preemptive refutati-

on—that is, the description of the specific technique. Their combination produces a synergistic effect.

The decisive innovation of the inoculation model is its generalizability. Unlike issue-based prevention, the technique-based prevention approach protects not against individual statements, but against the logic behind manipulation. Anyone who recognizes the logic of emotional manipulation in one context can do the same in another context. Lewandowsky and van der Linden (2021) refer to this as “broad-spectrum immunity.”

Roozenbeek and van der Linden (2021) identify five established technique-based manipulation patterns against which prevention programs can be designed: the logic of emotional manipulation, false expert references, conspiracy thinking, leak tactics, and personal attacks. Each pattern recurs in the criteria system of subsection 4.2 as a specific target for recognition.

A precise connection can be identified between inoculation theory and the degradation chain described in Chapter 2. Recognition of emotional manipulation and amplification protects against exhaustion, as these are the dissemination strategies that specifically induce capacity saturation. Recognizing false expert references and leak tactics works against nihilism, because these undermine source identification and credibility judgments. Recognizing conspiracy thinking and the artificial generation of uncertainty is most important against the Liar’s Dividend,

because these are direct tools of decision paralysis at the output level.

However, the preventive effect is not automatically lasting. According to data from Roozenbeek et al. (2022), it lasts from a few weeks to a few months, depending on the type of intervention. The strategic citizen development program is therefore not a one-time event, but a sustained process—a dynamically maintained state of the Organization factor.

In other words, cognitive resilience can be developed because the model offers an empirically validated mechanism that is not content-specific, does not require media-expert-level knowledge, and is functional even in a platform environ-

ment. These three conditions together make it possible for increasing the Organization Factor to be a realistic target for education policy and national defense training.

4.2 The Criteria System: What Must the Strategic Citizen Know? This subsection constitutes the methodological core of the study: it defines what constitutes measurable cognitive resilience not as a normative requirement, but as operationalizable HIP-level criteria. For each of the three OxIPO levels of Mező, we assign a form of deterioration, a resilience criterion, a development tool, and a measurement approach (Table 2).

Table 2: The strategic citizen’s cognitive resilience criteria system (source: the Author)

HIP level in the OxIPO model of Mező				
Mező	Form of deterioration	Resilience criterion	Development tool	Measurement approach
Input	Fatigue / capacity saturation	Attention gatekeeping: recognizing emotional intensity and sharing rate as indicators of manipulation, not truthfulness	Go Viral! game; identifying emotional manipulation and artificial amplification (Roozenbeek – van der Linden, 2021)	Source verification rate; self-reported measurement of pre-decision waiting time
Process	Nihilism / source amnesia	Source-tracking routine: reflexive three questions – How do I know? When did I hear it? On which channel?	Bad News game; identifying leak tactics and false expert arguments (Roozenbeek – van der Linden, 2021)	Source recall accuracy; confidence calibration across different source types
Output	The benefits of liars / decision paralysis	Tolerance for decision postponement: in the face of uncertainty, not accepting the first plausible narrative, but postponing the decision until the evidence solidifies	RESIST 2 Situational Insight logic; identifying false dilemmas and evidence-credibility manipulation (Pamment, 2021)	Decision-postponement rate; measuring verbal tolerance of the “I don’t know” position

The Multimodal Resilience Matrix (MRM) introduced in Horváth's (2025a) study serves as a modality-specific supplement to the criteria system: the MRM describes which modality causes a dominant burden at which HIP level—while the strategic citizen's criterion system describes which skill at which level counterbalances this.

The key to input-level application: it is not about recognizing individual false statements, but rather the patterns of emotional manipulation and artificial amplification that are specifically designed to induce cognitive overload. The *Go Viral!* game (Roozenbeek and van der Linden, 2021) focuses precisely on this: the participant learns that emotional intensity and sharing speed are not indicators of truth, but rather dissemination strategies.

A study by Szicherle and Krekó (2020) in Hungary confirms that disinformation spreading during the COVID-19 pandemic exploited fear-based amplification—reinforcing that input-level gatekeeping is a documented need in the domestic context as well.

The measurement approach is based on two proxy indicators: the source-checking rate (how often a source is checked before a decision) and the pre-decision waiting time (whether there is a pause between the stimulus and sharing).

Recognizing cherry-picking and false expert arguments most directly reinforces the source-tracking routine, as both create the appearance of credibility and reduce the energy required for source identi-

fication. Roozenbeek et al. (2022) demonstrated in *Science Advances* that technology-based inoculation interventions significantly increase disinformation detection ability in real-world platform environments, and this effect transfers to other content (transfer effect).

Measurement approach: source recall accuracy (ability to accurately recall the channel and time) and confidence calibration (whether appropriately differentiated by source type, neither nihilistic nor uncritical) can be approximated using questionnaire-based and experimental methods.

Pamment's (2021) RESIST 2 toolkit operationalizes at the institutional level what the strategic citizen learns at the individual level. The logic of the toolkit's Situational Insight module specifically recommends deferring decisions—that is, a structured analytical process rather than a quick reaction. This parallel indicates that the proposed criterion is not a speculative innovation, but rather the adaptation of proven institutional logic to the individual level. It is not proposed because it is theoretically appealing, but because it has been validated through the training of thousands of government communicators. Within the institutional assessment framework for disinformation resilience, Pamment (2022) identifies public resilience as a distinct capability category, the goal of which is not the *ex post* correction of false content, but the proactive strengthening of audience schemas—through the tools of preventive media literacy, source

evaluation, and prebunking. This logic precisely mirrors the institutional mapping of the Organization factor's development: it targets not the quality of the Input, but the preparedness of the recipient's processing system.

The criteria system can be directly applied in three areas: national defense and public service training (Go Virall, Bad News, RESIST 2 within the NKE resilience framework); in higher education media literacy training (prebunking logic, with HIP-level proxy measurements); and in communication planning (H-E-I grid for distinguishing between organization-level development, platform-ecological intervention, and security responses against WGC).

The Multimodal Resilience Matrix (MRM) introduced in the study by Horváth (2025a) breaks down damage pathways by modality: text, image, audio, and video. The present criteria system is complementary to this; it does not replace it. The MRM describes which modality causes dominant stress at which HIP level. The strategic citizen criteria system describes which skill at which level counterbalances this stress. Together, the two provide the complete developmental logic of WGC resilience.

The integration of the three criteria at the individual level is operationalized by the SCV protocol (Stop-Check-Confirm), introduced in Horváth's (2025a) dissertation. The Stop step is the direct behavioral form of tolerating decision deferral. Artificially slowing down the

reaction time prevents the emotional pressure generated by the disinformers from immediately turning into sharing behavior. The Check step involves activating the source-tracking routine; the recipient becomes aware of the content's modality and the credibility of its source. The Verify step is triangulation, the final gate of attention gatekeeping, which already operates using the tools of the slow, conscious processing system. The AEI protocol is therefore not a supplement to the criteria system, but rather its form of implementation at the individual level.

4.3 Limitations of Measurability and Scalability.

The first is the limitation of the continued influence effect (CIE; Lewandowsky et al., 2012; Swire and Ecker, 2018). Even if the recipient accepts that a piece of information was false, the original false representation continues to influence their conclusions because the situational model is not erased, but merely supplemented by a rival representation. The three levels of the criteria system reduce the likelihood of CIE by strengthening source identification and decision deferral. But it does not eliminate it, because CIE operates at the level of automatic memory processes, which conscious critical thinking can only partially override. The hypothesis, therefore, is that the criterion system reduces the degree of decision-making bias caused by CIE, but complete protection cannot be guaranteed.

The second is the limitation of the illusory truth effect (Fazio et al., 2015): repetition increases the perception of truth regardless of prior knowledge, because ease of processing is interpreted as a sign of truth. This is an automatic-level effect that conscious critical thinking can only partially override.

The third is the limitation of identity-based mechanisms. Hoogensen, Gjørsv, and Jalonen (2023) demonstrated that identity-based disinformation activates group loyalty, and individual critical thinking is overridden by the forces of emotional group identity. The three criteria of the framework constitute interventions at the individual level. They are effective but insufficient to prevent the erosion of bridging capital, which requires measures at the community and structural levels. The strategic citizen development program therefore requires community and education policy supplements, which this study did not discuss in detail.

The fourth limitation concerns the measurement proxies. I based the measurability of the three criteria on a proxy measurement logic built on two behavioral indicators each. Ecker et al. (2022) point out that the direct measurement of susceptibility to misleading information also depends on the recipient's cognitive style, current emotional state, political identity, and motivational structure. These moderating variables cannot be incorporated into proxy measures, or can only be incorporated partially. The measurement recommendations of the

criteria system must therefore be combined with qualitative methods, in-depth interviews, and experimental designs, which the study identifies as future research directions.

Ecker et al. (2022) provide the most accurate framing: complete protection is not possible because the psychological drivers of susceptibility are deeply rooted in cognitive architecture. The question is whether resilience can be significantly increased. This study's claim is: yes—and this is supported by the empirical literature on inoculation theory.

Translated into practical terms: a citizen who learns to recognize emotional manipulation, investigate its source, and tolerate decision-making uncertainty does not become invulnerable. Rather, they become a structurally more difficult target. This is not perfect protection. But it is the only defensible and measurable line of defense supported by the current literature.

Conclusions

The study began with a paradox: knowledge alone does not protect (Fazio et al., 2015). Chapter 1 introduced Mező's OxIPO model (Mező and Mező, 2019) as a measurement bridge. According to the OxIPO Model, the Human information processing = Organization \times (Input + Process + Output). It follows from the logic of the Organization Multiplier that developing recipient readiness is not a task of expanding knowledge, but of improving organizational readiness.

Chapter 2 diagnosed the three stages of the degradation chain. Mental fatigue is a consequence of capacity saturation at the Input level, which is specifically induced by the fire hydrant logic (Paul and Matthews, 2016) and is also supported by measurable evidence of amplification asymmetry, as empirically documented by Vosoughi et al. (2018). Mental nihilism is the end state of process-level distortion, to which the mechanisms of the illusory truth effect (Fazio et al., 2015), source amnesia (Johnson et al., 1993), and the gray-glasses effect (Hoyle et al., 2023) collectively lead. The benefit to liars is a system-level form of Output-level decision paralysis, defined by Chesney and Citron (2019), operationalized experimentally by Schiff et al. (2024), and updated by Fredheim (2024) in the GenAI context. The three stages are not parallel but cumulative: each reinforces the others.

Chapter 3 demonstrated why media literacy alone is insufficient. Swire and Ecker's (2018) concept of continuous influence, Lebrun's (2023) concept of cognitive intrusion, and Hoogensen, Gjørsv, and Jalonon's (2023) analysis of identity-based disinformation coalesced into three mutually reinforcing arguments: media literacy is a reactive, individual, and content-level tool against a proactive, organized, and architecture-level threat. The concept of the strategic citizen (Falk, 2020) and its embedding in military science (Krulak, 1999; Monaghan, 2022; Horváth, 2024) demonstrates that an individual's cognitive preparedness is not a private

matter but an organization-level variable with operational relevance.

Chapter 4 established the claim regarding trainability based on inoculation theory (Lewandowsky and van der Linden, 2021; Roozenbeek et al., 2022), and then developed the three-dimensional criteria system. Attention gatekeeping works against input-level fatigue, source-tracking routines against process-level nihilism, and tolerance of decision-making delay against the Liar's Dividend at the output level. Pamment's (2021) RESIST 2 toolkit serves as the institutional analogy for the criteria system. The discussion of limitations (CIE, illusory truth effect, identity-based mechanisms, proxy measurement limitation) does not refute the proposed system but clarifies its boundaries of validity.

First Conclusion – The Study's Main Thesis and Methodological Contribution. The main thesis of the study can be reasonably proposed based on the literature: the concept of the strategic citizen can be operationalized as an organization-level development target within Mező's OxIPO framework. This is not a rhetorical statement. It is grounded in three steps: the structured diagnosis of the degradation chain, the methodological analysis of the limitations of the media awareness approach, and the derivation of the three-dimensional criteria system based on inoculation logic.

The methodological contribution consists, at the conceptual level, of integrating the OxIPO model into a security policy context, and at the operational level, of

deriving the strategic citizen development criteria system at the HIP level.

Second Conclusion – Future Research Directions. Three research directions can be identified that can build directly on this study.

The first is empirical validation in the Hungarian context. The proposed proxy measures for the criteria system must be adapted to the domestic context documented by Szicherle and Krekó (2020): It is necessary to measure, through questionnaire-based and experimental designs, to what organizational level attention gatekeeping, source-tracking routines, and tolerance for decision-making deferral correspond among domestic audiences, and where the focus of development deficits lies. Without this empirical foundation, the criteria system remains a methodological proposal, not a diagnostic tool.

The COVID-19 infodemic can be viewed as the first real, large-scale stress test of the strategic citizen development logic. Horváth (2025a) notes that the pandemic simultaneously increased society's demand for information and the rate of disinformation production—the cognitive capacity of recipients was maximally strained from both directions. Data from Szicherle and Krekó (2020) in Hungary show that this dual burden breached defenses precisely due to the absence of input-level attention gatekeeping and process-level source-tracking routines. The COVID period therefore not only validates the empirical necessity of the

criteria system but also offers a natural experimental framework for domestic validation.

The second is the adaptation of inoculation protocols. Roozenbeek et al. (2022) demonstrated the effectiveness of technique-based prebunking in a real-world platform environment in their Science Advances study, but these results were primarily validated in an English-language, Western European, and North American context. Adapting the Bad News and Go Viral! games into Hungarian, as well as developing local versions calibrated to the domestic disinformation ecosystem, is a necessary research step.

The third is the examination of the community dimension. Hoogensen, Gjørsv, and Jalonen (2023) demonstrated that identity-based disinformation requires community-level intervention. This study focused on the individual HIP-level criteria system. However, it is necessary to examine how bridging capital can be measured within the OxIPO framework as a community-level organizational factor, and what institutional programs can effectively strengthen it. This question is relevant to the design of national defense education, public service training, and media literacy curricula alike.

Third Conclusion – Practical Applicability. The direct applicability of the criteria system can be identified in three areas.

National defense and public service training: the strategic citizen development program can be integrated into the

National University of Public Service's national defense education and public service training frameworks. For each of the three criteria identified in subsection 4.2, there are proven inoculation tools (Go Virall, Bad News, RESIST 2) that can be adapted for military, law enforcement, and public administration target groups. The criteria system, interpreted as a civilian adaptation of Monaghan's (2022) 3C model, aligns directly with resilience-building strategies against hybrid threats.

Higher education media literacy training: a curriculum-integrated version of the prebunking-based criteria system was elaborated in detail in the NATO STRATCOM COE publication by Roozenbeek and van der Linden (2021). Integration with the OxIPO framework enables media literacy education to set goals at the architectural level rather than the content level, and to make these measurable using HIP-level proxy measurement logic.

Communication Planning: A communication, education, and national defense planner who thinks within the OxIPO H–E–I diagnostic framework is able to distinguish between organizational-level development needs, platform-ecological interventions, and security responses to intentional WGC. This distinction is not an administrative formality, but a prerequisite for the effectiveness of interventions.

In closing, I will repeat what this study began with: knowledge alone does not protect. But the right architecture does. Not perfectly, but measurably and with

room for improvement. Even within this limitation lies the promise.

References

- Allenby, B., and Garreau, J. (2017). *Weaponized Narrative: The New Battlespace. Center on the Future of War*, Arizona State University, Tempe.
- Atkinson, R. C., and Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W., and Spence, J. T. (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2, pp. 89–195). Academic Press, New York. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Bakir, V., Herring, E., Miller, D., and Robinson, P. (2019). Organized Persuasive Communication: A New Conceptual Framework for Research on Public Relations, Propaganda and Promotional Culture. *Critical Sociology*, 45(3), 311–328. Doi: <https://doi.org/10.1177/0896920518764586>
- Bradshaw, S., and Howard, P. N. (2019). *The Global Disinformation Disorder: 2019 Global Inventory of Organized Social Media Manipulation*. Oxford Internet Institute, University of Oxford. (Link) [2026.03.15]
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and Communication*. Pergamon Press, London.
- Byman, D. L., Gao, C., Meserole, C., and Subrahmanian, V. S. (2023). *Deepfakes and International Conflict*. Brookings Institution, Washington, D.C.: (Link) [2026.03.15]
- Chesney, R., and Citron, D. K. (2019). *Deep Fakes: A Looming Challenge for Privacy, Democracy, and National Security*. California Law Review, 107(6), 1753–1820. Doi: <https://doi.org/10.15779/Z38RV0D15J>
- Claverie, B., and Du Cluzel, F. (2022). The Cognitive Warfare Concept. In Claverie, B., Le Guyader, H., and Buchonnet, T.

- (Eds.), *Cognitive Warfare: The Future of Cognitive Dominance*. NATO Collaboration Support Office – Innovation Hub Allied Command Transformation, Norfolk. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K., and Amazeen, M. A. (2022). The Psychological Drivers of Misinformation Belief and Its Resistance to Correction. *Nature Reviews Psychology*, 1(1), 13–29. Doi: <https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y>
- Falk, B. J. (2020). *Strategic Citizens: Civil Society as a Battlespace in the Era of Hybrid Threats*. Hybrid CoE Strategic Analysis 25. European Centre of Excellence for Countering Hybrid Threats, Helsinki. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Fazio, L. K., Brashier, N. M., Payne, B. K., and Marsh, E. J. (2015). Knowledge Does Not Protect Against the Illusory Truth Effect. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(5), 993–1002. Doi: <https://doi.org/10.1037/xge0000098>
- Frankfurt, H. G. (2005). *On Bullshit*. Princeton University Press, Princeton. ISBN: 978-0-691-12294-6
- Hertwig, R., Barron, G., Weber, E. U., and Erev, I. (2004). Decisions from Experience and the Effect of Rare Events in Risky Choice. *Psychological Science*, 15(8), 534–539. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00715.x>
- Hoogensen Gjørv, G., and Jalonon, O. (2023). *Identity as a Tool for Disinformation: Exploiting Social Divisions in Modern Societies*. Hybrid CoE Strategic Analysis 34. European Centre of Excellence for Countering Hybrid Threats, Helsinki. ISBN: 978-952-7472-86-6. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Horváth, D. (2024). Fake news, or communication tactics classified as weapons, as a current challenge in military science. In Gazdag, F., Padányi, J., and Tálas, P. (eds.), *Current Issues in Military Science 2023* (pp. 151–168). Ludovika University Press, Budapest.
- Horváth, D. (2025a). Communication Classified as a Weapon and Generative Artificial Intelligence as Information Overload: Situation–Forecast–Control (S–F–C) Indicators and Multimodal Resilience Matrix in the OxIPO Model. *OxIPO – Interdisciplinary Scientific Journal*, 7(4), 23–48. Doi: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2025.4.23>
- Hoyle, A., Wagnsson, C., Powell, T. E., van den Berg, H., and Doosje, B. (2023). Life through grey-tinted glasses: How do audiences in Latvia psychologically respond to Sputnik Latvia’s destruction narratives of a failed Latvia? *Post-Soviet Affairs*, 40(1), 1–18. Doi: <https://doi.org/10.1080/1060586X.2023.2275507>
- Hoyle, A., and Šlerka, J. (2024). *Cause for Concern: The Continuing Success and Impact of Kremlin Disinformation Campaigns*. Hybrid CoE Working Paper 29. European Centre of Excellence for Countering Hybrid Threats, Helsinki. ISBN: 978-952-7472-94-1. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Johnson, M. K., Hashtroudi, S., and Lindsay, D. S. (1993). Source Monitoring. *Psychological Bulletin*, 114(1), 3–28. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.1.3>
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, Fast and Slow*. HVG Books, Budapest. (Original: Thinking, Fast and Slow. Farrar, Straus and Giroux, 2011.)
- Krulak, C. C. (1999). The Strategic Corporal: Leadership in the Three Block War. *Marines Magazine*, ([Link](#)) [2026.03.15]

- Lebrun, M. (2023). *Anticipating Cognitive Intrusions: Framing the Phenomenon*. Hybrid CoE Strategic Analysis 33. European Centre of Excellence for Countering Hybrid Threats, Helsinki. ISBN: 978-952-7472-76-7. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N., and Cook, J. (2012). Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131. Doi: <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Lewandowsky, S., and van der Linden, S. (2021). Countering Misinformation and Fake News Through Inoculation and Prebunking. *European Review of Social Psychology*, 32(2), 348–384. Doi: <https://doi.org/10.1080/10463283.2021.1876983>
- Swire, B., and Ecker, U. K. H. (2018). Misinformation and Its Correction: Cognitive Mechanisms and Recommendations for Mass Communication. In Flynn, D. J., Nyhan, B., and Reifler, J. (Eds.), *Misinformation and Mass Audiences*. University of Texas Press, Austin. Doi: <https://doi.org/10.7560/314555>
- Mezõ, F., and Mezõ, K. (2019). The OxIPO Model—A Possible Interpretive Framework for Interdisciplinary Research. *OxIPO – Interdisciplinary Scientific Journal*, 1(1), 9–21. Doi: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9>
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Monaghan, S. (2022). *Deterring Hybrid Threats: Towards a Fifth Wave of Deterrence Theory and Practice*. Hybrid CoE Paper 12. European Centre of Excellence for Countering Hybrid Threats, Helsinki. ISBN: 978-952-7472-36-1. ([Link](#)) [2026.03.15]
- NATO Strategic Communications Centre of Excellence (2024). *Virtual Manipulation Brief 2024/ 1: Hijacking Reality – The Increased Role of Generative AI in Russian Propaganda*. NATO StratCom COE, Riga. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Pamment, J. (2021). *RESIST 2 Counter Disinformation Toolkit*. UK Government Communication Service, London.
- Pamment, J. (2022). *A Capability Definition and Assessment Framework for Countering Disinformation, Information Influence, and Foreign Interference*. NATO Strategic Communications Centre of Excellence, Riga. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Paul, C., and Matthews, M. (2016). *The Russian 'Firehose of Falsehood' Propaganda Model: Why It Might Work and Options to Counter It*. RAND Corporation, PE-198, Santa Monica. Doi: <https://doi.org/10.7249/PE198>
- Pomerantsev, P., and Weiss, M. (2014). *The Menace of Unreality: How the Kremlin Weaponizes Information, Culture and Money*. The Institute of Modern Russia, New York. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Roozenbeek, J., and van der Linden, S. (2021). *Inoculation Theory and Misinformation*. NATO Strategic Communications Centre of Excellence, Riga. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Roozenbeek, J., van der Linden, S., Goldberg, B., Rathje, S., and Lewandowsky, S. (2022). Psychological Inoculation Improves Resilience Against Misinformation on Social Media. *Science Advances*, 8(34), eabo6254. Doi: <https://doi.org/10.1126/sciadv.abo6254>
- Schiff, K. J., Schiff, D. S., and Bueno, N. S. (2024). The Liar's Dividend: Can Politicians Claim Misinformation to Evade Accountability? *American Political Science*

-
- Review*, 119(1), 71–90. Doi:
<https://doi.org/10.1017/S0003055423001454>
- Simon, H. A. (1990). Invariants of Human Behavior. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 1–19. Doi:
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.000245>
- Szicherle, P., and Krekó, P. (2020). *Fake news is rampant in the wake of the coronavirus*. Political Capital, Budapest. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Vaccari, C., and Chadwick, A. (2020). Deepfakes and Disinformation: Exploring the Impact of Synthetic Political Video on Deception, Uncertainty, and Trust in News. *Social Media + Society*, 6(1), 1–13. Doi: <https://doi.org/10.1177/2056305120903408>
- Vosoughi, S., Roy, D., and Aral, S. (2018). The Spread of True and False News Online. *Science*, 359(6380), 1146–1151. Doi: <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- Wardle, C., and Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*. Council of Europe, Strasbourg. ([Link](#)) [2026.03.15]
- Wickens, C. D., Hollands, J. G., Banbury, S., and Parasuraman, R. (2015). *Engineering Psychology and Human Performance (4th ed.)*. Psychology Press, New York. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315665177>

SOFT SKILLS, EDUCATION AND EMPLOYABILITY: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE 21ST CENTURY

Author(s) / Szerző(k):

Hüber, Gabriella Margit (Drs)
University of Pécs (Hungary)

E-mail:

hubergabriellamargit@gmail.com

Cite: Hüber, Gabriella Margit (2026). Soft Skills, Education and Employability: Challenges and Opportunities in the 21st Century. *OxIPO – Interdiszciplináris Tudományos Folyóirat*, VIII. Évfolyam 2026/2. Szám. 51-61. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.51>

Idézés:



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O2-0003

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

1. Molnár Marietta (Ph.D.), Eszterházy Károly Catholic University (Hungary)
2. Bernhardt Renáta (Ph.D.), Eszterházy Károly Catholic University (Hungary)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Abstract

This study examines the role of soft skills in the context of twenty-first-century labour market expectations and the challenges faced by education. Drawing on Hungarian and international literature, it analyses the competencies most valued by employers and explores the competency gap between education and labour market demands. The results indicate that communication, collaboration, adaptability, and problem-solving are essential competencies that require deliberate educational development. The paper highlights the importance of systematically integrating soft skill development into higher education curricula in order to enhance graduate employability and support successful transitions from education to employment.

Keywords: soft skills, competency development, education, employability

Discipline: pedagogy

Absztrakt

*SOFT SKILLEK ÉS FOGLALKOZTATHATÓSÁG:
KIHÍVÁSOK ÉS LEHETŐSÉGEK A 21. SZÁZADBAN*

A tanulmány a soft skillek szerepét vizsgálja a 21. századi munkaerőpiaci elvárások és az oktatás kihívásainak összefüggésében. Hazai és nemzetközi szakirodalmak áttekintésével elemzi a munkáltatók által leginkább elvárt kompetenciákat, valamint feltárja az oktatás és a munkaerőpiac közötti kompetenciahiány jelenségét. Az eredmények rámutatnak, hogy a kommunikáció, az együttműködés, az alkalmazkodóképesség és a problémamegoldás fejlesztése kiemelt pedagógiai feladat. A tanulmány hangsúlyozza a soft skillek tudatos és strukturált integrációjának szükségességét a különböző képzetekben, mely elengedhetetlen a hallgatók foglalkoztathatóságának és sikeres munkaerőpiaci beilleszkedésének támogatása érdekében.

Kulcsszavak: soft skillek, kompetenciafejlesztés, oktatás, foglalkoztathatóság

Diszciplína: neveléstudomány

Globalization, the accelerating pace of technological development, and the continuous transformation of the socio-economic environment have significantly changed the functioning of the labour market. Today, employers expect not only a high level of professional knowledge but also competencies that enable individuals to adapt to change, collaborate effectively, and manage complex problems successfully. This poses new challenges for educational systems as well, as students need to be equipped with skills that will support their long-term success in the labour market.

In the academic literature, the concept of soft skills appears in various interpretations; however, it is generally accepted that it encompasses personal,

social, and behavioural competencies that determine how individuals relate to their environment and cooperate with others. One group of these skills consists of intrapersonal competencies, which are related to self-regulation, self-management, and personal effectiveness. These include, for example, time management, stress management, and creative thinking. The second group comprises interpersonal skills, which support the successful management of social relationships, such as communication, motivation, and negotiation skills (Galla, 2021).

A considerable body of research has indicated that educational systems are often unable to fully meet the expectations of the modern labour market. According to Hungarian literature, the educational

system primarily emphasizes performance and the development of cognitive abilities, while the development of non-cognitive competencies receives less attention (Németh, 2020; Szepesi & Herczeg, 2017; Bihari, 2022). Consequently, it has become increasingly important to examine the extent to which educational institutions can respond to employers' growing expectations, which have been confirmed by numerous international studies (Horváth-Csikós & Juhász, 2021).

The investigation of labour market competency expectations has become a prominent area of research in recent years. The aim of the present study is to review the available literature in order to identify the soft skills considered most important by employers and to explore their significance in terms of employability, education, and labour market success.

Literature Review

Soft Skills Development in Education: Responding To Labour Market Challenges

One of the most comprehensive reviews of the topic was conducted by Christian Villegas in 2024. In his research, He analysed publications indexed in the Scopus database between 2013 and 2023 that focused on the relationship between soft skills and employability. The systematic review examined 45 English-

languages studies, allowing the author to map the most important research themes within the field. VOSviewer software was used for the analysis, enabling the examination of keyword occurrences and their interrelationships.

The results demonstrated a continuous increase in the number of studies investigating the relationship between soft skills and employability over the past decade. The most intensive period was between 2017 and 2021, during which an average of six new studies were published annually on the topic. Villegas identified four major research streams. The first group examines opportunities for student soft skill development, with particular emphasis on experiential learning and self-reflection. The second research stream analyses employer expectations, according to which communication, collaboration, leadership, and problem-solving skills are highly valued alongside professional expertise. The third area focuses on identifying key soft skills, among which creativity, critical thinking, emotional intelligence, and adaptability appear consistently. Finally, the fourth group addresses methodological issues related to measuring employability.

The study concluded that employability is a complex phenomenon determined by multiple factors, and its precise definition and measurement continue to present challenges. Nevertheless, there is broad consensus in the literature that soft skills play a crucial role in workplace success. Employers increasingly expect higher edu-

cation institutions to address the development of these competencies in a conscious and systematic manner, as such skills enable effective collaboration, adaptation to change, and the successful management of workplace challenges. At the same time, the author highlights that a considerable gap remains between labour market demands and the training provided by higher education institutions. To reduce this discrepancy, greater emphasis should be placed on interactive teaching methods, project-based learning, and experiential learning opportunities connected to real work environments. Internships, industry collaborations, and programmes aimed at developing communication and leadership skills may all contribute to preparing students more effectively for entering the world of work.

The role of soft skills has received increasing attention within STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) fields in recent years. Although engineering and science programmes have traditionally focused on the acquisition of professional and technical knowledge, labour market changes have made it increasingly evident that technical expertise alone is no longer sufficient for a successful career. Digitalization, automation, and rapid technological advancement have created a work environment in which communication, collaboration, and adaptability are at least as important as professional competencies.

This issue was examined by Holik, Sanda, and Molnár (2023), whose research

focused on the importance and development opportunities of engineering students' soft skills. The study was based on the assumption that expectations towards engineering professionals have changed significantly and that employers increasingly seek employees who possess not only technical expertise but also highly developed personal and interpersonal competencies. The study, conducted in 2022, involved 208 engineering students who participated in an online questionnaire survey. The aim of the research was to explore perceptions regarding the importance of various soft skills and students' evaluations of their own competencies. According to the results, respondents considered problem-solving ability, reliability, resilience, communication skills, and independent working skills to be the most important competencies. Based on self-assessments, students generally perceived themselves as responsible and reliable. However, they also identified several directions requiring further development. Deficiencies were particularly evident in relation to self-confidence, stress management, and assertiveness. According to the authors, these areas deserve special attention, as they are closely linked to successful professional role performance, leadership potential, and the effective management of workplace challenges.

The literature reviewed within the study also suggests that higher education continues to prioritize the development of professional knowledge, while employers frequently identify communication, leader-

ship, and teamwork skills as areas of weakness among recent graduates. This finding indicates the persistence of a significant discrepancy between educational outcomes and labour market expectations. To improve the situation, the authors propose several developmental directions. They emphasize the importance of integrating courses and training programmes into engineering curricula that focus on argumentation and negotiation skills, time management, stress management, self-awareness, and career planning. Furthermore, they highlight the need to develop conflict management and leadership competencies.

According to the study, student-centred teaching methods are particularly effective in achieving these objectives. Project-based learning, cooperative problem-solving, and experiential educational approaches provide opportunities for students to practice and develop the competencies they will need in their future professional careers within authentic contexts.

The study ultimately concludes that the development of soft skills in engineering education serves not only to enhance labour market competitiveness but also constitutes a fundamental component of students' personal development. Future professionals will require not only advanced technical knowledge but also self-reflection, adaptability, effective communication, and collaborative skills. Consequently, higher education programmes should strive to achieve a balanced

integration of professional and personal competency development throughout the educational process (Holik, Sanda, & Molnár, 2023).

Another study examined the issue of soft skill development by focusing on university students' competency levels, developmental needs, and possibilities of institutional support. The aim of the investigation was to explore the extent to which students feel prepared to meet labour market expectations and to identify the role played by the higher education environment in this process.

The research was conducted through a questionnaire survey involving students from several higher education institutions. The competencies examined included communication skills, teamwork, problem-solving, leadership competencies, time management, critical thinking, and emotional intelligence, all of which are considered highly relevant to employability.

The results indicated that the majority of participants were aware of the importance of these competencies; however, they generally evaluated their own proficiency levels as moderate. The most significant deficiencies were identified in the areas of self-confidence, decision-making ability, and time management. This finding suggests that many students recognize the need to improve competencies that directly influence their employability and professional autonomy. One of the study's most important findings was that students did not primarily associate the develop-

ment of soft skills with formal university education. Instead, they believed that such competencies are developed mainly through extracurricular activities, participation in student organizations, volunteer work, and practical work experience. This observation implies that soft skill development in higher education often occurs indirectly and is rarely integrated as a consciously designed curricular element. The authors argue that this situation may present long-term challenges, as students do not necessarily possess the tools required to develop these competencies independently and systematically. An additional difficulty lies in the absence of a shared understanding between educators and students regarding the most appropriate methods and frameworks for developing soft skills. Based on their findings, the authors advocate a more deliberate and structured integration of soft skill development into higher education programmes. This should include strengthening interactive and reflective learning approaches, regularly incorporating communication training, role-playing activities, and group problem-solving exercises, as well as creating experiential learning environments. Furthermore, they emphasize the importance of continuous feedback and self-reflection, both of which facilitate the conscious development and internalization of competencies.

Overall, the study concluded that soft skill development still does not receive the level of emphasis within higher education

that would be justified by the expectations of students and employers alike. Consequently, one of the most important future challenges will be the creation of educational environments that consciously support the development of personal and interpersonal competencies alongside the transmission of professional knowledge, thereby contributing to students' holistic development and labour market success (Otermans, Aditya, & Pereira, 2023).

The growing importance of soft skills has led many researchers to argue that the role of higher education institutions cannot be limited to the transmission of professional knowledge alone. Instead, universities must take an active role in developing the personal and interpersonal competencies that are essential for successful labour market participation. According to Dombi (2019), higher education institutions should make deliberate efforts to ensure that soft skill development occupies a prominent place within curricula and educational programmes. The author argues that the transmission of theoretical knowledge alone is insufficient for a successful professional career; therefore, educational methods that support the development of communication, collaboration, and self-management competencies are also required.

Areas identified as particularly important for development include communication skills, negotiation techniques, self-confidence, self-advocacy, and the ability to establish and maintain productive interpersonal relationships. Tobin (2006)

emphasizes that these competencies contribute not only to workplace effectiveness but also to individual well-being and professional satisfaction. The effectiveness of educational programmes depends largely on clearly defined learning outcomes that specify the knowledge, skills, and attitudes students are expected to acquire. Educational processes are most successful when pedagogical methods are aligned with the diverse needs and learning characteristics of students. Consequently, soft skill development should not be regarded as the responsibility of a single course or subject but rather as a perspective that permeates the entire educational process. Traditional educational approaches, such as lectures and seminars, continue to play an important role in knowledge transmission. However, they are often insufficient for developing soft skills. To ensure practical applicability, it is necessary to create learning situations that encourage active participation, experiential learning, and reflective thinking. One potential solution involves integrating non-formal pedagogical methods into higher education, including training sessions, workshops, project-based assignments, and simulation exercises. Such approaches provide opportunities for students to practice and strengthen the competencies that are increasingly valued by employers. In today's labour market, recent graduates often possess similar qualifications and comparable levels of professional knowledge. As a result, employers increasingly rely on com-

petencies that distinguish candidates from one another during recruitment processes. Well-developed interpersonal skills, effective communication, teamwork abilities, and independent problem-solving capabilities can provide substantial competitive advantages and significantly improve employment prospects.

Consequently, educational programmes that combine professional knowledge development with the conscious enhancement of personal competencies are becoming increasingly valuable. A common characteristic of these programmes is their emphasis on active participation, practical experience, and continuous self-reflection throughout the learning process.

The literature also highlights the importance of self-awareness in soft skill development. Self-reflection enables individuals to identify both their strengths and areas requiring improvement, thereby serving as one of the fundamental prerequisites for personal growth. According to Seetha (2013), competency development occurs most effectively in situations where participants can acquire real-life experiences while collaborating with others and reflecting on those experiences.

Overall, it can be concluded that the development of soft skills has become a strategic priority within contemporary education. Changing labour market expectations and research findings alike indicate that the combined development of professional knowledge and personal competencies provides the strongest foundation for successful labour market

integration. To achieve this objective, educational institutions must create learning environments that consciously support the development of communication, collaboration, adaptability, and self-management alongside the transmission of disciplinary knowledge.

Discussion

The literature reviewed in this study clearly demonstrates that soft skills have become essential determinants of employability and professional success in contemporary labour markets. Across both international and Hungarian studies, employers consistently emphasize the importance of competencies that facilitate effective communication, collaboration, problem-solving, adaptability, and lifelong learning.

The findings indicate that soft skills should no longer be viewed as supplementary attributes that merely complement professional expertise. Rather, they have become fundamental requirements for successful participation in increasingly complex and dynamic work environments. Rapid technological advancement, digital transformation, globalization, and evolving organizational structures have significantly increased the value of competencies that enable individuals to respond effectively to change and uncertainty.

At the same time, the reviewed literature reveals a persistent discrepancy between labour market expectations and educational outcomes. While employers

increasingly emphasize the importance of soft skills, educational institutions often continue to prioritize the development of professional and cognitive knowledge. As a result, many graduates enter the labour market with adequate technical expertise but insufficiently developed personal and interpersonal competencies.

Particularly noteworthy are the recurring developmental needs identified in student self-assessments. Across multiple studies, students reported deficiencies in self-confidence, assertiveness, stress management, decision-making, and time management. These competencies are closely associated with workplace performance, career progression, leadership potential, and professional satisfaction. Consequently, their development should be considered a priority not only from an economic perspective but also from the perspective of personal development and well-being.

The literature further suggests that soft skill development is most effective when it is integrated throughout the educational process rather than delivered as a separate curricular component. Interactive, experiential, and student-centred pedagogical approaches, including project-based learning, cooperative learning, simulations, training programmes, and reflective learning techniques, appear particularly effective in fostering competency development.

Moreover, self-reflection, continuous feedback, and authentic workplace experiences play crucial roles in facilitating the practical application and inter-

nalization of these competencies. Educational environments that provide opportunities for active participation and experiential learning are therefore better positioned to support students' professional and personal growth.

These findings demonstrate that educational policy and institutional development efforts should increasingly focus on competency-oriented curriculum design. The development of professional expertise and soft skills should not be viewed as competing priorities but rather as complementary dimensions of higher education. Future graduates must possess a comprehensive competency profile that combines advanced disciplinary knowledge with the interpersonal and intrapersonal skills necessary for effective functioning in modern workplaces.

Conclusion

Based on the reviewed literature, it can be clearly concluded that soft skills have become decisive factors in employability and professional effectiveness within contemporary labour markets. The studies examined consistently demonstrate that employers attach increasing importance to personal and interpersonal competencies alongside professional expertise. Skills such as effective communication, teamwork, problem-solving, adaptability, resilience, and flexibility are increasingly regarded as essential prerequisites for workplace success.

The rapid pace of technological development, digitalization, and ongoing trans-

formations in the world of work have elevated these competencies from desirable attributes to fundamental requirements for employability. As organizations face increasingly complex challenges and rapidly changing environments, employees are expected not only to possess technical expertise but also to demonstrate the ability to collaborate, adapt, learn continuously, and manage uncertainty effectively.

The reviewed international and Hungarian studies also highlight a significant gap between labour market expectations and educational outcomes. While employers increasingly emphasize the importance of soft skills, many educational institutions continue to prioritize the development of professional and cognitive knowledge. Consequently, graduates often enter the labour market with adequate technical qualifications but without sufficient preparation in several key personal and interpersonal competencies.

Particularly important are the recurring developmental needs identified among students, including self-confidence, assertiveness, stress management, decision-making, and time management. These competencies are closely related to workplace performance, career development, and professional well-being, making their development essential from both economic and personal perspectives.

The literature further suggests that soft skill development is most effective when it is integrated throughout the educational process rather than treated as an isolated

educational component. Interactive, experiential, and student-centred pedagogical methods—including project-based learning, collaborative problem-solving, simulations, workshops, and reflective learning activities—can significantly contribute to competency development. Equally important are self-reflection, continuous feedback, and opportunities for authentic workplace experiences, all of which support the practical application and long-term internalization of acquired skills.

In light of these findings, educational policy initiatives and institutional development strategies should increasingly support competency-oriented curriculum reform. Professional expertise and soft skill development should be regarded as mutually reinforcing rather than competing objectives. Future graduates will require a comprehensive set of competencies that integrates advanced disciplinary knowledge with effective communication, collaboration, adaptability, and self-management skills.

In conclusion, the development of soft skills should be viewed not only as a means of enhancing labour market competitiveness but also as a key contributor to personal growth, lifelong learning, and social integration. One of the most important challenges facing education in the future will be the creation of learning environments that consciously support the development of these competencies alongside the acquisition of professional knowledge, thereby contributing sustainable employability and long-term career success.

References

- Bihari, I. (2022). A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségfejlődése. A tanodák szerepének, eredményességének új szempontú megközelítése. *Esély*, 33(3), 25–48. Doi: <http://doi.org/10.48007/esely.2022.3.2>
- Dombi, E. (2019). A „puha készségek” (soft skills) fejlesztése és a pályaszocializáció fontossága. In Döbör, A. és Juhász, V. (Eds.). *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében. Tanulmánykötet.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. pp. 19–29. ([Link](#)) [15.06.2026.]
- Galla, D. D. (2021). *Gyerekek. Ottbon. Együttműködés. Kreativitás.* (Egyetemi doktori disszertáció, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola). ([Link](#)) [15.06.2026.]
- Holik, I., Sanda, I. D. & Molnár, G. (2023). The necessity of developing soft skills in STEM areas in higher education, with special focus on engineering training. *Athens Journal of Technology & Engineering*, 10(4), 199–214. Doi: <http://doi.org/10.30958/ajte.10.4-1>
- Horváth-Csikós, G. & Juhász, T. (2021). Puha (soft) és kemény (hard) készségek munkaerőpiaci szükségessége. *Educatio*, 30(3), 532–542. Doi: <http://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.13>
- Németh, Zs. (2020). A gyermekek és fiatalok kriminológiája. In Barabás, A. T. (Ed.). *Kriminológia* MA. Dialóg Campus. pp. 79–94.
- Otermans, P. C. J., Aditya, D. & Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and*

- Learning for Graduate Employability*, 14(1), 136–153.
- Seetha, S. (2013). Necessity of Soft Skills Training for Students and Professionals. *International Association of Scientific Innovation and Research*, 4(2), 171–174.
- Szepesi, B. & Herczeg, B. (2017). *Abonnan nem felfelé visz az út – az alulteljesítő iskolák világa*. Hétfő Kutatóintézet.
- Tobin, P. (2006). Managing Ourselves – Leading Others. *ICEL 2006. Inspiring Leadership: Experiential Learning and Leadership Development*, 12, 36–42.
- Villegas, C. (2024). A systematic review of research on soft skills for employability. *Advanced Education*, 25. Doi: <http://doi.org/10.20535/2410-8286.314064>

**A TRANZGENERÁCIÓS HATÁSOK ÉS CSALÁDI MINTÁZATOK
SZEREPE A TARTÓS ÁLLÁSKERESÉSBEN:
EGY KVALITATÍV VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI
BÉKÉS VÁRMEGYÉBEN**

Author(s) / Szerző(k):

Ruzsa Alexandra (Drs)
Pázmány Péter Katolikus Egyetem (Magyarország)

E-mail:

ruzsaszandra@gmail.com

Cite: Ruzsa Alexandra (2026). A tranzgenerációs hatások és családi mintázatok szerepe a tartós álláskeresésben: egy kvalitatív vizsgálat tapasztalatai békés vármegyében. *OxIPO – Interdiszciplináris Tudományos Folyóirat*, VIII. Évfolyam 2026/2. Szám. 63-73. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.63>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O2-0004

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

Lektorok: 1. Olteanu Lucián Líviusz (Ph.D.), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

2. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

A tanulmány a tartós munkanélküliség tranzgenerációs hátterét vizsgálja Békés vármegyében. Célja annak feltárása, hogy a tartós álláskeresőknél milyen örökölt családi mintázatok és hiedelmek jelennek meg az álláskeresői tapasztalatok értelmezésében. A tíz tartós álláskeresővel készült mélyinterjú elemzése alapján a családból hozott megküzdési módok és lojalítások visszatérő témaként jelentek meg. Az eredmények gyakorlati implikációkat vetnek fel a munkaerőpiaci szolgáltatások fejlesztése szempontjából.

Kulcsszavak: tranzgenerációs hatás, tartós munkanélküliség, mélyinterjú, családi mintázatok, munkaerőpiaci reintegráció

Diszciplína: pszichológia

Abstract*THE ROLE OF TRANSGENERATIONAL EFFECTS AND FAMILY PATTERNS IN LONG-TERM JOB SEEKING: EXPERIENCES OF A QUALITATIVE STUDY IN BÉKÉS COUNTY*

This study examines the transgenerational background of long-term unemployment in Békés County, Hungary. It aims to explore how inherited family patterns and beliefs appear in long-term job seekers' narratives when interpreting their job search experiences. Based on the analysis of in-depth interviews with ten long-term job seekers, coping strategies and loyalties originating from the family emerged as recurring themes. The findings raise practical implications for the development of labor market services.

Keywords: transgenerational effect, long-term unemployment, in-depth interview, family patterns, labor market reintegration

Discipline: psychology

A magyar gazdaság makroszintű mutatói az elmúlt évtizedben összességében kedvező irányba mozdultak el: a foglalkoztatás szintje 2011 óta folyamatos növekedést mutat, ezzel párhuzamosan azonban területi és társadalmi egyenlőtlenségek továbbra is fennmaradtak, amelyek különösen az alacsony gazdasági aktivitású térségekben érintik érzékenyen a munkaerőpiaci (re)integráció esélyeit. Békés vármegyében a foglalkoztatottsági adatok javulása mellett egy sajátos ellentmondás figyelhető meg: a több mint 12 hónapja nyilvántartott álláskeresők száma 2018 szeptembere és 2024 között jelentősen, mintegy 44,7%-kal emelkedett, ami arra utal, hogy a regiszterben lévő álláskeresők hosszabb ideig keresnek állást, nehezebben tudnak elhelyezkedni az elsődleges munkaerőpiacon (Ruzsa 2019; Ruzsa, 2024).

A munkaerőpiaci gyakorlat és a korábbi saját empirikus tapasztalatok alapján a tartós álláskeresés háttérében nem kizárólag strukturális vagy gazdasági tényezők állnak, kiemelt problémaként jelenik meg a munkára való szocializáció hiánya, különösen a második és harmadik generációs munkanélküliség által érintett családok esetében (Ruzsa, 2024). Megnőtt az olyan inaktívák száma is, akiket a foglalkoztatási osztályok nehezen érnek el, vagy az együttműködést nem vállalva nem akarnak segítséget kérni és elfogadni. E társadalmi csoport tartós munkaerőpiaci inaktivitása fokozott kockázatot jelent, mivel a segélyezési és közfoglalkoztatási rendszerekből való kiszorulás hosszú távon kirekesztődéshez és a munkaerőpiactól való végleges eltávolodáshoz vezethet (Hétfa, 2018; Ruzsa, 2019).

A szakirodalom egyre hangsúlyosabban mutat rá arra, hogy az egyének munkaerőpiaci helyzetét nem csupán az iskolai végzettség, a kompetenciák vagy a regionális adottságok határozzák meg, hanem a családi háttérből hozott mintázatok, hiedelmek és érzelmi örökségek is. A segítő szakmák gyakorlatában az egyénközpontú megközelítést egyre inkább kiegészíti a családhangsúlyú gondolkodás, amely a rendszerszemléletet, az életciklus-szemléletet és a transzgenerációs megközelítést integrálja (Rosta, 2021).

A transzgenerációs szemlélet szerint a családi rendszerben generációról generációra öröklődő viselkedésminták, működésmódok, hiedelmek és feldolgozatlan traumák alapvetően befolyásolják az utódok életvezetését és mentális állapotát (Barát és Demetrovics, 2009). Az előző generációk megoldatlan problémái a jelenlegi generációban szorongás, depresszió, alacsony önértékelés vagy döntésképtelenség formájában jelenhetnek meg, amelyek közvetve a munkaerőpiaci alkalmazkodást és az álláskeresési motivációt is gyengíthetik (Orvos-Tóth, 2018; Varga, 2011).

A családi emlékezetben rögzült történetek és érzelmi tapasztalatok – akár tudattalan módon – olyan reakciómódokat és stratégiákat kódolnak, amelyek az egyén munka világához való viszonyában is megjelennek. Wolynn (2017) rámutat, hogy félelmeink és érzelmi mintáink gyakran elődeink tapasztalatait hordozzák, míg Koltai (2023) hangsúlyozza, hogy nem sorsot, hanem magatartásmintákat és

problémamegoldási módokat öröklünk. Ezt erősítik Olteanu (2019) kutatási eredményei is, amelyek szerint a pályaválasztási és karrierdöntések során a családi kontextus és az individuális tényezők kölcsönhatása meghatározó szerepet játszik.

A családi rendszer működését tovább árnyalja a láthatatlan lojalitás jelensége, amelynek keretében az utódok tudattalanul is hűségesek maradhatnak felmenőik sorsához, akár saját érdekeik rovására is (Böszörményi-Nagy és Spark, 2018). A családi szkriptek elmélete szerint a múltban kialakult forgatókönyvek orientálják a jelenlegi döntéseket (Byng-Hall, 2006), míg a családi delegáció fogalma arra utal, hogy az elődök meg nem valósult vágyai elvárásként nehezedhetnek az utódokra (Koltai, 2023). A generációkon átívelő mintázatok feltárásának egyik legfontosabb módszertani eszköze a genogram, amely vizuálisan teszi láthatóvá a kapcsolatrendszereket és az ismétlődő életmintákat (Sherman és Fredman, 2007; Cloud és tsai, 2013).

Jelen tanulmány célja a transzgenerációs hatások azonosítása a tartós álláskereső körében, valamint annak feltárása, hogy a családi minták és örökölt stratégiák milyen módon járulnak hozzá az álláskeresés elhúzódásához Békés vármegyében. A kutatás komplex módszertani keretben valósult meg, azonban e publikáció fókuszát leszűkítve kizárólag a kvalitatív mélyinterjúk során feltárt eredmények bemutatására és elemzésére vállalkozik, arra keresve a választ, hogy a több generáción át jelen lévő munkanélküliségi minták mi-

lyen pszichológiai akadályokat és viselkedési stratégiákat hoznak létre, és ezek miként befolyásolják a munkaerőpiaci (re)integráció esélyeit.

Minta

A vizsgálat mintáját 10 fő tartós álláskereső alkotta ($N = 10$). A minta egysége az egyén volt. A résztvevők közül 6 nő és 4 férfi vett részt a kutatásban, a vizsgálat földrajzi fókusza Békés vármegye, a résztvevők Békéscsabáról és Gyuláról kerültek ki. A beválasztás alapfeltétele a tartós álláskeresői státusz megléte volt, amelyet a kutatás során legalább 12 hónapja fennálló álláskeresői időszaként határozódott meg. További kritérium volt az önkéntes részvétel és az, hogy a vizsgálati személy vállalja a mélyinterjú adatfelvételt.

A mintavétel célzott, nem véletlenszerű módon történt. A résztvevők toborzása személyes megkeresés útján zajlott, részben olyan álláskereső köréből, akikkel korábbi munkaerőpiaci vagy csoportfoglalkozási tevékenysége során már szakmai kapcsolat volt. Ez a megközelítés elősegítette a bizalmi légkör kialakulását, amely a kvalitatív mélyinterjúk esetében kiemelt jelentőségű. Egy meghívott személy egészségügyi okok miatt nem tudott részt venni a vizsgálatban, így alakult ki a végleges mintanagyság (Ruzsa, 2024, 24. o.).

A populáció és a minta arányának pontos meghatározása nem volt cél, mivel a kutatás feltáró jellegű, kvalitatív módszer-

tanra épült, ennek megfelelően a minta nem tekinthető reprezentatívnak a Békés vármegyei tartós álláskereső teljes populációjára nézve. A kutatás célja nem az általánosítás, hanem a transzgenerációs mintázatok, családi örökségek és pszichoszociális akadályok mélyebb megértése és értelmezése volt az egyéni életutak tükrében.

A kvalitatív módszertan sajátosságaiból adódóan az interjúk alkalmasak voltak arra, hogy feltárják azokat a visszatérő viselkedési, kommunikációs és transzgenerációs mintázatok, amelyek a tartós álláskereső álláskeresői folyamataiban meghatározó szerepet játszanak.

Módszer

A kutatás kvalitatív módszertani megközelítésre épült, amelynek keretében félig strukturált mélyinterjúk készültek tartós álláskeresőkkal, így a vizsgálati terv lehetővé tette az egyéni életutak, a családi háttér, valamint az álláskeresői folyamatot befolyásoló rejtett pszichológiai és kapcsolati tényezők mélyebb feltárását. A módszerválasztást az indokolta, hogy a transzgenerációs mintázatok és a családi lojalitások sok esetben implicit módon, narratívákban és érzelmi reakciókban jelennek meg, amelyek kvantitatív eszközökkel csak korlátozottan ragadhatók meg.

A kutatás egy komplexebb empirikus program részét képezte, amely kvantitatív kérdőíves adatfelvételt és intervenciók elem kidolgozását is magában foglalta.

Jelen tanulmány keretei között azonban kizárólag a mélyinterjúk során feltárt kvalitatív eredmények bemutatására és elemzésére kerül sor.

Eszközök

Az adatgyűjtés eszköze egy saját szerkesztésű, félig strukturált interjúvázlat volt, amelynek kidolgozása a kvalitatív interjúkészítés szakirodalmi ajánlásai alapján történt. Az interjúvázlat összeállítása Heltai Erzsébet és Trajáni József szociológiai interjúkészítési módszertanára, valamint a rendszerszemléletű és családkonzulensi kérdezőtechnika alapelveire épült (Bagdy, 2018; Feuer, 2008; Rauscher-Gföhler, 2008; Ruzsa, 2024).

Az interjúk félig strukturált jellege biztosította egyrészt az összehasonlíthatóságot a résztvevők válaszai között, másrészt lehetőséget adott az egyéni narratívák, érzelmi tartalmak és spontán felmerülő témák rugalmas követésére. Az interjúvázlat öt fő tematikus egységet tartalmazott, amelyek a beszélgetések ívét irányították:

1. Családi háttér és munkatapasztalatok, különös tekintettel a szülők és nagyszülők munkavállalási mintáira, valamint a családi narratívákban megjelenő értékekre.

2. Transzgenerációs örökségek és munkavállalási minták, a generációkon átívelő hiedelmek, elvárások, siker- és kudarcélmények feltárásával.

3. Társadalmi hálózatok szerepe, a családi és tágabb szociális környezet támogató vagy gátló hatásainak vizsgálatával az álláskereső folyamatban.

4. Családi kapcsolatok és reakciók az álláskeresőre, beleértve a munkanélküliséghez kapcsolódó családi attitűdöket és érzelmi válaszokat.

5. Jövőbeni célok és elvárások, különös tekintettel a hosszú távú munkaerőpiaci elképzelésekre és a következő generációk számára közvetített üzenetekre (Ruzsa, 2024).

Az interjúvázlat nem tartalmazott standardizált skálákat vagy mérőeszközöket, mivel a kutatás célja nem mennyiségi változók mérése, hanem a mintázatok kvalitatív feltárása volt. A módszer megbízhatóságát az egységes tematikus struktúra, az interjúk azonos eljárásrendje, valamint az utólagos tematikus elemzés biztosította.

Eljárás

A vizsgálatra 2024 szeptemberében került sor. A félig strukturált mélyinterjúk személyes jelenléttel zajlottak, előre egyeztetett időpontban, a résztvevők számára biztonságos és nyugodt környezetben. Az interjúk időtartama átlagosan 60–90 perc között mozgott, amely elegendő teret biztosított az életút-narratívák és a családi mintázatok részletes feltárására (Ruzsa, 2024).

A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt. Az interjúk megkezdése előtt minden résztvevő részletes tájékoztatást kapott a kutatás céljáról, menetéről, valamint az adatok kezelésének módjáról. A résztvevők írásos beleegyező nyilatkozatot tettek, amely kiterjedt a hangfelvétel

készítésére és a kutatási célú adatfelhasználásra is. Az anonimitás biztosítása érdekében a személyazonosításra alkalmas adatokat a feldolgozás során eltávolításra kerültek, és a résztvevők kódolt azonosítóval szerepelnek az elemzésben.

Az interjúk hangrögzítése digitális eszközzel történt, amelyet szó szerinti lejegyzés (transzkripció) követett. A szöveges átiratok elkészítése után tematikus elemzésre került sor, amelynek során az interjúk tartalmát előre meghatározott és induktív módon kialakított kategóriák mentén került feldolgozásra. Az elemzés során kiemelt figyelmet kapott a generációkon átívelő munkavállalási minták, a családi hiedelmek, valamint az álláskereséssel összefüggő érzelmi és viselkedési stratégiák azonosítása.

A kutatás lebonyolítása során a szerző kettős szerepe – mint kutató és segítő szakember – tudatos reflexió tárgyát képezte, ennek érdekében az interjúk során a szakmai határok következetes betartása, valamint az értelmezések folyamatos önreflexív ellenőrzése biztosította az elemzés megbízhatóságát és etikai megfelelését (Ruzsa, 2024).

Eredmények

A kvalitatív interjúk elemzése alapján az álláskeresés folyamata a résztvevők számára komplex pszichoszociális kihívást jelentett, amelyet jelentős mértékben befolyásoltak a családi rendszerből származó, transzgenerációs öröklődő mintázatok (Ruzsa, 2024). Az interjúalanyok narratíváiban az álláskeresési nehézségek

nem elszigetelt egyéni problémaként jelentek meg, hanem szorosan összekapcsolódtak a családi hiedelmekkel, kommunikációs szokásokkal és megküzdési stratégiákkal.

Az egyik leggyakrabban azonosított minta az elkerülő megküzdés volt, amely halogatásban, az álláskeresési aktivitás megszakításában vagy teljes feladásában nyilvánult meg. A résztvevők beszámolóí alapján ez a stratégia rövid távon csökkentette a szorongást, hosszabb távon azonban növelte a tehetetlenség, a kudarcélmény és az önhibáztatás érzését (Ruzsa, 2024). A jelenség értelmezhető a tanult tehetetlenség és az érzelmi örökség fogalma mentén, amelyek szerint az ismétlődő kudarcélmények passzív alkalmazkodáshoz vezethetnek (Varga, 2011; Orvos-Tóth, 2018.).

Az interjúk során markánsan kirajzolódott az adaptív konfliktuskezelési minták hiánya. Több résztvevő konfliktuskerülő magatartást tanúsított, amelynek gyökerei a gyermekkori családi kommunikációs mintákhoz voltak visszavezethetők. Az interjúalanyok beszámolóiban a konfliktusok elkerülése, az érzelmek elfojtása vagy az indulati kitörések gyakran olyan munkahelyi helyzetek és állásinterjúk kapcsán jelentek meg, amelyekben az önérvényesítés nehézségeit fogalmazták meg. (Ruzsa, 2024). Ezek a mintázatok összhangban állnak a diszfunkcionális családi kommunikáció szakirodalmi leírásával (Bagdy, 2018.).

Az önértékelési problémák az interjúalanyok többségének elbeszélésében meg-

jelentek. Az alacsony önbizalom és a kompetenciák alulértékelése következtében a résztvevők gyakran nem pályáztak meg számukra reálisan elérhető állásokat, vagy eleve elkerülték a megmérettetést a kudarcból való félelem miatt. A narratívákban visszatérő hiedelem volt a „nem vagyok elég jó” érzése, amely jelentősen csökkentette az álláskeresési aktivitást (Ruzsa, 2024). Az ilyen hiedelmek kialakulását a szakirodalom a családi rendszerben közvetített üzenetekkel és transzgenerációs mintákkal hozza összefüggésbe (Orvos-Tóth, 2018.).

Az önszabotázs több interjúban is megjelent, például az állásinterjúk elkerülésében, a lehetőségek megszakításában vagy az alulteljesítésben. Az interjúalanyok gyakran tudattalanul is megerősítették a családi narratívákban megjelenő kudarc- és veszteségtapasztalatokat, ezzel fenntartva az ismert, bár hátrányos élethelyzetet (Ruzsa, 2024; Orvos-Tóth, 2018.).

A megküzdési stratégiák között több esetben jelentek meg maladaptív szokások, mint például a túlzott televíziózás, a videojáték-használat, a dohányzás és az alkoholfogyasztás, szerhasználat. Az interjúk alapján ezek a viselkedések gyakran családi mintázatként öröklődtek tovább, és hozzájárultak a mentális és fizikai állapot romlásához, ami közvetetten akadályozta az álláskeresési folyamatot (Ruzsa, 2024). A függőségek és szenvedélybetegségek munkaerőpiaci negatív hatásait a hazai szakirodalom is megerősíti (Barát és Demetrovics, 2009.).

A kapcsolati működések vizsgálata során markáns kettősség volt megfigyelhető. Egyes résztvevők érzelmi távolságtartással reagáltak interperszonális helyzetekben, ami nemcsak az új kapcsolatok kialakítását nehezítette meg, hanem a munkaerőpiaci hálózatépítés és munkahelyi beilleszkedés lehetőségeit is szűkítette. Más esetekben ezzel szemben a családtagokhoz – elsősorban a szülőkhöz vagy nagyszülőkhöz – való fokozott érzelmi kötődés dominált, amely az autonóm döntéshozatal és a felnőttkori felelősségvállaláshoz kapcsolódó belső ambivalenciák formájában jelent meg (Ruzsa, 2024). Ezek a mintázatok a családi lojalitás és a kötődési dinamika összefüggésrendszerében értelmezhetők (Böszörményi-Nagy és Spark, 2018). A szakirodalom ugyanakkor rámutat arra, hogy sem a szülőkről való leválás pszichológiai nehézségei, sem a szülőkhöz fűződő kötődés mértéke önmagában nem tekinthető a pályaválasztási bizonytalanság determinánsának. A pályadöntési folyamatot sokkal inkább az határozza meg, hogy e két tényező miként szerveződik egységgé a családi rendszerben: a megfelelő érzelmi kötődés és az autonómia együttes jelenléte olyan támogató háttérrel képez, amely elősegíti a reális önismereten alapuló, felelős pályaválasztást (Olteanu, 2019a, 2022).

A kommunikációs stílusok jellemzően passzív vagy agresszív formában jelentek meg. A passzív kommunikáció az igények és határok kifejezésének nehézségében, míg az agresszív kommunikáció konfliktusokat generáló viselkedésben nyilvánult

meg. Mindkét stílus gyökerei a családi kommunikációs mintákhoz voltak visszavezethetők (Bagdy, 2018, Ruzsa, 2024).

A nevelési mintázatok elemzése alapján az autoriter és az engedékeny nevelési stílus dominált. Az autoriter neveléshez gyakran társult szorongás és alacsony önértékelés, míg az engedékeny stílus az önkontroll hiányával és bizonytalan döntéshozattal járt együtt. Az autoritatív nevelési minta ritkábban jelent meg, ugyanakkor ott nagyobb autonómia és felelősségvállalás volt megfigyelhető (Ruzsa, 2024).

A családi hiedelmek, szabályok, hagyományok, valamint a titkok és tabuk rendszere szintén jelentős hatást gyakorolt az álláskereső magatartásra (Ruzsa, 2024). Az elhallgatott traumák, anyagi nehézségek és mentális problémák növelik a stresszt és csökkentik a segítségkérés valószínűségét, ami hosszú távon akadályozhatja a munkaerőpiaci reintegrációt (Koltai, 2023).

Az eredmények összefoglalásaként elmondható, hogy a vizsgált tartós álláskereső esetében a transzgenerációs minták komplex hálózata – a megküzdés, kommunikáció, kötődés, hiedelmek és családi szabályok szintjén – az álláskereső elhúzódásával és a munkaerőpiaci reintegráció nehézségeivel összefüggésbe hozható.

Megvitatás

Az eredmények értelmezése alapján elmondható, hogy a vizsgálatban részt vevő tartós álláskereső narratíváiban a munka-

erőpiaci és képzettségbeli tényezők mellett a transzgenerációs hatások is hangsúlyosan megjelentek. A feltárt viselkedési mintázatok – mint a tanult tehetetlenség vagy a csodaváró attitűd – összhangban vannak a szakirodalomban leírtakkal. Rosta (2021) megállapításaihoz hasonlóan a vizsgálatban résztvevők számára is a biztonság a legfontosabb szükséglet, ezért tudattalanul is ragaszkodnak az „ismerős rosszhoz”, azaz a szülők által megélt szűkösséghez vagy inaktivitáshoz (Ruzsa, 2024).

A Böszörményi-Nagy és Spark (2018) által leírt „láthatatlan lojalitás” jelensége a mintában is markánsan megjelent: az alanyok gyakran azért nem lépnek ki a hátrányos helyzetből, mert tudattalanul hűségesek maradnak a felmenők sorához, ez a lojalitás pedig akadályozza az autonóm karrierdöntéseket és az önérvényesítést. Az interjúk megerősítették, hogy a családi titkok és tabuk (például elhallgatott mentális betegségek vagy traumák) olyan érzelmi terheket rónak az egyénre, amelyek elvonják az energiát a konstruktív álláskeresőtől (Ruzsa, 2024, 32. o.).

A kutatás rávilágított arra is, hogy a származási családból hozott hiedelmek (például „a munka csak szenvedés lehet”) és a szocializációs hiányosságok közvetlenül befolyásolják a munkaerőpiaci reintegráció sikerét. Azoknál az alanyoknál, akiknél hiányzott a támogató családi háttér, a kudarcoktól való félelem és az önbizalomhiány bénítólag hatott a cselekvőképességre (Ruzsa, 2024).

Konklúziók

A vizsgálat eredményei egyértelműen megerősítik, hogy a tartós álláskereső munkaeőpiaci (re)integrációja nem értelmezhető pusztán szakmai kompetenciák, képzettség vagy álláskereső technikák fejlesztéseként. A kvalitatív interjúk alapján megállapítható, hogy az álláskereső elakadások mögött jelentős mértékben mentális, érzelmi és transzgenerációs tényezők húzódnak meg, amelyek közvetlenül befolyásolják az önbizalmat, a motivációt és az aktív cselekvőképességet (Ruzsa, 2024).

A kutatás legfontosabb következtetése, hogy az álláskereső belső erőforrásainak mozgósítása – különösen az önbizalom és az elszántság növelése – csak akkor válhat tartóssá, ha az egyének képessé válnak saját családi mintázataik felismerésére és tudatos újraértelmezésére. Az empirikus eredmények azt mutatják, hogy a hozott, gyakran rejtett családi üzenetek, hiedelmek és lojalítások jelentős mértékben korlátozzák az autonóm döntéshozatalt és fenntartják a passzív vagy önszabotáló működésmódokat (Ruzsa, 2019; Ruzsa, 2024).

A vizsgálat gyakorlati implikációi egyértelmű irányt jelölnek ki a munkaeőpiaci szolgáltatások jövőbeni fejlesztése számára. Az eredmények alapján indokolt a szolgáltatási paletta komplexebbé tétele, amely nemcsak az álláskereső technikákra, hanem az ügyfelek pszichoszociális működésére is fókuszál. Kiemelten fontos a foglalkoztatási szakemberek érzékenyítése és célzott képzése a transzgenerációs

hatások felismerésére és kezelésére, például a kutatás során kidolgozott háromnapos tréningprogram integrálásával a szolgáltatási rendszerbe (Ruzsa, 2024, 33. o.).

A tanácsadási gyakorlat szempontjából kulcsfontosságú eszközzé válhat a genogram módszerének alkalmazása, amely lehetőséget teremt a családi minták, lojalítások és elhallgatott terhek feltárására. A genogram használata nemcsak az önreflexiót segíti elő, hanem támogatja az álláskeresőt abban is, hogy tudatosan letegye a „hozott” akadályozó mintákat, és képessé váljon saját, autonóm karrierútjának kialakítására (Ruzsa, 2024, v.ö.: Olteanu, 2019b).

Konklúzióként megállapítható, hogy a tartós álláskereső problémája komplex, rendszerszintű megközelítést igényel. A kutatás eredményei alátámasztják, hogy a munkaeőpiaci reintegráció hatékonysága jelentősen növelhető, amennyiben a szolgáltatások integrált módon kezelik a szakmai, mentális és transzgenerációs tényezőket, és teret biztosítanak az egyéni életutak tudatos újrendezésének.

Korlátozások

A kutatás eredményeinek értelmezésekor figyelembe kell venni bizonyos korlátokat. A vizsgálat legfőbb korlátja a mintaméret (N=10), amely bár a kvalitatív módszertan és a mélyinterjúk esetében elfogadott, nem teszi lehetővé az eredmények általánosítását a teljes álláskeresői populációra. A minta kiválasztása részben a korábbi szakmai kapcsolatokon alapult,

ami torzíthatja az eredményeket a bizalmi viszony irányába. Módszertani korlátként említhető, hogy a kérdőíves és interjú adatfelvételhez nem állt rendelkezésre validált, kifejezetten erre a területre adaptált mérőeszköz, így saját szerkesztésű kérdéssorokat alkalmaztunk, amelyek pszichometriai tulajdonságai nem ismertek. Továbbá az önbevalláson alapuló adatgyűjtés magában hordozza a szubjektív és az emlékezeti torzítás kockázatát (Ruzsa, 2024, 15-24. o.).

Köszönetnyilvánítás

A kutatás megvalósulását szakmai támogatásával segítette Szabóné Dr. Kállai Klára klinikai szakpszichológus. A kutatás lebonyolításához szükséges szervezeti együttműködést Pántya Imre főosztályvezető, valamint a foglalkoztatási osztályok munkatársai biztosították.

Irodalom

- Bagdy E. (szerk.) (2018). *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata*. Digitális tankönyv. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Barát K. és Demetrovics Zs. (2009). *Családterápia és szerfüggőség*. In Demetrovics Zs. (szerk.): *Az addiktológia alapjai III*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 345–363.
- Böszörményi-Nagy I. és Spark M. G. (2018). *Láthatatlan lojalítások*. Animula Kiadó, Budapest.
- Byng-Hall, J. (2006). *Munkám családi szerepekkel*. Animula Kiadó, Budapest.
- Cloud, H.; Townsend, J.; Carden, D. és Henslin, E. (2013). *Családjánk titkai. Hogyan változtassunk káros családi mintáinkon?* Harmat Kiadó, Budapest.
- Feuer M. (szerk.) (2008). *A családsegítés elmélete és gyakorlata*. Zöveggyűjtemény. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Heltai E. & Trajáni J. (1999): *A szociológiai interjú (mélyinterjú) készítés technikája. Adatfelvétel módszertan*, Budapest
- Hétfa Kutatóintézet Kft. (2018). *A közfoglalkoztatás hatása a helyi gazdaságra, helyi társadalomra*. Tanulmány. Budapest.
- Koltai M. (2023). *A családi múlt, az örökség generációkon átívelő hatásai*. In Gutman, B. (szerk.): *Amikor a múlt jelen van. Transzgenerációs öröklődés, sémák, traumák, kötődési zavarok*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest. pp. 179–217.
- Olteanu L. L. (2019a). A család szerepe a pályaválasztásban. *OxIPO – Interdiszciplináris E-folyóirat*, 1(4), 23–35. doi:10.35405/OXIPO.2019.4.23
- Olteanu L. L. (2019b): A pszichológiai tanácsadás szakmai alapprotokollja (recenzió). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 89–91. doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.89
- Olteanu L. L. (2022) A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai. Doktori értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.
- Orvos-Tóth N. (2018). *Örökölt sor. Családi sebek és a gyógyulás útjai*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Rauscher-Gföhler, B. (2008). *Általánosan használt terápiás technikák a rendszerszemléletű családterápiában*. In Brandl-Neubay, A.; Rauscher-Gföhler, B. és Kleibel-Arbeithuber, J. (szerk.): *Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek és aktuális trendek*. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet, Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány, Budapest. pp. 180–188.

- Rosta A. és Rostáné Riez A. (2021). *Szociálpedagógia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Ruzsa A. (2019). *Egészségfejlesztő lehetőségek a közfoglalkoztatottak elhelyezkedésének elősegítésében, Békés megyében*. Szakdolgozat. Gál Ferenc Egyetem, Gyula.
- Ruzsa A. (2024). *A transzgenerációs hatások szerepe a tartós álláskeresésben: Családi minták és munkaerőpiaci kilátások Békés vármegyében*. TDK dolgozat. Gál Ferenc Egyetem, Gyula.
- Sherman, R. és Fredman, N. (2007). *Strukturális technikák pár- és családterápiában*. Animula Kiadó, Budapest.
- Varga K. (2011). *A transzgenerációs hatások az epigenetikai kutatások tükrében*. Magyar Pszichológiai Szemle, 66(3), pp. 507–532.
- Wolynn, M. (2017). *Örökölt családminták. Félelmek, érzések és viselkedésminták, melyeket tudunkon kívül átvettünk*. Édesvíz Kiadó, Budapest.

A KÖRNYEZETI NEVELÉS HELYZETE AZ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÁSBAN

Author(s) / Szerző(k):

D. Tóth Márta (Ph.D.)
Nyíregyházi Egyetem,
Környezet- és Természettudományi Intézet (Magyarország)

Jaskóné Gácsi Mária (Ph.D.)
Miskolci Egyetem,
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet (Magyarország)

Rinyuné Bán Noémi
Nagykálló, Korányi Frigyes Görögkatolikus Általános Iskola,
Gimnázium és Kollégium (Magyarország)

Első szerző e-mail címe

toth.marta@nye.hu

Cite:

Idézés:

D. Tóth Márta, Jaskóné Gácsi Mária, & Rinyuné Bán Noémi (2026): A környezeti nevelés helyzete az alsó tagozatos oktatásban. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/2. szám. 75-83.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.75>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O1-0005

Reviewers:

Lektorok:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Szabóné Balogh Ágota (Ph.D.), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
2. Stóka György (Ph.D.), Tokaj Hegyalja Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

A környezeti nevelés szerepe az alsó tagozatos oktatásban ma fontosabb, mint valaha, hiszen az első és második osztályos tanulók számára már nem jelenik meg külön tantárgyként a környezetismeret. Az időkeret csökkenése és a tantárgy háttérbe szorulása negatívan befolyásolhatja a gyermekek természethez való viszonyát, valamint a természet-

tudományos gondolkodás fejlődését. A tanulói eredmények romlása is azt jelzi, hogy a későn megkezdett, elszigetelt környezeti nevelés nem képes betölteni korábbi, alapozó szerepét. Ezért különösen fontos, hogy a környezeti témák beépüljenek a meglévő tantárgyakba, például a magyar nyelv és irodalom tanításába. A mesék, történetek, versek, illetve szövegértési és szövegalkotási feladatok kiváló lehetőséget kínálnak a természet iránti érdeklődés felkeltésére, a megfigyelőképesség fejlesztésére és a környezeti értékek közvetítésére. Ilyen módon nemcsak a nyelvi készségek fejlődnek, hanem megalapozódik a fenntartható gondolkodás is. A gyerekek ebben az életkorban különösen nyitottak, kíváncsiak, és tapasztalati úton tanulnak a leghatékonyabban. Ha a tanulási élményhez kapcsolódik a természetes környezet megismerése is – akár egy irodalmi szövegen keresztül –, az hozzájárul a pozitív attitűd kialakulásához, a gondolkodás fejlesztéséhez és a későbbi tudományos ismeretek befogadásának megalapozásához. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok milyen módon értelmezik, és milyen attitűdökkel viszonyulnak a Nemzeti Alaptanterv (NAT 2020) környezeti nevelésre vonatkozó tartalmi elemeihez.

Kulcsszavak: környezeti nevelés, NAT 2020, tantárgyi integráció, fenntartható gondolkodás

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE STATUS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION

The role of environmental education in primary education is more important than ever, as environmental knowledge is no longer a separate subject for first and second grade students. The reduction in the time frame and the relegation of the subject to the background can negatively affect children's relationship with nature and the development of scientific thinking. The deterioration of student results also indicates that the late, isolated environmental education is unable to fulfill its previous, foundational role. Therefore, it is particularly important that environmental topics are integrated into existing subjects, such as the teaching of Hungarian language and literature. Fairy tales, stories, poems, and text comprehension and writing tasks offer an excellent opportunity to arouse interest in nature, develop investigation, and convey environmental values. In this way, not only language skills are developed, but sustainable thinking is also established. Children at this age are particularly open, curious, and learn most effectively through experience. If the learning experience is also connected to the natural environment – even through a literary text – it contributes to the development of a positive attitude, the development of thinking and the foundation for the absorption of later scientific knowledge. The aim of our research was to explore how teachers interpret and

what attitudes they have towards the content elements of the National Core Curriculum (NAT 2020) related to environmental education.

Keywords: environmental education, NAT 2020, subject integration, sustainable thinking

Discipline: pedagogy

Bevezetés

A környezettudatos magatartás és gondolkodás kialakítása már óvodában megkezdődik, majd az iskolákban, kollégiumokban és egyéb nevelőintézményekben folytatódik a tantervi előírások szerint, ezért a nevelő és oktató intézményeknek nagy jelentősége van ebben a folyamatban. Az oktatás során a környezeti nevelésben az érzékenyítés fontossága kiemelkedő, amely interdiszciplinárisan is alakítható, mert a természettudomány mellett más tudományterületek is bekapcsolódhatnak a folyamatba pl. zenei művekkel, irodalmi vagy képzőművészeti alkotásokkal. Ezek az eszközök segíthetnek mélyebb, személyesebb kapcsolat kialakításában a természet és a környezeti értékek iránt, ezáltal erősítve a felelős, fenntartható gondolkodást.

Egyre több iskola alkalmazza inkább tanórai tevékenységen kívül a környezeti nevelést, ahol a megtervezett tevékenységekkel sokszor nem tudatosan, de az élménypedagógia módszereinek segítségével a diákok az ismereteiket kapcsolják, amellyel a környezettudatos gondolkodáshoz szükséges szakmai tartalmak és kompetenciák jobban elmélyülhetnek. Molnár (2012) és Mező (2015) is kiemeli, hogy a tanítás-

tanulás akkor a leghatékonyabb, ha élményeken és tapasztalatokon keresztül történik – különösen a környezeti nevelés területén. Az élményelemek (pl. közvetlen természetben szerzett benyomások, játékos felfedezések, kirándulások) megnyitják a gyermekek érzelmi világát, felkeltik a kíváncsiságukat, és fokozzák a tanulás iránti belső motivációjukat. A mai köznevelési feladatok teljesítésében, és különösen a környezeti nevelés hatékonyabbá tételében az egyik legfontosabb eszköz a tapasztalati és élményalapú tanulás, méghozzá természetes környezetben. Vagyis a tanulók ne csak elméleti tudást szerezzenek, hanem saját élményeiken keresztül tapasztalják meg a természet működését és értékeit – így válhat belsővé, személyessé a környezet iránti felelősségérzetük. A fenntartható jövő érdekében elengedhetetlen a természethez való harmonikus viszony, a megújuló erőforrások használata és az emberi tevékenység környezetre gyakorolt hatásának felismerése. A környezeti nevelés célja, hogy már kisgyermekkorban kialakítsa a felelős, értékalapú szemléletet, és megerősítse a pozitív környezeti attitűdöket és viselkedésformákat. Havas (2001) felhívja a figyelmet gondolataival, hogy a környezeti nevelés hatással van az érzelmekre

és azokra a döntésekre, amelyek meghatározóak a környezet állapotának megújítása, javítása és fenntarthatósága szempontjából.

Bár a környezeti nevelés egy életen át tartó folyamat, a gyermekkor különösen meghatározó szakasz e szemléletformálás szempontjából, hiszen a gyermeki személyiség ekkor formálható a leghatékonyabban. A kisgyermek életkori sajátosságai adódóan fogékonyak, érdeklődők és nyitottak a körülöttük lévő világ iránt. Természetes kíváncsiságuk és rácsodálkozási képességük kiváló alapot biztosít a környezeti attitűdök megalapozásához. Az óvodai környezeti nevelés kiemelt szerepet játszik a fenntarthatóság pedagógiájában, mivel ekkor kezdődik el az a tudatos előkészítés, amely jó alapokkal hosszú távon hozzájárulhat a környezeti nevelés fejlesztéséhez. Ebben a fejlesztési folyamatban ezért nagyon kedvezőtlen is lehet a NAT (2020) előírása, mert ma már a környezetismereteket első és második osztályban nem tanulják tantárgyi keretek között a tanulók csak harmadik és negyedik osztályban.

Módszerek

Munkánk során kérdőíves módszert alkalmaztunk. A kérdőív kitöltői Hajdú-Bihar, Heves, Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye iskoláiban, 4. osztályban tanító pedagógusok. A válaszadók száma 105 fő volt, akik közül 93,3% nő, 6,7% férfi. A válaszadók közül 39% városban, 22,9% megyeszékhelyen, 21,9% község-

ben, 13,3% faluban, 2,9% fővárosban tanít.

A vizsgálat során arra kerestük a választ, hogy a válaszadó tanítók véleménye szerint: 1) Mely tantárgyak feladata a környezeti nevelés? 2) Mely tantárgyban valósítható meg leginkább a környezeti nevelés? 3) Megfelelő hangsúlyt kap-e a környezeti nevelés a NAT-ban? 4) Elegendő-e 3. osztálytól elkezdni a környezetismeret tantárgy tanítását? 5) Elegendő-e heti 1 környezetismeret óra 3-4. osztályban a tanulók ökológiai szemléletének formálására? 6) Melyek a leghatékonyabb módszerek a környezeti nevelés szempontjából tanórán? 8) Mely környezeti nevelést támogató, tanórán kívüli tevékenységeket, programokat alkalmaznak leggyakrabban? 9) Hogyan lehetne erőteljesebben pozitív irányba befolyásolni a tanulók környezettudatos magatartását és attitűdjeit?

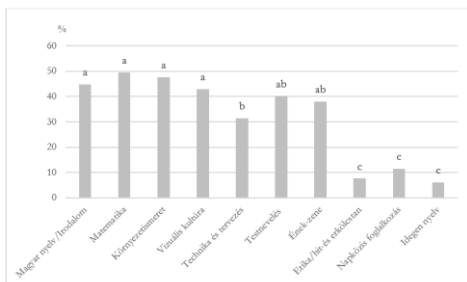
Az eredmények statisztikai értékelését SPSS 26.0 programmal, Tukey B teszttel, $P < 0.05$. A Tukey b-teszt: vizsgálja, hogy kettőnél több – meghatározott szempontból eltérő – sokaság valamilyen más tekintetben is különbözik-e egymástól. A szignifikáns különbségeket a, b, c stb. betűkkel jelöljük. A legkisebb érték „a” és az ettől szignifikánsan különböző, és nagyobb értékek „b”, illetve „c” jelölést kapnak.

Eredmények és értékelésük

A NAT (2020) hangsúlyozza, hogy a környezeti nevelés értékei és szempontjai nem csupán a környezetismeret tantárgy keretében, hanem a különböző tantárgyak tanítá-

sában is integráltan kell, hogy megjelenjenek. Éppen ezért az alsó tagozatos oktatásban előnyös, hogy a tanítók több tantárgyat is tanítanak. A válaszadók többsége a matematika (49,5%), a környezetismeret (47,6%) a magyar nyelv, valamint az irodalom (44,8%), és a vizuális kultúra (42,9%) tantárgyakat is tanítják (1. ábra).

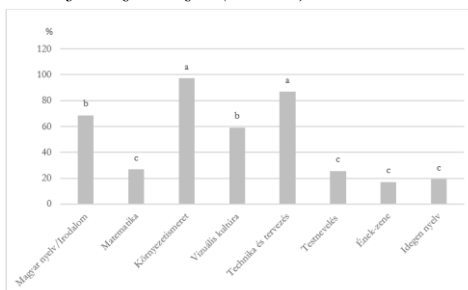
1. ábra. A pedagógusok által tanított tantárgyak számának százalékos megoszlása.
Forrás: Saját szerkesztés (n=105)



A legtöbb tanító (97,1%) szerint, szignifikánsan is igazolhatóan a környezetismeret tantárgy feladata a környezeti nevelés, továbbá a technika és tervezés (86,7%), a magyar nyelv, valamint az irodalom (68,6%) és a vizuális kultúra is magas számot mutat e kérdés tekintetében (2. ábra).

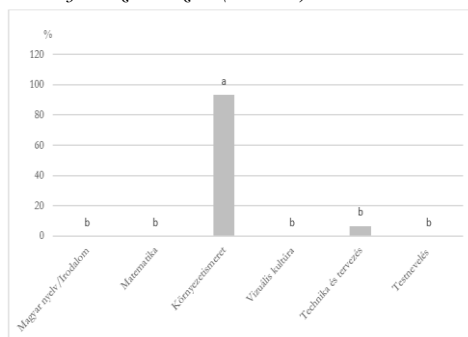
Megnyugtató, hogy a negyedik osztályban tanító pedagógusok több mint 80%-a szerint nem csak a környezetismeret tantárgy feladata a környezeti nevelés. Valószínűsítjük, hogy az általuk felsorolt tantárgyakban is tanítanak környezeti neveléshez kapcsolódó ismereteket.

2. ábra. Ön szerint mely tantárgyak feladata a környezeti nevelés? kérdésre adott válaszok. Forrás: Saját szerkesztés (n=105)



A vizsgálatban résztvevő személyek válaszaiból azonban az látszik, hogy többségük (93,3%) szerint a környezetismeret tantárgy során valószínűleg leginkább a környezeti nevelés, és ezen kívül csak egy tantárgyat neveznek még meg (6,7%), ahol különösen jól alkalmazható: a technika és tervezés tantárgy (3. ábra).

3. ábra. Jelölje meg azt az egy tantárgyat, amelyben Ön szerint leginkább megvalósítható a környezeti nevelés? kérdésre adott válaszok. Forrás: Saját szerkesztés (n=105)



Ezek az eredmények azt igazolják, hogy a környezeti nevelésre a legnagyobb óraszámot a környezetismeret és technika és tervezés órákon fordítanak a válaszadó tanítók.

A NAT és a kerettanterv megteremtette a környezetvédelemmel és fenntarthatósággal kapcsolatos nevelő-oktató munka keretfeltételeit. Mindezek ellenére a begyűjtött adatok alapján megállapítható, hogy a tanítók csupán 42,8%-a szerint kap elegendő hangsúlyt a környezeti nevelés a NAT-ban, 48,6%-a szerint nem kap elegendő hangsúlyt, 8,6% pedig nem tudott válaszolni a kérdésre.

A felmérés alapján a tanítók egyértelműen a környezetismeret tantárgy tananyagát tartják leginkább alkalmasnak arra, hogy a környezeti nevelést beépítsék a tanítási óráik menetébe, ezért is véli úgy a válaszadók többsége (87,6%), hogy nem 3. osztályban kellene elkezdni a környezetismeret tantárgy tanítását. A tanítók túlnyomó része szerint (94,3%) nem elegendő a heti 1 környezetismeret óra a 3-4. osztályban. Csupán 5,7% tartja elegendőnek a tanmenet által meghatározott heti 1 óraszámot. Egy tanítási évben tehát a tanmenet 36 óraszámot, azaz heti 1órát biztosít a környezetismeret órák ismereteinek átadására, megértésére a 3. és 4. évfolyamon, vagyis a NAT 2020 a korábbi NAT 2012-es kerettantervi óraszám ajánlást (1 óra/hét) nem emelte annak ellenére sem, hogy az első és második osztályból a környezetismeret tantárgyat kivezette.

Ugyanakkor a kutatások jelzik, hogy ez az átállás kihívásokkal jár: a tudásszint és a

tanulói attitűdök romlása tapasztalható a korábban külön környezetismeretet tanuló diákokhoz képest (Homoki, 2025).

A kutatásban résztvevő pedagógusoktól megkérdeztük, hogy melyik módszert ítélik a leghatékonyabbnak a környezeti nevelés szempontjából tanórán. A feldolgozott válaszok alapján a szemléltetést (56,1%), a tanulmányi sétát (45,2%) és a kísérletet (38,2%) tartják a legeredményesebbnek a tanítási stratégiák közül.

A válaszadók több mint a fele különböző környezetvédelmi tevékenységek megvalósításában látja a pozitív változást: szelektív hulladékgyűjtés, papír-, kupak-, használt elem-, használt olaj gyűjtése (34,2%), virág-, faültetés, tankert kialakítása (18,2%), madáretetők kihelyezése (55,4%). A pedagógusok negyede megfogalmazza a környezeti neveléshez kapcsolódó iskolán kívüli helyszíneket is, úgymint állatkert, botanikus kert (16,2%), illetve múzeumok, kiállítások (8,1%) látogatása. Arra a kérdéseinkre, miszerint melyek azok a tevékenységek, programok, amelyek az intézményükben támogatják a tanórán kívüli környezeti nevelést, a legtöbb pedagógus a kirándulásokat (36,1%) és tanulmányi sétát (24,2%), táborokat (17,3%) és erdei iskolai programokat (18,1%) nevezte meg. Az eredményeket megerősíti Nagy (2009) véleménye, amely szerint az iskolákban alkalmazott oktatási színterek és a korszerű módszerek jelentősen befolyásolják a környezettudatos magatartást.

A kutatásban részt vevők közel harmada a természet értékeinek megőrzésére, a környezet védelmére, megóvására vonatkozó

projekteket szervez az iskolájában: környezetvédelmi projekthét, fenntarthatósági hét, digitális témahét, multikulturális projekt. Ezek a projektek olyan eseményekhez, világszerte is számon tartott napokhoz fűződnek, amelyek a környezetvédelemre hívják fel a figyelmet. A válaszokban a tanítók példaként a Víz, a Föld, Állatok, Madarak és fák napját, Autómentes világnapot, Öko-napot, Egészség- és sportnapot, továbbá néhányan megemlítik a környezetvédelmi szervezetek által tartott előadásokat neveztek meg a fentiekben felsorolt témák kapcsán. A kérdőívet kitöltők 80%-a fenntarthatósági projekteket, témaheteket, továbbá a tanulmányi sétákat, kirándulásokat, táborokat, erdei iskolát tartja leginkább produktívnak és innovatívnak a környezeti nevelés és a tapasztalati tanulás során. Kiemelkedően magas azoknak a száma (81%), akik szerint az élménypedagógiai módszerek alkalmazása pozitív irányba befolyásolná a tanulók környezettudatos magatartását és attitűdjeit.

Orbán (2010) felmérésének eredményei azt mutatják, hogy a környezeti nevelés kapcsán számos kezdeményezés figyelhető meg formális (intézményi) és informális (tanórán, intézményen kívüli) területen. Mint minden nevelési-oktatási területnek, így a környezeti nevelésnek is mutatkoznak hiányosságai. Sajnos a közoktatási intézményekben ezek alkalomszerűen, valamilyen eseményhez (pl.: Madarak és fák napja; víz világnapja; állatok világnapja) kapcsolódva tudnak csak megvalósulni. Természetesen vannak törekvések, használ-

ható ötletek, kidolgozott, jól működő programok, de ezek a mindennapi iskolai életbe, tanmenetbe nehezen illeszthetők be (Orbán 2010). Hasonló eredményeket kaptunk a 2024-ben készült felmérésünk alapján. A harmadik és negyedik osztályban a környezeti nevelést alkalmazó ismeretekre fordított óraszám jelentékeny többsége tanórai keretek között zajlik. A tanórán kívüli tevékenység jóval kisebb ráfordított órásszámmal leginkább, erdei iskolai keretek között valósul meg (D. Tóth és Csizmadia, 2024). A jelenlegi felmérésünk tükrében megállapítható hogy, Orbán (2020) felméréséhez hasonlóan elsősorban alkalomszerűen, a jeles napokhoz kapcsolódva, projektheteken valósul meg a környezeti nevelés. Nagy (2009) kutatási eredményei igazolják, hogy az erdei iskolai programokat, terepgyakorlatokat, akciókat és más környezetvédelemmel kapcsolatos iskolán vagy tanórán kívüli tevékenységet alkalmazó iskolák eredményesebben képesek közvetíteni a környezetvédelemhez szükséges tudást, készségeket és értékrendszert, és nagyobb hatékonysággal segítik a környezettudatos magatartás kialakítását.

A „Hogyan lehetne erőteljesebben pozitív irányba befolyásolni a tanulók környezettudatos magatartását és attitűdjeit?” kérdéssel kapcsolatban a válaszadók 21,4%-a gondolja azt, hogy a személyes (szülői és tanítói) példamutatás a szemléletformálás hatékony eszköze lehet. A kérdőívet kitöltő pedagógusok 22,3%-a a projektek gyakoribb szervezését tartja fontosnak a sikeres környezeti nevelés érdekében. Nem elhanyagolható azoknak a száma sem

(31,1%), akik a családokkal való együttműködés erősítését helyeznék előtérbe, hiszen véleményük szerint a környezeti nevelést már a családban el kell kezdeni. Az otthonról hozott minták befolyásolják az iskolai nevelés hatékonyságát.

Összegzés

A környezeti nevelés szerepe az iskolai oktatásban, az utóbbi években egyre hangsúlyosabbá vált, különösen a fenntarthatóság pedagógiájának terjedésével. Jelen tanulmány célja az volt, hogy bemutassa egy kérdőíves vizsgálat eredményeit, amely az alsó tagozaton tanító pedagógusok környezeti neveléssel kapcsolatos tapasztalatait, véleményeit és gyakorlatát vizsgálta, különös tekintettel a Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) által kínált lehetőségekre és korlátokra.

A válaszadó pedagógusok többsége több tantárgy oktatásában is részt vesz, leggyakrabban matematikát, környezetismeretet és magyar nyelvet és irodalmat tanítanak. Jelentős arányban tanítanak készségi tárgyakat is, mint például vizuális kultúrát, testnevelést, ének-zenét vagy technikát. A tanítók közel fele úgy véli, hogy a környezeti nevelés nem kap elegendő hangsúlyt a NAT-ban. A pedagógusok túlnyomó többsége szerint a környezetismeret tantárgy a legalkalmasabb a környezeti nevelés megvalósítására. Jelentős pedagógiai igény mutatkozik arra, hogy a környezetismeret tantárgy oktatása ne csupán a 3. évfolyamtól induljon, mert a jelenlegi heti egy tanóra nem nyújt elegendő lehetőséget a tananyag elmélyítésére,

különösen a gyakorlati, élményalapú megközelítések alkalmazásához.

A tanítók legeredményesebbnek tartott módszerei tanórán a szemléltetés, tanulmányi séta és kísérletezés. Az intézményi gyakorlatban, a tanórán kívül is megjelennek környezeti nevelést támogató programok: kirándulások, tanulmányi séták, táborok és erdei iskolai programok. A tanulmányi és szabadidős programok közül a fenntarthatósági projektek, témahetek, valamint a tapasztalati tanulás formái – például az élménypedagógia –, kiemelten hatékonyak bizonyulnak.

A kutatás eredményei alapján a környezeti nevelés megvalósítása jelenleg elsősorban a környezetismeret tantárgyra korlátozódik. A tapasztalati, élményalapú tanulás nem kiegészítője, hanem alapköve a korszerű környezeti nevelésnek, különösen a gyermekkorban, amikor az érzelmi nyitottság és a tanulás iránti belső vágy még erősen jelen van. A zöld óvoda programok kitűnően megkezdik ennek a hosszú távú folyamatnak a megalapozását, ami az iskolai nevelés során első és második osztályban a korábbi külön tantárgyi óraszám helyett más tantárgyak keretében integrálódik. A harmadik osztályban kezdődő környezetismeret tantárgy heti egy tanóra keretében nem biztosít elég időt az elmélyülésre, a gyakorlati tapasztalatszerzésre és a szemléletformáló pedagógiai tevékenységek beépítésére, ami a tudásszint és a tanulói attitűdök romlását eredményezheti országos szinten is. A pedagógusok aktívan keresik a hatékony, élményalapú, interdiszciplináris megközelítéseket,

és a tanórán kívüli programokat is kiemelt szerephez juttatják a környezeti nevelés során. A válaszok rávilágítanak arra, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának hatékony érvényesítéséhez rendszerszintű változásokra van szükség: a tantárgyi integráció megerősítése, óraszámemelés, tanári felkészítés, valamint a szülőkkel és közösségekkel való szorosabb együttműködés nélkülözhetetlen.

Irodalom

- Havas, P. (2001). *A fenntarthatóság pedagógiai elemei. A fenntarthatóság pedagógiája*. Körlánc Egyesület, TAN-SOR Bt., Budapest.
- Homoki, E. (2021). A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In Fodor, R.; Karain-Gombocz, O., Miklós, Á. K. (szerk.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III* (pp. 137-144). Budapest, Szaktudás Kiadó.
- Homoki, E. (2025). Környezetismeret tárgy tartalmi változásainak következményei. *Gyermeknevelés*, 13(2), 327-345. Doi: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.2.327.345>
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Molnár, K. (2012). *Élményalapú környezeti nevelés*. Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére, pp. 69–73.
- Nagy, C., E. (2009). A környezeti nevelésben alkalmazott oktatási színterek, korszerű módszerek hatása a környezettudatos magatartás kialakítására. *Új Pedagógiai Szemle* 59.(3), pp.17-36.
- Nat 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31). Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról bevezetéséről és alkalmazásáról szóló, 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020 (17), pp.290–446.
- Orbán, Z. (2010). Iskolán kívüli környezeti nevelés. In Vásárhelyi J. (szerk.), *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia: alapvetés*, (pp. 253-258.). Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest,
- Tóth, M., D. & Csizmadia I. (2024). A környezeti nevelés ismeretköreinek megjelenése az alsó tagozatos oktatásban. *Mester és Tanítvány*, 2 (2), pp. 34-45.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

METHODICAL STUDIES

AZ IKT ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTTAK NYELVOKTATÁSA SORÁN

Author(s) / Szerző(k):

Nemes Magdolna (Ph.D.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

E-mail:

nemesm@ped.unideb.hu

Cite: Nemes Magdolna (2026). Az IKT eszközök használatának lehetőségei a tanulásban akadályozottak nyelvoktatása során. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/2. szám. 87-104. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.87>

Idézés:



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O2-0006

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Tóth Norbert (Ph.D.), Debreceni Egyetem (Magyarország)
 2. Mező Ferenc (Ph.D.) / Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

Magyarországon 1998 óta a speciális szakiskolák 9–10. osztályában kötelező volt a tanulásban akadályozott tanulók számára egy idegen nyelv tanulása. A 2015/2016-os tanévben az általános iskola 7. osztályától bevezették az idegennyelv-oktatást (Meggyesné, 2019). A dolgozat röviden bemutatja az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatásának jelenlegi helyzetét és a tanulásban akadályozott tanulók sajátosságait, különös tekintettel az idegennyelv-tanulásra. Úgy véljük, hogy a hagyományos tanórai módszerek kiegészíthetők a tanulásban akadályozott tanulók számára érdekesebb és hatékonyabb módszerek alkalmazásával, amelyek számukra is inspiráló feladatokat kínálnak. Az infokommunikációs (IKT) eszközök, valamint a gamifikáció nyelvoktatásba való bevonása elkerülhetetlen, mert használatukkal könnyebb felkelteni és fenntartani a tanulásban akadályozott tanulók figyelmét és nyelvtanulási motivációját. A mai kor technikai vívmányait kihasználva az online platformok feladatai

és a játékos feladatok kerülnek előtérbe, melyek használata során bővül a tanulók szókinccse a fejlődik az idegen nyelvi kompetenciája. A dolgozatban számos alternatív módszert mutatunk be arra nézve, hogy a technológiai újdonságok világában milyen módszerek használhatók az idegen nyelvi órákon. Tanítási tapasztalataink szerint szükség van az újszerű megközelítésre a nyelvoktatásban ahhoz, hogy a tanulók ne veszítsék el a motivációjukat a nyelvtanulás iránt. A dolgozatban bemutatott módszereket már saját tanítási gyakorlatunkban alkalmaztuk, amit néhány saját készítésű fényképpel illusztrálunk.

Kulcsszavak: online platformok, módszerek, motiváció, szókinccs

Diszciplína: neveléstudomány, informatika

Abstract

THE USE OF ICT TOOLS IN TEACHING ENGLISH TO LEARNERS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

The present paper deals with the issues of teaching a second language to school-aged children with SEN in Hungary. In Hungary, since 1998, it has been compulsory for pupils with learning difficulties to learn a foreign language in the 9th to 10th grades of special vocational schools. In the 2015/2016 school year, foreign language teaching was introduced from the 7th grade of primary school (Meggyesné, 2019). This paper briefly describes the current situation of foreign language teaching for pupils with mild intellectual disabilities and the characteristics of pupils with learning disabilities, with a special focus on foreign language learning. It is believed that traditional classroom methods can be complemented by more interesting and effective methods for learners with learning disabilities, which also offer them interesting and inspiring tasks. The inclusion of ICT tools and gamification in language teaching is inevitable, as it is easier to attract and maintain the attention and motivation of learners with learning difficulties. Today's technological advances have led to the use of online platforms to focus on tasks and playful exercises, which help learners to develop their vocabulary and foreign language competence. In this paper, we present a number of alternative ways of using technology in the foreign language classroom. Our teaching experience has shown that innovative approaches to language teaching are necessary to ensure that learners do not lose motivation to learn a language. The methods presented in this paper have already been used.

Keywords: online platforms, methods, motivation, vocabulary

Diszciplína: Educational Science, IT

A technológiai fejlődés felgyorsulása és az információs és kommunikációs technológiák (IKT) egyre nagyobb térhódítása következtében kialakuló információs társadalom rengeteg új kihívást állít az emberek elé. Az információhoz jutás módja és sebessége felgyorsult, továbbá új kommunikációs formák jöttek létre. Az internet segítségével bárki, bárhol, bármikor hozzájuthat bármilyen információhoz. A változások az oktatási rendszerre is hatással voltak, megkerülhetetlenné vált az IKT-eszközök alkalmazása az iskolákban (Buda, 2020), melyek növelhetik a tanulók tanulás iránti motivációját, illetve a diákok koncentrációs képességét is. A jelenség háttérben az áll, hogy a digitális bennszülöttek gondolkodása, szocializációja nagymértékben eltér azokétól, akik még nem az internet világában nőttek fel. Napjainkban bármilyen háttérrel és háttérből is érkezzen egy diák, az IKT-eszközökkel való érintkezése megkerülhetetlen.

A 21. századi gyermekek mindennapjait jelenti a digitális világ, bármikor könnyen elérhetik az internetet és az internet adta lehetőségeket. Az online térben és az online vásárlások során a tanulásban akadályozott tanulók is számos angol kifejezéssel is találkozhatnak (például wishlist, pay, card, deliver, shipping). A hétköznapi életből számos angol szót és kifejezést elsajátíthatnak, például a csomagküldő cégek nevéből megtanulhatják, hogy a fox „róka” (foxpost), a food „étel” (pl. foodora, foodpanda), az easy „könnyű” (easybox), a box „doboz”, a post „posta”. A ruhadarabok közül ismerős lehet a pullover „pulóver”, a

top „női felső”, a shorts „rövidnadrág” is vagy a sneaker cipő is. A filmsorozatokból ismerősen csenghet a bro vagy brother „testvér”, friend „barát”. A social media felületeken láthatják, hogy melyik ismerősük vállalt munkát külföldön vagy melyik előadó, sportoló utazott külföldre.

A digitális technikának számos támogató lehetősége ismert (Mező, 2025; Mező és Mező, 2026). Napjainkban az általános iskolás korosztály alapélménye a digitális média használata. Ez mára teljesen átalakította az ismeretszerzési, szórakozási és kommunikációs szokásaikat. A tanárok számára kihívást jelent az, hogy a virtuális térben szocializálódott tanulók ugyanazokat a digitális térben megszokott gyors vizuális impulzusokat, azonnali visszajelzéseket és jutalmazó mechanizmusokat igénylik a tanulás során is. Ezen problémát úgy lehet hatékonyan áthidalni, hogy a digitális technikát bevonjuk az oktatásba. Ez javíthatja a tanulók motivációját, segítheti számukra a megértést és csökkentheti a kognitív terhelésüket (Magnuczné, 2020).

A téma aktualitását indokolja, hogy az enyhe értelmi fogyatékossgal élő tanulók számára 2015/2016. tanév óta kötelező az idegennyelv-tanulás hetedik osztálytól heti két órában. Ezt megelőzően, 1998 óta a speciális szakiskolák 9–10. osztályában kötelező volt a tanulásban akadályozott tanulók számára egy idegen nyelv tanulása (Meggyesné, 2019). Az oktatás tartalmát a NAT 2020, a Sajátos nevelési igényű diákok iskolai nevelésének irányelve (32/2012. EMMI rendelet) és a kerettanterv határozza meg. Mivel a kerettanterv nem

nyelvspecifikus, így az intézmény lehetőségeihez mérten döntenek el, hogy melyik idegen nyelvet tanítják a diákoknak (például lovári, angol, német). A szabályozás értelmében a tanulók számára az idegennyelv-tanulás megkezdése hetedik osztálytól kötelező, azonban egyéb foglalkozások keretében hamarabb is elindítható az érdeklődő gyermekek számára, ám a részvételt nem tehetik kötelezővé. A köznevelési törvény azt is kimondja, hogy az enyhe értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatását elláthatja nyelvtanár vagy gyógypedagógus végzettséggel és komplex felsőfokú államilag elismert nyelvviszga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkező pedagógus is. A tanulásban akadályozott diákok nyelvtanítása a pedagógustól türelmet, pozitív hozzáállást és nagyfokú rugalmasságot igényel. A nyelvtanárok körében azonban előfordul, hogy tartanak az SNI nyelvtanulókkal való munkától (Delaney, 2016), mert számos kihívással találják szembe magukat. A nyelvórán előfordulhatnak magatartási és viselkedési problémák, melyeket a pedagógusnak kezelnie kell (Delaney, 2016). A nyelvtanárnak nem csak a célnyelvet kell átadnia, hanem a diákok hangulat-ingadozását, figyelemhiányát, késéseit, kommunikációs nehézségeit, esetleges érzelmi kitöréseit is rendeznie kell (Bawa & Osei, 2018).

A kerettanterv szerint az idegennyelv-tanulás célját a tanulók egyéni szükségletei határozzák meg. Az idegennyelv-tanulásnak segítenie kell más alapkészségek megerősödését, a tanulók önismeretének, önbi-

zalmának fejlődését. A célnyelv kultúrájának megismerése szintén alapvető fontosságú, a diákok a célnyelvi országok ünnepeit, kultúráját többféle, akár interaktív feladatok során megismerve pozitív élményeket szerezhetnek. Az angolszász országok esetében szóba kerülhet a Valentin-nap, a Halloween (1. ábra), továbbá a húsvét és a karácsony megünneplése.

1. ábra: Ünnepek (Halloween)



Az információ- és kommunikációtechnológiai eszközök a jelenleg iskolapadban ülő generáció életének egyre szervezettebb részét képezik. Mára szinte kortól függetlenül nevezhető a szórakozás, a kommunikáció és nem utolsósorban az oktatás színterének a mobiltelefon, az asztali számítógép, a laptop és a tablet. Az internet, a média és az üzleti világ nyelve az angol, amely napjainkban közvetítőnyelvként (lingua franca) is szolgál. A tanulmány célja, hogy áttekintse, milyen lehetőséget rejtenek az infokommunikációs eszközök a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanítása során. A jelen tanulmány különböző újszerű módszereket mutat be,

amelyek más megvilágításba helyezik a nyelvoktatást. Ellentétben a hagyományos módszerekkel, amikor könyv és munkafüzet feladatait megoldva dolgoznak a tanulók, a bemutatásra kerülő módszerek mind újszerű, modern, interaktív gyakorlatok és online feladatok lehetséges tanórai alkalmazásait mutatja. A bemutatott módszereket tanítási gyakorlatunkban alkalmaztuk. A fényképek 2024-ben Hajdú-Bihar vármegye egyik tankerületében készültek, a szerző felvételei.

A tanulásban akadályozott tanulókról

A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4.§-a szerint „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” A tanulási akadályozottság átható, globális és állandó nehézséget jelent a tanulás minden területén. A tanulókra jellemző a kognitív funkciók meglassulása és a megkésett beszédfejlődés, valamint megjelenhetnek a diszpraxia tünetei, koncentrációs nehézségek is. A viselkedési problémákban jelentkező szociális tanulási nehézségek figyelhetők meg (Mesterházi, 1998). A normál fejlődésmentű tanulókhöz képest eltérések lehetnek

a térbeli tájékozódás, a finommotorika, a figyelem, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció és a szociális alkalmazkodás terén is. A tanulásban akadályozott tanulókra jellemző, hogy kognitív fejlettségük késett, figyelmük szelektív és hanyatlott, ami befolyásolja a nyelvi és iskolai készségeiket, ezzel gátolva a hatékony tanulást. Rövid és hosszú távú memóriájuk gyenge, így nagy jelentősége van a tanórákon történő sokszori ismétlésnek. Lassabb munkatempó, koncentrációs nehézségek jelentkeznek, valamint az olvasás, az írás és a számolás szimbólumrendszerének felismerésének és használatának nehezítettsége jellemző a tanulócsoporthoz. A memória teljesítménye csökken, a munkamemória kapacitása változó, és problémás a már megtanult dolgok visszakeresése a hosszú távú memóriából. Nehézséget okoz továbbá az összefüggések, az analógiák felismerése és alkalmazása (Jaksa, 2006). A tanulásban akadályozott gyerekek átlagosan 5-7 évvel vannak lemaradva az alapkészségek terén ép fejlődésmentű társaikhoz képest, ugyanakkor jelentős különbségek mutatkoznak az egyéni képességek fejlődésében az egyes tanulók esetében is (Józsa és Fazekasné, 2006/a, 2006/b). A tanulásban akadályozott gyermekek közé tartoznak a gyengén teljesítő tanulók is. A tanulók a rugalmatlan viselkedésük és gondolkodásuk miatt nem minden esetben tudnak beilleszkedni a többségi iskolába, ezért tanulmányi kötelezettségüket speciális oktatási intézményben vagy általános iskolában teljesítik.

A tanulásban akadályozott tanulók és az idegennyelv-tanulás

A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv oktatása két tudományterület, a gyógypedagógia és a nyelvpedagógia metszéspontjában helyezhető el. A tanulásban akadályozott tanulók esetében az iskolai nyelvtanulásnak jelentős szerepe van, hiszen a minimális nyelvismeret is előnyt jelenthet ez a későbbiekben akár a továbbtanulás esetében, a pályaválasztásnál vagy a munka világában.

A nyelvelsajátításról a nyelvtanulásra való átmenet koncepciója is megjelenik a NAT-ban (2020): az 5-8. évfolyamon folyó idegennyelv-oktatás szervesen épít a 4. évfolyamtól kezdődő nyelvi fejlődésre és annak eredményeire. Az ideális nyelvi én által támogatott nyelvtanulás azt jelenti, hogyan is képzelik el magukat a nyelvtanulók sikeres nyelvhasználóként. A tanulásban akadályozott nyelvtanulók nehezebben képzelhetik el magukat egy idegen nyelv sikeres beszélőjeként, mert nekik sokkal nagyobb kihívást jelent az idegennyelv-tanulás, mint többségi társaiknak, azonban számukra sem lehetetlen az általános, mindennapi témák alapvető szókincsének és kifejezéseinek elsajátítása. Az az idegennyelv tanításának-tanulásának jelentős szerepe van a tanulásban akadályozott gyermekek önbizalomhiányának csökkentésében. Az idegen nyelv tanulása során fejlődhet a kreativitásuk, az önismeretük, az együttműködő képességük, az önállóságuk, valamint nyitottabbá válnak a más kultúrák és más nemzetiségű sze-

mélyek irányába. A nyelvórák során a tanulók érzelmi intelligenciája is fejlődik.

A nyelvtanulók anyanyelve, valamint annak ismerete nagymértékben befolyásolja az idegennyelv-elsajátítási folyamatok eredményességét. A tanulásban akadályozott tanulókra jellemző a szűk szókincs, kevés jelzőt és határozót használnak, a logikai és az ok-okozati viszonyokat sokszor nem ismerik fel. A tanulók nyelvi fejlettségét a szociokulturális háttér is befolyásolja. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-oktatásának célja az is, hogy az idegen nyelv tanítása elősegítse a különböző tantárgyaknál elsajátított alapkészségek megszilárdulását.

Kulcsfontosságú, hogy a nyelvtanulást játékos formában, figyelemfelkeltő feladatokkal tegyük vonzóvá a gyermekek számára, hogy a tanulás ne teherként, hanem örömforrásként jelenjen meg számukra (Meggyesné, 2020). A kerettanterv alapján elsődleges a beszélt nyelvi készségek fejlesztése (beszédkészség és hallás utáni értés), míg az íráskészség és az olvasás utáni szövegértés csak másodlagos támogatóként funkcionál. Az írás, valamint az olvasás csak minimális mértékben tűnik fel a nyelvórák ideje alatt, a hallottak megerősítése és megszilárdítása céljából (lásd: Meggyesné, 2020). A mindennapi életben hasznos, ha tanulók el tudják olvasni és megértik a figyelemfelhívó táblákat (például: out of order, no smoking, exit, city centre) vagy az üzletek, középületek nevét és feliratait (például: open, close, sale, tax; restaurant, reception, café, bookshop stb.).

Akár egy külföldi utazás során találkozhatnak számos, a közlekedéshez kapcsolódó szóval és kifejezéssel mint airport, central railway station, bus station, delayed, cancelled stb. Az idegen nyelvű filmek, videók megértése is haszonnal járhat a diákok számára (például: cinema, the end, voice).

A tanulásban akadályozott tanulók számára a leggyakrabban használt módszerek az idegennyelv tanulásban is a multiszenzoros technikák (Tóth, 2015). A módszer előnye, hogy diákokat valamennyi érzékszervi csatornán keresztül eléri, így segítve a gyengébb csatornákat az erősebbek felhasználásával, azaz minél több érzékszervet bevonva adja át a célnyelvet, minél több fronton „támadva” az emlékező-képességet. Az idegen nyelv nem válhat teljesítményorientált tantárggyá, hiszen ez újabb súlyként telepedne a tanulásban akadályozott tanulók vállára, sokkal inkább az idegennyelv tanulás iránti öröm kialakítása és fenntartása a cél (Meggyesné, 2015).

A tapasztalat azt mutatja, hogy a 7-10. osztályos tanulásban akadályozott nyelvtanulók körében sem célszerű elhagyni a játékos, tevékenykedtető módszereket, ugyanis ezek nélkül nehezebb elsajátítaniuk az idegennyelv alapjait (Klein, 2019). A multimediális eszközök és az interaktív feladatok használata növeli a tananyag érdekességét, az egyéni és csoportos feladatok ötvözése pedig elősegíti a szociális készségek fejlesztését. A dalok (például rap, popzene, rockzene) hallgatása és a szövegek feldolgozása szintén élvezetes

módszer a gyermekek számára. A játékok a dalok kiválasztása során azonban szem előtt kell tartanunk, hogy a 7-8. osztályos tanulók 15-17 évesek, így a játékoknak tükrözniük kell a korcsoportjukat (Lestari et al., 2022). Wilson szerint a tanulásban akadályozott gyermekek csak akkor érhetik el a bennük rejlő képességek maximumát, ha lehetőségük adódik arra, hogy elhagyják komfortzónájukat és új tapasztalatokat, kompetenciákat szerezzenek. „A nyelvórákat érdekes, az életből vett gyakorlati tartalmakkal kell megtölteni. A nyelvtanulás során tanulóinknak bátorító nyelvi tapasztalatokra kell szert tenniük. Nem szabad, hogy a kudarcból való félelem megbénítsa őket. Olyan tanulási környezetet kell teremteni, amelyben képesek úgy mozogni az új nyelvben, hogy sikeres nyelvtanulóknak érezhessék magukat” (Wember id. Meggyesné, 2019).

Az IKT-eszközök szerepe az oktatásban

Az IKT-eszközök oktatásban történő megjelenése jelentősen kitágította a tanulási lehetőségeket. Napjaink tanulójának már nem a tudás birtoklása a célja, hiszen az internet segítségével másodpercek alatt hozzájuthat a képletekhez, definíciókhoz (Buda, 2017). Gonda Zsuzsa (2013) szerint három feltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy az iskolában a digitális eszközök használata eredményes legyen: álljon rendelkezésre a technológiához hozzáférés, legyenek elérhető és magas színvonalú elektronikus tartalmak, a tanárok legyenek

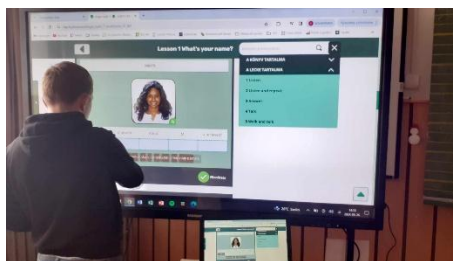
eszközhasználati és módszertani szempontból felkészültek (idézi Buda, 2017).

Az idegennyelv-tanárok célja, hogy érthetően és eredményesen adják át a célnyelv tudnivalóit a tanulók számára. Erre a mai korban számtalan lehetőség kínálkozik a digitális technológiáknak és az IKT-eszközöknek köszönhetően, az eszközökkel éppúgy vonzóbbá tehető a nyelv tanítása, mint a diákok számára a nyelv tanulása (Kétyi id. Barnucz és Fónai, 2020). Az online anyagok különösen vonzóak, mert frissek, aktuálisak, általuk olyan tartalmakat fogyaszthatunk, melyről milliók beszélnek világszerte (Thorner, 2017). A tanulási motivációt tekintve azonban a technikai háttér önmagában nem meghatározó tényező. A tanulásban akadályozott tanulókra különösen is igaz, hogy a digitális technológia használata nem feltétlenül jelent tudatos és eredményes eszközhasználatot.

Az audiovizuális szemléltetés viszont lényegesen növelheti a tanulók tanuláshoz való motivációját, így nagyobb mértékben megvalósítható a differenciált oktatás, ami elengedhetetlen az a sajátos nevelési igényű tanulók esetében (Delaney, 2016). Az audiovizuális eszközök kiválóan alkalmazhatók a sajátos nevelési igényű tanulók körében is (Barnucz, 2019). A 7-12. osztályos tanulásban akadályozott diákok számára készült a Let's do it című, angol nyelvű könyv-család. A tankönyvhöz tartozik munkafüzet, matricamelléklet, tanári kézikönyv, továbbá kép- és szókérték, valamint hanganyag is (Meggyesné, 2019). Az első kiadású 7., valamint 8. osztályos

tankönyvek 2019-ben jelent meg, a 9-10. osztályos pedig 2020 második felében láttak napvilágot. A tankönyvekhez okostankönyv is készült, (a 8. osztályos itt érhető el: [Link](#)). A tananyag egyesíti a kompetencia alapú nyelvtanítás és a tanulásban akadályozott diákok speciális oktatásának módszertani elveit, figyelembe véve a célcsoport kognitív sajátosságait. Az elsajátítandó anyag mennyisége kevés, viszont nagyon jól hasznosíthatók a mindennapi helyzetekben (Meggyesné, 2020). Az okostankönyv a kifejezéseket, fogalmakat különböző helyzetekben mutatja be, hogy a tanulók jól láthassák az összefüggéseket a tartalmak között, valamint számos játékos feladatot tartalmaznak, amelyek a különféle érzékszervek bevonásával teszik vonzóbbá az idegennyelv tanulását, miközben fejlesztik a különböző részképességeket is. A tanulók a számítógép/laptop használata közben motiváltabbak, lelkesek, szívesen végzik a feladatokat és szinte észre sem veszik, hogy az aktuális tananyag szókincsét gyakorolják (2. ábra).

2. ábra: Let's do it okostankönyv használata okostáblán



A technológia célja tanári részről az oktatás megkönnyítése, tanuló oldalról pedig a hatékony tanulás megvalósítása. Az oktatás minden szintjén fontos, hogy a pedagógusok éljenek a digitális kompetencia fejlesztési lehetőségeivel (Barnucz, 2019). Az IKT-eszközök fejlesztik a kommunikációs készséget, az önbizalmat, de az idegennyelv-tanulásra is kedvező hatással vannak (Lankshear et al., 2000). Ezek mellett fejlesztik a tanulók számítógépes ismereteit és erősítik a kulturális tudatosságukat, valamint formálják a szociális hovatartozásukat is (Ürmösné id. Barnucz, 2019). Czékmán (2018) valamint Barnucz és Fónai (2020) IKT-használatra vonatkozó kutatásai hasonló eredményeket hoztak. Mindkét vizsgálat kimenetele összefüggést mutatott az IKT-eszközök használata és a tanulók órai aktivitása, idegennyelvi motivációja között. „Ezzel jól bizonyítható az Európai Unió által meghatározott két kulcskompetencia (idegen nyelvi kommunikáció és digitális kompetencia) iskolai oktatásban előforduló találkozási pontja, hiszen egyik sem tud létezni a másik nélkül. Ma a 21. században az idegen nyelvi képességek fejlesztése sokkal hatékonyabb lehet a digitális lehetőségek, megoldások megfelelő szintű és minőségű használatával” (Barnucz és Fónai, 2020).

Az IKT-nak tehát mind az információkeresésben, mind a szemléltetésben, a tananyag közvetítésben és a feldolgozásban is van és kell is, hogy legyen szerepe (Polónyi, 2017). A szemléltetés mindig is központi szerepet foglalt el az oktatás során, hiszen a külvilág modellezése segíti az új is-

meretek befogadását (Petz, 2021). A pedagógus bemutatja az idegen szó jelentését, akár kép, videó, vagy bármilyen, órára behozott tárgy, kártya, játék, vagy a teremben található reáliák segítségével, hogy ezáltal segítse a szavak jelentésének felismerését (Cando Yánez et al., 2024). A nyelvórákon használatos, hagyományos villámkártyák (flashcard) mellett megjelenhetnek a tableten, iPaden felmutatott képek is.

Az idegen nyelvi órákon meglehetősen fontos, hogy a tanulók az egyéni képességeiknek megfelelő feladatokat oldjanak meg. Az online nyelvi programok számos lehetőséget kínálnak a differenciálásra. „A mai általános iskolás tanulógenerációnak alapélménye a digitális média használata, amely jelentősen átalakította ismeretszerzési, szórakozási és kommunikációs szokásaikat. Nagy kihívást jelent az oktatásban az, hogy a virtuális térben szocializálódott tanulók ugyanazokat a gyors, vizuális impulzusokat, azonnali visszajelzést és jutalmazó mechanizmusokat igénylik a tanulás során is, amelyet a digitális játék- és információs térben megszoktak” (Magnuczné, 2020).

Az IKT-eszközök használata a nyelvórákon azért előnyös, mert növeli a tanulók nyelvtanulási motivációját, a diákok jobban koncentrálnak a feladatra, mint a tanári magyarázatra. A tanulás több együttműködést, interakciót igényel a tanulóktól, a kedvenc játékot bármikor elő lehet venni, az anyagokat akár feladatmegoldás közben is a tanulók szükségleteihez lehet igazítani, változatos, dinamikus tanulás

válíkat lehetővé a multimédiák felhasználásával, valamint mind a négy idegen nyelvi készséget fejleszteni lehet segítségükkel (Meggyesné, 2015).

Minél több élményhez kapcsolódik a tanulás, annál biztosabb, hogy a megszerzett ismeretek hosszú távon is rögzülnek. E gondolatok mentén indult el a XX. században egy olyan reformpedagógiai irányzat, mely napjainkban élménypedagógiaként ismert (Mező, 2015). Az élménypedagógia alapja a tapasztalatokra épülő oktatás. A tanulók közvetlen tapasztalatok folyamán tanulják meg létrehozni, felismerni, értelmezni a különböző jelenségeket, ezeket a tapasztalatokat közvetlen fizikai vagy szociális környezetükben szerzik (Mező, 2015). Az élménypedagógia nem egy külön pedagógiai típus, alcsoport, vagy módszertan, hiszen a tanulás minden területén, valamennyi tantárgyban és tananyag feldolgozásában használható. Hazánkban az élménypedagógia többnyire csak iskolán kívüli tevékenységként van jelen, csupán a tantervet kiegészítő tevékenység (Mező, 2015).

Az élménypedagógia oktatási módszertanai szerint a következő tényezők bírnak jelentőséggel: az aktív tanulói részvétel, az interperszonális kapcsolatok, valamint a társadalmi helyzetekben való gyakorlás (Mező, 2015). Az élménypedagógia a neveléstudomány szinte valamennyi területén alkalmazható, hiszen az élményszerű ismeretszerzés minden életkorban fontos (Mező, 2015).

Napjainkban szükséges újra és újra áttekinteni, hogy milyen módon támogatható

iskolai környezetben a hatékony nyelv-tanulás. Olyan kérdésekre keressük a választ, hogyan mutathatók be egy idegen nyelv változó funkciói a globális kommunikációban, milyen új képességekre van szükség a hatékony nyelvhasználat során, illetve melyek azok a pedagógiai módszerek, amelyek segítségével mindezt motiváló módon közvetíthetjük az új tanulói generációk felé. A hatékony tanulási folyamat támogatására kiváló lehetőséget nyújt a széles eszköztárral rendelkező élménypedagógia. Elősegíti a tanulói aktivitást, autonómiát és az új ismeret kooperáció útján történő létrehozását, emellett a kísérletezést és induktív szabályalkotást előtérbe helyező módszerei hozzájárulnak a hosszútávú, adaptív tudás kialakításához (Magnuczné, 2020).

Az élménypedagógia egy módszertani megközelítés, amely az idegennyelv-tanulás számára is relevánssá tehető, használatával megvalósíthatók az élményalapú tanulás fő szempontjai, melyek a diákok érdeklődési köréhez és valós tevékenységeikhez kapcsolódnak. Ilyen a lehetőségek például a felfedező tanulás, játékpédagógia, drámapédagógia, interkulturális tanulás, projektmunka, digitális tanulás, kooperatív tanulás, feladatalapú tanulás (Magnuczné, 2020). Az okostáblán is szívesen oldanak meg a diákok rejtvényeket, szókeresős, összekevert betűs, kiegészítő feladatokat, majd a tanulók az elsajátított ismereteket akár gondolattérképpel is rendszerezhetik, ami egészszleges áttekintést nyújt egy témáról és tartalmaz írásos és képi elemeket, így egyszerre aktivizálja mindkét agyféltekét.

A nyelvórákon is használhatóak a népszerű internetes, tanítás- és tanulástámogató oldalak, mint a LearningApps, a WorldWall vagy az Okosdoboz, illetve a különböző online feladatbankok (pl. [Link](#)). A hagyományos, manipulatív játékok jó része LearningApps feladatként is megállja a helyét, a feladat kétféleképpen is játszható. Az évszakokra jellemző jegyek kártyákkal és LearningApps feladatként is működhet ([Link](#)). A diákok kedvelik az interaktív táblás feladatokat, hiszen a színes, játékos feladatok felkeltik érdeklődésüket, a megoldásokról azonnali visszajelzést adnak. A szórakoztató feladatok élvezetesebbé teszik a tanórákat, ugyanakkor hosszabb ideig tudják feladathelyzetben tartani a gyermekeket. A gép a tanulói utasításokat minden esetben elfogadja, a másik oldalon a diákok könnyebben elfogadják a gép javítását. A pedagógusok az elkészített feladatokat megoszthatják nyelvtanár kollégáikkal, segítve egymás munkáját (Burns–Kurtoğlu-Hooton, 2016).

A népszerű videómegosztó oldal, a YouTube is, rendszeresen látogatott online platform, hiszen rengeteg tanulást segítő idegennyelvi mondóka, dal (pl. állatok: [Link](#)), rövid videó érhető el. A videók kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy érdemes a videó megtekintése előtt megfigyelési szempontokat adni a tanulóknak, majd és a videó végén megbeszélni a megoldásaikat. A videók nagyon jól fejlesztik a tanulók hallás utáni értését.

Az élménypedagógia alkalmazása erősíti a tanulók nyelvtanuláshoz kötődő pozitív attitűdjeit, ha a számukra ismerős és moti-

váló digitális világ információforrásait és tevékenységformáit is bevonjuk a tanulási folyamatba. Elmondható tehát, hogy az élménypedagógia legfontosabb két eleme a reflektív gondolkodás és e kritikus tudatosság, melyek képessé tehetik a tanulókat arra, hogy elsajátított ismereteiket és készségeiket új kontextusokban is hatékonyan alkalmazni tudják (Magnuczne, 2020).

A gamifikáció

A gamifikáció a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein, célja a folyamatok érdekesebbé és eredményesebbé tétele, ezért kiválóan alkalmazható az oktatásban is (Fromann és Damsa, 2016). A gamifikációról akkor beszélünk, amikor a számítógépes játékokra jellemző elemeket és mechanizmusokat nem játékos környezetben használják. Kapp (2012) meghatározása szerint a gamifikáció játékalapú működési elvek, játékesztétika és játékkervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására (Abari, 2021).

A strukturális gamifikáció azt jelenti, hogy a szokásos tanulási tartalmat egészítik ki az online játékok működési elveivel, dizájnelemeivel és interakciós tulajdonságaival. A tartalmi gamifikáció esetében viszont magát a tanulási tartalmat alakítják át az online játékokra jellemző avatárok, szituációk és kapcsolódó szerepjátékok segítségével. Mindkét gamifikációs forma kiegészíthető különböző közösségi fórumok felhasználásával, így a tanulók szinte észrevétlenül teremthetnek további alkal-

mat a tanulásra és kommunikációra. A különböző célú online oktatási platformok összekapcsolásával virtuális tanulási környezetet tudunk létrehozni a tanulás támogatására. A virtuális tanulási környezet tartalmaz szegmentáló funkciót a tanulási egységek kiosztására és értékelésére, a tanuló előrehaladását követő funkciót, online tanuló- és tanártámogatást, elektronikus kommunikációs csatornákat, mint például e-mail, chatek, különböző fórumok és internetes linkeket a külső tartalmakhoz. A virtuális tanulási környezet szinte zárt rendszerként működtethető. A tanár rendelkezik csak csoportalakítási és szerkesztési joggal (Magnuczné, 2020). A játékosítás eszközeit két halmazra lehet bontani: játékelemekre (eszközökre) és játékméchanizmusokra (működési elvekre). A játékelemek között pedig megkülönböztetjük a játék folyamatát szolgáló, illetve a megerősítésért, azaz a motivációért felelős elemeket (Rigóczki, 2016).

A digitális játékok óriási piacot teremtettek maguknak; mára elmondható, hogy a társadalom majd minden rétegében jelentős a felhasználók száma. A 21. századra a kutatók felismerték, hogy a játékokban megtalálható motiváló eljárások hasonló sikerrel alkalmazhatóak nem játékos keretek között is. A játékosítás nem a játékok alkalmazását jelenti, hanem játékméchanizmusok beépítését a hétköznapi gyakorlatba, például a tanórák szervezésébe. (lásd: Fromann és Damsa, 2016). Folyamatosan nő azoknak a játékok száma, amelyek kifejezetten iskolai alkalmazásra készülnek pl. a MinecraftEDU. A játékoknak a

tanórákon eddig általában kiegészítő szerep jutott, levezető feladatként vagy jutalmazásként szolgáltak. Mára megváltozott a szerepük: a diákok a játékok segítségével sajátítanak el konkrét tananyagrészeket (Fromann és Damsa, 2016). A játékos formában történő tanítás végigkíséri a pedagógiát, illetve az iskolai oktatás történetét. A játék legfontosabb ismérvei az önkéntesség, a motiváltság és az, hogy önmagáért való (Rigóczki, 2016).

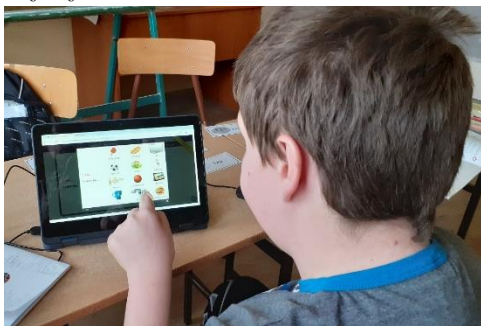
Az ember ösztönösen kedveli az ismeretlen területek felfedezését, a kihívásokat, a kreativitás lehetőségét, illetve magát a tevékenység örömeit, azaz a flowélményt. Ez különösen igaz a fiatal nemzedék tagjaira (Fromann és Damsa, 2016). Napjainkban a tanulók számára a társas kapcsolatok, szabadidős tevékenységek és az információszerzés színtere az online világ. Az idegennyelv-tanulás területén is rengeteg gyakorlási lehetőséget és multikulturális tapasztalatokat tesz elérhetővé, ezzel együtt mélyítheti a generációs szakadékot tanár és diák között. A tanulók a digitális tevékenységeik során megszokott változatos, gyors és tapasztalati alapú tanulást szeretnék megkapni az iskolában is (v.ö.: Magnuczné, 2020, illetve 3. ábra).

Az, hogy a generációk közti szakadék elmélyült, részben az információs technológiai forradalomnak a következménye, és elsősorban a pedagógusokat és az oktatási intézményeket állította nagy kihívás elé (Fromann és Damsa, 2016). Az információs technológiai forradalom, amellyel, hogy a digitális szakadék kialakulásához vezetett, hozott magával rengeteg új

megoldási lehetőséget is (Fromann és Damsa, 2016).

A tanórai folyamatok játékosítása nem azt jelenti, hogy az adott aktivitás teljes játék volna, hanem arról van szó, hogy a pedagógus egyes játékelemek és játék-mechanizmusok integrálásával a diákokat bevonja a pedagógiai folyamatokba (lásd: Rigóczy, 2016).

3. ábra: Tanórai önálló munka érintőképernyős eszközön



Ha a gamifikációt az oktatás játékosítására használjuk, akkor előnyként négy olyan jegyet említhetünk, amelyek a tanulás-tanítás folyamatában pozitív hatásúak: bevonódás, ismétlés, személyre szabottság és reflexió. A tanulók motivációja nagyobb lesz, és jobban bevonódnak a tanulási feladatba, mert a gamifikált feladatoknak és értékelésüknek nagyobb az élvezeti értéke. Ennek következtében fokozódik a tanulási teljesítmény (Abari, 2021). A gamifikáció a motiváció növelésére is kiváló. A játékelemek felhasználása nem játék jellegű

helyzetekben segíti a tanulók bevonását, motiválását és a tanulás elősegítését. A gamifikáció azonban nem csak játék (Magnuczné, 2020).

A gamifikáció nyelvtanításban történő alkalmazásának legjelentősebb érdeme, hogy segítségével lehetőség nyílik differenciálásra. A tanulók egyéni tempójukban tudnak haladni, értékelésük egyénre szabott, ez pedig növeli a motivációjukat (Abari, 2021). Napjainkban kiemelten fontos annak felismerése, hogy a külső motivációnál jóval hatékonyabb és tartósabb hatású a belső motivációs mechanizmus, és ennek aktiválására különösen alkalmas a gamifikáció (Fromann és Damsa, 2016).

A szókincs játékos fejlesztése

Az IKT eszközök pozitív hozzáadéka, hogy kiválóan alkalmasak a szókincs bővítésére és a különféle nyelvi területek fejlesztésére (Pálffy 2015; Borszéki 2014b). Nagyon jól alkalmazható a differenciálás során egy szótanuló program, a Quizlet ([Link](#)). A programba minden egyes tanulót regisztrálni szükséges (akár szülői e-mail címmel), majd csoportokat lehet létrehozni. Az idő előrehaladtával követhető, hogy a pedagógus által feltöltött szóanyagot és az azzal kapcsolatos feladatokat elvégzik-e a tanulók, továbbá százalékos értékelés is látható az eredményekről. A szavak elsajátítására szókérték (flashcard) hozhatók létre, ahol az egyik oldalon megjelenik a szó angolul, de társítható hozzá egy kép, és a tanulók meghallgathatják az angol szó kiejtését is. Ha a szókérték megfordítják,

akkor ellenőrizhetik a szó magyar megfelelőjét. A következő feladatban az el-sajátított szavakat kell alkalmazniuk. Meg-jelenik a szó angolul, majd az elmélyítés fázisában négy szókérttya közül ki kell választaniuk a megfelelő jelentést (learn). Közben visszajelzést kapnak, ha nem jó a megoldásuk vagy gyenge teljesítményt nyújtanak, akkor megismételhetik a feladatot. Végül a megtanult szavakat teszt (test) formájában több típusú feladatban gyakorolhatják. Zárásképpen a program online játékos feladatokat kínál fel (match), és számolja a feladatra fordított időt, tehát a diákok kihívásnak érzik, hogy jobb pozícióba kerüljenek. A pedagógus kiválaszthatja, hogy mely szavakat és kifejezéseket gyakorolják, ennek megfelelően állíthatja össze az online versenyfeladatot (checkpoint).

Szintén online verseny formájában a program létrehozhat egy játékos feladatot, amely – egyénileg vagy a program által véletlenszerűen csoportokra bontva a tanulókat –, játékos formában méri fel a megszerzett tudást. Ha rossz választ adnak, akkor egyénileg vagy csoportosan előlről kell kezdeniük a feladatot. Az online feladatok nagy előnye, hogy a tanulók azonnal visszajelzést kapnak, ha egy adott feladatot helyesen vagy hibásan oldanak meg.

A Kahoot is alkalmazható szókincsfejlesztésre, és a tanult nyelvtani szerkezetek elmélyítésére ([Link](#)). Egy adott feladatban négy megoldás közül kell választani az interaktív táblára kivetített színes és valamilyen alakzattal ellátott válaszok közül.

Mindenki saját eszközén dolgozik, ezáltal a koncentrációs képességet is fejlesztjük. Ha a pedagógus a tanterem hátsó részéből irányítja a játékot, a monitorok megfigyelésével azonnali visszajelzést kap a tanulók teljesítményéről. Minden egyes feladat után érdemes megbeszélni, hogy miért az a helyes megoldás és miért helytelen a többi.

Az online játékok esetében megemlíthető a Baamboozle (e játék online elérhető: [Link](#)), amely egy online alapú, angol nyelvű játékos tanítási platform, ami ingyenesen elérhető bárki számára. A pedagógusok válogathatnak kész játékokból, és szerkeszthetnek újat is, ezzel gyarapítva az elérhető játékkészletet. A Baamboozle felhasználható órai munkák során, házi feladatok készítéséhez, távoktatás folyamán. Egyformán jó egyéni és csoportos játékokhoz, a tanulókat versenyeztetni lehet vele. A Baamboozle nyomon követi a pontszámokat is. Az oldal több korosztály számára ajánlott.

A pedagógusok vihetnek be az órákra iskolai tableteket is olyan célból, hogy ha a gyermekek nem ismernek egy szót a szövegben, akkor nyugodtan fordítsák le azt a Google fordítóban, nyugodtan mondassák ki vele, hiszen ezáltal is tanulnak. A diákok akár egy álláshirdetést vagy egy blogbejegyzést vagy viccet is lefordíthatnak a GoogleTranslate segítségével, majd a pedagógussal megbeszélik, milyen korlátai és hibái vannak a fordítóprogramnak. Csoportos vagy páros munkaformában diákok készíthetnek egy idővonalat, amely-re felírják a születésnapjukat (nap/hónap/ év sorrendben), majd keresnek egy ese-

ményt, ami azon a napon történt. Az eseményt röviden, akár képekkel, zenével kiegészítve bemutatják társaiknak.

A gyerekeknek a nyelvtanárok bemutatják a Duolingo alkalmazást is, melyben pontokat szerezhetnek és egymással is tudnak versenyezni. A megtanult fordulatokat autentikus helyzeteket bemutató videókkal, filmrészletekkel ki lehet egészíteni. Nem szükséges a teljes nyelvórát eredeti nyelvi anyagok feldolgozására fordítani, ugyanakkor az 5-10 perces, szóraosztató online feladatok felfrissíthetik a tanulókat (például: [Link](#)), változatossá tehetik a nyelvórai munkát (Sab'na et al., 2024).

Az IKT-t alkalmazó idegen nyelvi órák nem csak az adott helyzetben, az adott témában tágítják a diákok látókörét, hanem egyúttal erősítik azon képességeiket, készségeiket, amelyek az iskolai tanulmányaik befejeztével, a munka világában is értékes tudást biztosítanak számukra (Wilson, 2014). A tartalom alapú nyelvtanulás (content-based language learning) nem nyelvi célok nyelvórai bevonására utal, például a diákok az egészséges táplálkozásról vagy a természeti környezetről szereznek új tudást. Az országismereti témakörön belül az interaktív táblán kisfilmeket nézhetnek meg London nevezetes épületeiről, közlekedési eszközeiről (például emeletes busz és fekete taxi), Az Egyesült Királyság mellett az USA, Kanada és Ausztrália is szerepet kaphat a nyelvórák folyamán. A tantárgyi koncentrációnak köszönhetően, a diákok a történelem és földrajz tudásukat is felfrissíthetik. A

diákok olyan új ismeretekre is szert tehetnek, melyek a szaktárgyi órákon hasznosíthatnak, ami az angol nyelvóra relevanciáját növeli a szemükben (Thorner, 2016). A tartalom alapú online források és a hagyományos tankönyvek, munkafüzetek, kártyajátékok nagyon jól megférnek egymás mellett.

Összegzés

Az idegen nyelv tanításának lényegi eleme, hogy a gyermek a mindennapi életben alkalmazott témákat felismerje és ezt a tudását kamatoztassa, igyekezzen megérinteni magát idegen nyelvi környezetben, ösztönözze őt annak további művelésére és hogy felkelte érdeklődését az idegen kultúrák iránt.

Az internet és a digitális eszközök elterjedése a nyelvtanulás területét is forradalmasította. Az újabbnál újabb tanulási platformok, alkalmazások, interaktív játékok (pl. Kahoot vagy Quizlet) lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy ezeket a felületeket is használják a hagyományos pedagógiai módszerek mellett. A különböző platformok lehetőséget kínálnak a tanulók számára, hogy tanórán kívül is gyakorolhassanak és használják a célnyelvet, ami elengedhetetlen a nyelvtanulás során. Az autentikus nyelvi anyagok, így az újságcikkek, blogbejegyzések, videók, filmek és dalok segíthetnek a tanulóknak a célnyelv tanórán kívüli használatában, szókincsük, hallás utáni értésük és nyelvtani tudásuk gazdagításában. A különböző multimédiás tartalmak és szemléltető esz-

közök szintén alapvető fontosságúak a nyelvi órákon.

Az IKT-eszközök nem csak a helyi környezetre vonatkozóan szélesítik a tanulók látókörét, hanem egyúttal fejlesztik azon informatikai, média és kommunikációs képességeiket, készségeiket, amelyek az iskolai tanulmányok befejezése után a foglalkoztathatóság szempontjából is értékes tudást jelentenek (Thorner, 2017). A nem tudatosan kialakult tanulói öndefiníció, miszerint ők különböznek, kevesebbek nem fogyatékos társaiktól, elhalványulni kezd az idegennyelv-tanulásának köszönhetően, hiszen számukra is lehetővé válik a világ sokszínűségének, más népek ünnepeinek, kultúráinak megismerése.

A bemutatott innovatív módszerek célja az volt, hogy érdekesebbé és élvezetesebbé tegyék a nyelvtanulást a tanuláshoz akadályozott tanulók számára. Ezek az innovatív módszerek azt mutatják, hogy a nyelvoktatás területén sok lehetőség áll a rendelkezésre, számtalan új technológiát és pedagógiai módszert használjanak a pedagógusok annak érdekében, hogy a nyelvtanulás hatékony és élményszerű legyen a tanulók számára. A tanulmányban bemutatásra került számos a nyelvoktatásban használt innovatív módszer, valamint a gamifikáció nyújtotta lehetőségek kerültek elemzésre. Ezek után a motiváció szerepe került kihangsúlyozásra, mint alapvető eszköz a nyelvtanárok kezében, amellyel ösztönözhetőek a tanulók. A játékos feladatok segítik a tanulók motivációjának fenntartását.

Javaslatként megfogalmazhatjuk, hogy fontos lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a pedagógusok IKT kompetenciájának fejlesztésére, hogy bátran éljenek a technika vívmányaival. Emellett oda kell figyelni, hogy mindkét pedagógiai területen, a nyelvpedagógia és a gyógypedagógia terén is meg legyenek a megfelelő tapasztalataik és ismereteik. További javaslatként megemlíthetjük, hogy a tanórákon több, a nemzetközi gyakorlatban bevált módszert lehetne alkalmazni. Egy pedagógusnak fontos, hogy rugalmas legyen, mind az órák terén, mind pedig a tanulókkal kapcsolatban. A tanulásban akadályozott tanulók esetében szükséges multiszenzoros eszközöket és módszereket beiktatni, hogy a tanulók könnyebben elsajátíthassák az új ismereteket.

Talán ami a legfontosabb, hogy gördülékenyen teljenek az órák, és hogy a pedagógusok a diákokat, hogy biztonságban és komfortosan érezzék magukat, hiszen ha meg van a megfelelő osztálytermi hangulat, és a diákok jól érzik magukat a nyelvórán, azzal pozitív gondolatokat és érzéseket ébresztenek bennük. A diákok a nyelvórákat nem teherként, hanem egy jó élményként élik meg, ami serkentőleg hat a tanulási motivációjukra.

Irodalom

Abari, K., Szabó, F., & Polonyi T. (2021).

HANNA: Gamifikált digitális tananyag hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulásának segítésére. *Educatio*, 30(2), 317–326.

- Barnucz N. (2019). IKT-eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*, 28 (2), 403–414.
- Barnucz, N. & Fónai, M. (2020). Az IKT-eszközök használata az idegennyelv- oktatásban hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban. *Információs Társadalom*, XX. (1), 7–28.
- Bawa, A., & Osci, M. (2018). English language education and children with intellectual disabilities. *Int. J. Dev. Sustain.*, 7, 2704–2715.
- Bekéné Zelencz K. (2012). A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógiai Szemle*, 2012. 9–10.
- Buda András (2017). Hatottak-e az IKT-eszközök a pedagógusok munkájára? *Educatio*, 26 (2), 216–229.
- Buda, A. (2020). *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban.* Gondolat Kiadó.
- Burns, A., & Kurtoğlu-Hooton, N. (2016). *Using action research to explore technology in language teaching: international perspectives.* British Council. ([Link](#))
- Cando Y., R. E., Andrade M., J. I. & Cando Guanaluais, F. S. (2024). Using realia in teaching English vocabulary to a mildly intellectually disabled student. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual. Alcon*, 4, 91–104. doi: <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.210>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia* 112 (1), 3–17.
- Delaney, M. (2016). *Special Educational Needs.* Oxford University Press.
- Doró, K., Habók, A., & Magyar, A. (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése.* Akadémiai Kiadó.
- Fromann R., & Damsa A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4), 76–82.
- Gyarmathy, É. (2015). *Diszlexia a digitális korszakban.* Műszaki Könyvkiadó Kft.,
- Habók A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38.
- Jásper É., & Kanizsai-Nagy I. (2011). *Autizmus-specifikus támogatott foglalkoztatás.* Módszertani Kézikönyv. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Alapítvány.
- Józsa K., & Fazekasné Fenyvesi M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, (1) 76–92.
- Klein, Á. (2019). Nyelvtanulási módszerek és technikák speciális nevelési igényű gyerekek számára. *Képzés és Gyakorlat*, 17(2), 115–124.
- Lestari, Z. W., Koeriah, N., & Nur'aeni, N. (2022). English language learning for mild intellectual disability students during pandemic. *Journal of English Education Teaching* 6, 89–102. doi: <https://doi.org/10.33369/jeeet.6.1.89-102>
- Magnuczné Godó Á. (2017). Alkalmazott nyelvészeti kutatások a nyelvpedagógia szolgálatában, (Elmélet és gyakorlat összekapcsolása egy diszlexiás tanulóknak szóló idegennyelv- oktatási tananyag tervezése során). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 12(2), 77–89.
- Magnuczné Godó Á. (2020). Az élménypedagógia lehetőségei a nyelvoktatásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 14 (1), 44–61.
- Meggyesné, H. T. (2015). *A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvi tanításának kérdései.* SZTE Tananyag Archívum
- Meggyesné, H. T. & Lesznyák M. (2017). Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban

- akadályozott gyermekek iskoláiban. *Modern Nyelvoktatás*, 23 (4), 22-42.
- Meggyesné, H. T. (2019). *Let's do it. Angol nyelvkönyv 7.* Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Meggyesné, H. T. (2019). *Let's do it. Angol nyelvkönyv 7. Tanári Kézikönyv.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Meggyesné, H. T. (2015). Tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanítása során alkalmazott módszerek, tankönyvek. *Századvé pedagógia*, 5(2), 233–240.
- Mesterházi, Zs. (1997) Tanulási akadályozottság (szócikk) In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.): *Pedagógiai Lexikon. III. kötet.* Keraban Könyvkiadó.
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia.* Kocka Kör.
- Mező, K. (2025). A mesterséges intelligencia gyógypedagógiai célú felhasználási lehetőségei. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 11(2), 143-153. doi: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.2.143>
- Mezo, K., & Mezo, F. (2026). Innovative Uses of Artificial Intelligence in Special Education Practice: Opportunities and Perspectives. *Egítim Felfesési ve Sosyolojisi Dergisi*, 7(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.29329/jeps.2026.1436.5>
- Petz T., Pápai, B. & Reider J. (2021). *A mai kor kihívásai és a rájuk adott válaszok a győri tanítóképzés matematika-, informatika- és természettudományi oktatásában. Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában.* (pp. 171–184). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.
- Polónyi, I. (2017). A válasz: az IKT az iskolában – de mi volt a kérdés? *Educatio*, (2). 257–271.
- Rigóczki, Cs. (2016). „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” -Gamifikáció és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4). 69–76.
- Sab'na, S. & Nasrullah, N. & Rosalina, E. (2024). English Teacher's challenges and solutions in teaching intellectual disability students: case study. *Interaction* 11, 116–128. doi: <https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikanbahasa.v11i1.6130>
- Tóth, L. (2015). *Sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése.* Debreceni Egyetemi Kiadó,
- Együd, J. L. (2021). A gamifikáció (játékosítás) módszerének használata az idegen nyelvek tanításában. ([Link](#))
- Thorner, N. (2017). *Motivational Teaching.* Oxford University Press.
- Török, J., Kétyi, A., Hudákné Kiss, Sz., Koltányiné Vadász, V., Ugrai, Zs., & Kósik, F. (2019): Projektalapú nyelvoktatás egyetemi hallgatók körében. *Educatio*. 28 (2), 392–402.

FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYOK PROJEKTSZEMLELETŰ MEGKÖZELÍTÉSBE

Author(s)/Szerző(k):

Závogyán Zsófia

Gál Ferenc Egyetem Gazdasági Kar (Magyarország)

Neumann János Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:

zavogyan.zsofia@gfe.hu

Cite: Závogyán Zsófia (2026). Felsőoktatási tanulmányok projektszemléletű megközelítésben.
Idézés: OxIPO – *Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/2. szám. 105-116. Doi:
<https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.105>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O2-0007

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*
Lektorok: 1. Szabóné Dr. Balogh Ágota (Ph.D.), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
2. Sebestyén Krisztina (Ph.D.) / Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:
3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

A felsőoktatás kreditrendszere új jelenségeket hozott, mint a tantárgyak újrafelvétele, a tanulmányok csúszása és a lemorzsolódás. A tanulmány célja, hogy projektszemléletben mutassa be a felsőoktatási tanulmányok tervezését és megvalósítását, segítve a követelmények teljesítését és a diplomaszerezés folyamatát. Az írás a projektmenedzsment és az időgazdálkodás szerepét is hangsúlyozza.

Kulcsszavak: projektmenedzsment, felsőoktatási tanulmányok, felsőoktatás-pedagógia, nemzetközi lehetőségek

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract*A PROJECT-BASED APPROACH TO HIGHER EDUCATION STUDIES*

The credit system in higher education has given rise to new phenomena, such as retaking courses, delays in studies, and dropout rates. The aim of this study is to present the planning and implementation of higher education studies from a project-based perspective, thereby facilitating the fulfillment of requirements and the process of earning a degree. The paper also emphasizes the role of project management and time management.

Keywords: project management, higher education studies, higher education pedagogy, international opportunities

Disciplines: Education Science

Bevezetés

A felsőoktatásban a kredit- és modulrendszer bevezetésével az évkihagyás, évismétlés és így a „bukás” fogalma is a rendszerváltozást követő években fokozatosan tűnt el, ugyanakkor új sajátosságok jelentek meg. Az új jelenségek közül különösen jellemző a nem teljesített tantárgyak újrafelvétele vagy az aláírást követően „csak vizsgakurzusként” (CV-s kurzus) történő felvétele, a tanulmányi idő meghosszabbodása, csúszása is vagy éppen a lemorzsolódás, azaz a már felvételt nyert hallgatók tanulmányainak képzés idő előtti, eredmény nélküli megszakítása, vagy akár a felsőoktatás, mint képzési tér elhagyása.

A jelenlegi képzési struktúra nem bonyolultabb és nem is feltétlenül nehezebb, mint a hagyományos, Bologna-rendszer előtti forma, de kétségtelenül más. Ez a most érvényes rendszer a tanulmányi időszakban a felsőoktatási hallgatótól egy a korábbtól eltérő hozzáállást – tudatosabb, rendszer-szemléletűbb és felelősségtel-

jesebb megközelítést – kíván meg annak érdekében, hogy a teljesítendő feladatok sorában ne vesszen el, időben ne csúszson meg, ne morzsolódjon le.

A tanulmány alábbiakban egy olyan lehetséges megközelítési mód alkalmazására szeretné ráirányítani a hallgatók, leendő hallgatók figyelmét, amelynek segítségével – elkerülve a fenti akadályokat – időben és sikeresen fejezhetik be felsőoktatási tanulmányaikat. E cél elérése érdekében jelen írás a már képzésben részt vevő hallgatót, illetve a leendő hallgatót a diploma megszerzésére irányuló projektcéljának eléréséhez vezető út állomásain a projektmenedzsment szemléletét követve vezeti végig.

Felsőoktatási tanulmányok, mint projekt

A felsőoktatási tanulmányok időszaka több oldalról megközelíthető, több módszer, eszközrendszer felhasználásával is értelmezhető, és felfogható úgy is, mint egy

megvalósítandó projekt. A „felsőoktatási tanulmányok” projektként történő értelmezéséhez elsőként szükséges tisztázni a két tevékenységfolyamat fogalmát, majd ezt követően kapcsolatukat.

Jelen kontextusban a „felsőoktatási tanulmányok” azt a sikeres felvételt követő és a diploma megszerzéséig terjedő időszakot jelenti, amely időszakban az egyének a diploma elérése érdekében sikeresen teljesítenie kell a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott elvárt tanulási eredményeket, a tanterv által előírt krediteket, az abszolutóriumot követően pedig sikeres záróvizsgát kell tennie.

A projekt fogalmat számos különböző kutató, illetve intézmény, munkacsoport kísérte meg meghatározni, úgymint a Project Management Institute (PMI), German Project Management Association (GPM), Magyar Projektmenedzsment Szövetség (MPSz), International Organization for Standardization (ISO), a Project Management Body of Knowledge (PMBOK).

E szervezetek definíciói közül a legáltalánosabban és leginkább elfogadott PMBOK rövid és tömör meghatározása, ami azt mondja ki, hogy a projekt 1. egyedi, 2. ideiglenes, 3. hosszú távra szól, 4. emberek valósítják meg, s 5. megjelenik benne az emberi felelősségvállalás (Guide PMBOK, 2008).

Ez az öt komponens minden más szervezet által meghatározott definícióban valamilyen formában megjelenik, így a továbbiakban ezt a meghatározást alkalmazzuk mi is a kapcsolat feltárásában.

A projekt definíció egyediségre utaló első komponense a „felsőoktatási tanulmányok” vonatkozásában tulajdonképpen már azzal elkezdődik, hogy a felsőoktatásba jelentkező személy eltérő szempontokat érvényesítve, egyedi módon választja ki, hogy melyik város, melyik egyetemén/főiskoláján, karán, milyen szakon, milyen képzési formában szeretné a tanulmányait folytatni. Az egyediség szempontja a tanulmányok folytatása során is jelen van, hiszen még ha közös cél vezérli is valamennyi tanulmányait megkezdő hallgatót a különböző szakokon, a feladatokhoz való viszonyulásban, a feladatok elvégzése iránti motivációban, az egyéni képességek, a felelősségvállalás és a tudáselsajátítás mértéke tekintetében egyediség jellemzi.

A második összetevője a definíciónak az ideiglenesség. Ez a „felsőoktatási tanulmányok” időszakának ugyancsak jellemző sajátossága, hiszen nem élethosszig tart. Egy-egy képzés elvégzése optimális esetben a sikeres felvételtől a beiratkozásra át, a tanulmányok folytatásán, a követelmények teljesítésén keresztül a diploma megszerzéséig vagy esetleg a tanulmányok valamilyen okból történő megszakításáig terjed.

A projektfogalom harmadik eleme a meghatározás szerint az, hogy hosszú távra szól. A „felsőoktatási tanulmányok” időszaka a képzési és kimeneti követelmények alapján felsőoktatási szakképzés esetében négy félév, az alapképzés esetében legalább hat, legfeljebb nyolc félév, míg a mesterképzés esetében legalább kettő, legfel-

jebb négy félév, osztatlan képzés esetében pedig legalább tíz, legfeljebb tizenkettő félév (Felvi, é.n.b). Elmondható tehát, hogy a diploma megszerzésének félévben mérhető időszaka képzési szintenként ugyan változó, de összességében a tanulmányok kezdetétől annak befejezéséig tartó táv hosszúnak tekinthető.

A definíció negyedik és ötödik összetevője az emberi tényező. Ahogyan egy tetszőleges projekt elvégzése során a megvalósítók az emberek, úgy a „felsőoktatási tanulmányok” folytatója is az ember, a hallgató, akinek a tanulás során tetten érhető felelősségvállalása nélkülözhetetlen a „felsőoktatási tanulmányok” végzéséhez, illetve sikeres befejezéséhez.

A projekt definíciójából kiindulva és komponenseit összevetve a „felsőoktatási tanulmányok” jellemző sajátosságaival kijelenthető tehát, hogy a „felsőoktatási tanulmányok folytatása értelmezhető projektként is.

„Felsőoktatási tanulmányok” tervtől a megvalósításig - a projekt első három fázisa

A „felsőoktatási tanulmányok” projektként való értelmezését erősíti az a tény is, hogy mindkét tevékenység szakaszolható. Görög (1999) a projekteknek négy különböző fázisát határozta meg, amelyek a következők: 1. a definiálás, 2. a tervezés, 3. a végrehajtás és 4. a befejezés.

A definiálás fázisát más néven koncepció kialakítási fázisnak is szokták hívni. Ebben a fázisban kerül meghatározásra a projekt-

ötlet, aminek motivációja származhat belső vagy külső forrásból egyaránt. A projektötlet meghatározását követően a projekt-háromszög elemei kerülnek részletesen kifejtésre, amelynek három csúcsa a cél, az idő és a költség középpontjában pedig a minőség áll. Ezeket együttesen általában egy átfogó tanulmánytervben jelenítik meg, amely tartalmazza az idő-, erőforrás- és költségkorlátokat, a sikeres befejezés kritériumait, a sikeres teljesítés mérőszámait, a szervezeten belüli funkciókat és a projektmenedzser valószínű személyét.

Mindezeket alkalmazva a „felsőoktatási tanulmányok” tevékenységgel összefüggésben kimondható, hogy a definiálás fázisában szóban mindenképpen megfogalmazódik a felsőoktatási intézményben történő továbbtanulás projektötlete, amely a felvételi jelentkezésben jelenik meg majd írásban is. Ezzel párhuzamosan pedig a „felsőoktatási tanulmányokkal” kapcsolatban végig kell gondolni a felvételhez szükséges ponthatár elérésének kérdését, valamint azt, hogy mennyi időt (hány félév) jelent a tanulmányok folytatása, ha egyenes út vezet a képzési követelmények teljesítésében, továbbá, hogy mennyi költséggel jár az adott intézményben, szakon, képzési formában történő tanulás. A három változó kapcsolatára utal a változók háromszög formában történő ábrázolása, középen a minőséggel, ezzel is érzékeltetve, hogy a cél egy-egy projektnél a lehető legjobb minőség elérése oly módon, hogy a változók közötti kapcsolat ne szakadjon meg. A három változó közötti egyensúly fenntartása a projektmenedzser feladata, aki a

„felsőoktatási tanulmányok” folytatása esetén maga a felsőoktatási tanulmányokat folytató hallgató. Ő az, aki a felsőoktatásban töltött évek során saját maga menedzseli a „felsőoktatási tanulmányok” tevékenység minőségét mindhárom változó (hatókör, költség, idő) vonatkozásában.

A második projektfázis a tervezés, szervezés fázisa, ebben az időszakban a szakirodalmak (Sebestyén, 2022) szerint már kijelölésre kerül a projektmenedzser, s elkezdődik a részletes projektterv kidolgozása. A projektterv keretén belül a korábbi fázis célkitűzéseit elemeire bontjuk, szakszóval élve munkacsomagokat alakítunk ki, ez a Work Breakdown Structure, rövidítve WBS-módszernek nevezik. A kialakított munkacsomagokhoz felelősöket kell rendelni, idő- erőforrás- és költségkeretet meghatározni, amelyek a következő fázisokban felmerülő kockázatok enyhítésére irányulnak (Sebestyén, 2022).

A tervezés, szervezés fázisa a „felsőoktatási tanulmányok” tekintetében arra az időszakra esik, amikor július végén az Oktatási Hivatal értesíti a felvételizőt SMS formájában a sikeres felvételiéről, illetve ezt követően az adott felsőoktatási intézménytől megérkezik a felvételiéről szóló értesítő levél, amely egyben már tartalmazza azokat az adminisztrációs feladatokat is, amelyeket a beiratkozás előtt teljesíteni kell. Az ügyintézési feladatok közé tartozik például a beiratkozási lap kitöltése, regisztráció a Neptun felületre, jelentkezés a gólyatáborba, kollégiumi kérelem benyújtása. A fentiek közül nagyon fontos lépés a Neptun rendszerbe történő belépés, hiszen a

felsőoktatási intézményekben ez az a felület, amelyen nemcsak a tanulmányi előrehaladást lehet és kell nyomon követni, hanem ezen a rendszeren keresztül történik a tantárgyfelvétel és -leadás, a különböző kérvények benyújtása, a vizsgák felvétele és leadása. A felsőoktatási intézmény és az egyes oktatók is ezen a felületen keresztül folytatnak hivatalos kommunikációt a hallgatókkal. A projekt tervezési fázisa a beiratkozással ér véget, amikor hallgató ténylegesen is megkezdheti a „felsőoktatási tanulmányok” folytatását. A hallgató már ekkor megkezdheti az ismerkedést a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó főbb fogalmakkal, az adott képzés struktúrájával, az előtanulmányi-rend jelentésével, a Neptun-felület főbb jellemzőivel.

Az adott képzés szerkezetének megismerésével párhuzamosan a projekttervezési fázisban már megkezdődhet egy előzetes ütemezés elkészítése, amelynek alapját a választott szak mintatanterve szolgálja. Ebben félévekre bontva megtalálható a teljesítendő tantárgyak neve, kurzuskódja, kreditértéke, óraszám, teljesítésének feltétele, illetve útmutatóként szolgál tantárgyak teljesítésének előfeltételével kapcsolatban is. A tanulmányok időben történő befejezésének egyik kulcseleme, hogy a mintatantervhez leginkább igazodva, ütemezetten folytassa tanulmányait a hallgató. Ehhez szintén segítségül hívható néhány olyan módszertan, amely a projektekkel kapcsolatban már bizonyította hatékonyságát.

A projektek ütemezését többféle módszertan segíti mederben tartani. A leggyak-

rabban alkalmazott módszerek, amelyek témánk szempontjából is hasznosak lehetnek a Critical Path Method, azaz CPM (Kelley & Walker, 1959) és a Gantt-diagram (Gantt, 1910).

A CPM, azaz a „kritikus út módszer” segít meghatározni, hogy egy projektet leggyorsabban mennyi idő alatt lehet befejezni, és mely feladatok a legfontosabbak az idő szempontjából. E módszer nélkülözhetetlen eleme a kritikus út meghatározása, amely „azon tevékenységek sorozata, amelyek a leghosszabb útvonalat képezik a projektben. Ez határozza meg a projekt lehetséges legrövidebb átfutási idejét” (Guide PMBOK, 2008, o.n., saját fordítás). Fontos tehát tisztázni, hogy melyek azok a feladatok, amelyekkel semmiképpen nem késlekedhetünk a kívánt cél sikeres teljesítéséhez.

A Gantt-diagram „célja, hogy az elemezni kívánt folyamatrendszer tevékenységeit időben ütemezhetővé tegye, könnyen átlátható, táblázatszerű, két-dimenziós megjelenítéssel. A diagram egy táblázatból és a hozzá tartozó grafikus ütemterv sávokból áll.” (Jarjabka et al, 2020, 205) A Gantt-diagram és a CPM együttes használata pedig azzal, hogy az egyik vizualizál (Gantt-diagram), a másik elemez (kritikus út módszer) és mindkettőben kulcsfontosságú szerepet tölt be a határidők betartása, növelheti a projektmenedzsment hatékonyságát, s mindkettő hasznosnak bizonyul „a felsőoktatási tanulmányok” folytatása során is.

A végrehajtási fázisban a definiálási és tervezési fázisban kialakított terv megvaló-

sítása történik. Ezt a fázist gyakran szokták ellenőrzési vagy kontrolling fázisnak nevezni, mivel a projektterv végrehajtását kontrollálni kell, s a felmerülő bizonytalanságokra és kockázatokra, a tervtől való eltérésekre megfelelő módon szükséges reagálni.

A „felsőoktatási tanulmányok” tekintetében ez az időszak az, amikor tulajdonképpen a hallgató végzi az egyetemet/főiskolát, félévről félévre teljesíti választott szakja követelményeit. Ez a szakasz a beiratkozástól az abszolutórium megszerzéséig tart. A félévek teljesítése során fontos szerepe van az általában 12-14 hétig tartó szorgalmi időszaknak, illetve az ezt követő 6-8 hetes vizsgaidőszaknak, valamint a követelmények teljesítésének, amelyeknek egy része a szorgalmi időszakban is teljesíthető, más részük viszont csak a vizsgaidőszakban. Egyes kurzusok vizsga-követelményei évközi szorgalmas tanulással teljesíthetők már a szorgalmi időszak végére is, s ilyenkor megajánlott jegyre válik jogosulttá az adott tantárgyból a hallgató. Megfelelő szorgalommal és kitartással a félévi követelmények teljesíthetők és a „felsőoktatási tanulmányok” a mintatanterv szerint végezhetőek és a képzési kimeneti követelményekben meghatározott félévek alatt be is fejezhetőek.

A végrehajtási fázisban ahhoz azonban, hogy a követelményeket határidőre tudjuk teljesíteni, különösen fontos szerepe van a jó időgazdálkodásnak, azaz az idő helyes menedzselésének. A „felsőoktatási tanulmányok” folytatása során ugyanis az egyik legnagyobb akadály az, ha rosszul mérjük

fel az egyes feladatok elvégzéséhez szükséges időmennyiséget, így nem marad kellő idő egy-egy házi dolgozat megírására, egy-egy zárthelyi dolgozathoz való felkészülésre, illetve vizsgafelkészülésre. Holott, ha hatékonyan osztjuk be az időnket, akkor feladatainkat, céljainkat és kötelezettségeinket a lehető legeredményesebben tudjuk teljesíteni, és sok esetben rövidebb idő alatt lényegesen több dolgot tudunk elvégezni. Az időmenedzsment nemcsak egy technika, hanem egy tudatos szemléletmód is, melynek alkalmazásához a kulcs a tervezés, a prioritások helyes meghatározása és a következetes megvalósítás. A „felsőoktatási tanulmányok” végrehajtási fázisában minden egyes félév elején érdemes a tervezési fázisban már elkészített Gantt-diagram szerinti ütemezés áttekintése annak érdekében, hogy a tervezett feladatok elvégzése mindinkább középpontba kerülhessen.

A „felsőoktatási tanulmányok”, mint projekt végrehajtási szakaszában a diploma megszerzéséhez vezető út azonban nem mindig teljesen egyenes, különböző okok miatt a tanulmányok befejezése a tervezett időponthoz képest is változhat. Ezen okok közül a továbbiakban három tényező részletesebb bemutatására kerül sor.

Eltérés mintatantervtől

A „felsőoktatási tanulmányok” projekt végrehajtási szakaszában a diploma megszerzéséhez vezető úton az egyik fő kockázati elemet az jelenti, ha a projektmenedzseri feladatokat is ellátó hallgató valamilyen oknál fogva nem tudja teljesíteni az

adott félév követelményeit. Például, ha a szorgalmi időszakban nyújtott teljesítménye alapján nem szerez aláírást, akkor az adott tantárgyat majd csak egy következő lehetséges félévben vagy évben tudja újra felvenni és remélhetőleg ekkor már teljesíteni is. Ez az aprónak tűnő mozzanat azonban távolabbra mutató események sorát indíthatja el, amely akár a képzés fél vagy egy évvel történő meghosszabbodását is eredményezheti. Ha ugyanis ez egy olyan tantárgy, amely előfeltétele egy később teljesítendő tantárgynak, akkor mindaddig, amíg nincs teljesítve ez a hiányzó kurzus, addig a ráépülő sem teljesíthető. Ilyen nem teljesített tantárgyak miatt lehetséges az is, hogy például a képzésben előírt szakmai gyakorlatot nem tudja megkezdeni vagy végezni a hallgató, s ez szintén hatással van a képzés befejezésének idejére. Az aláírás megszerzése a legtöbb kurzus esetében alapfeltétel a gyakorlati jegy, illetve a vizsga teljesítéséhez. Sikeres gyakorlati jegyek megszerzése, illetve vizsgák teljesítése esetén nincs más teendő, mint várni a következő félév regisztrációs időszakát.

Amennyiben az aláírást követően sikertelen gyakorlati vagy vizsgajeggyel rendelkezik a hallgató, úgy ezek javítására az adott félév vizsgaidőszakán belül a felsőoktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzata szerint van lehetőség.

Előfordul olyan eset is, amikor a vizsgaidőszakban a hallgató nem tud kellően felkészülni vagy nem sikerül neki jól teljesíteni, vagy nem is próbálkozik a vizsgával egy vagy több tantárgyból, ekkor az érintett tantárgyakat a következő félévekben csak

vizsgakurzusként veheti fel, s vizsgaidőszakban újra próbálkozhat az érdemjegy megszerzésével. Bizonyos esetekben azonban az ilyen típusú elmaradás is eredményezheti a képzési idő növekedését.

A mintatanterv szerinti haladás különösen a magyar állami ösztöndíjas finanszírozású képzés esetében fontos, mivel ilyen támogatottság igénybe vétele esetén az adott képzésen legfeljebb a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott képzési idő másfélszeresen belül kell megszerezni az oklevelet (2001. évi CCIV. törvény).

Kiemelendő azonban, hogy a „felsőoktatási tanulmányok” követelményei a hallgató által megfelelő módon menedzselte formában, a határidők pontos betartásával, az egyes feladatokra szánt idő helyes menedzselésével, a megfelelő felelősségvállalás szemléletével, félévről félévre teljesíthetők.

Nemzetközi komponensek beépítése

Aki nyitott a világ megismerésére, annak érdemes a projekttervébe nemzetközi tapasztalatszerzési lehetőségeket is beépítenie. A hazai felsőoktatási intézményekben többféle program és ösztöndíj segíti Európa és a világ más országainak megismerését.

Az egyik legismertebb lehetőség az Erasmus+ program, amelynek keretében a hallgatók különböző típusú külföldi mobilitásokra pályázhatnak Európán belül (Tempus Közalapítvány, 2026). A rövidebb programok közé tartozik a Blended Intensive Program (BIP), azaz a Kevert

Intenzív Program. Ez általában egy körülből 5 napos külföldi tartózkodásból áll, amely során a hallgatók a fogadó felsőoktatási intézményekben vesznek részt előadásokon, szemináriumokon. Ezt egy online szakasz egészíti ki, ahol virtuális előadásokon való részvételre, illetve projektmunka bemutatására kerül sor. A program célja az intenzív, projektalapú tanulás és a fogadó ország rövid megismerése. A BIP részeként teljesített kurzust a hazai felsőoktatási intézmények általában szabadon választható tantárgyként fogadják el.

Az Erasmus+ program nemcsak rövid távú, hanem hosszabb, akár egy teljes szemeszterre szóló mobilitást is kínál (Tempus Közalapítvány, 2026). Ebben az esetben a hallgató kiválasztja a célországot és az intézményt – ehhez a saját felsőoktatási intézménye partnerlistája nyújt segítséget. A kiutazás előtt egyeztetni kell, hogy a külföldön felvett tantárgyak közül melyeket fogadja el a hazai felsőoktatási intézmény. A kint tartózkodás során a hallgató részt vesz az órákon, teljesíti a követelményeket, vizsgázik, majd a szemeszter végén hazatér. A program ösztöndíjat biztosít, amely hozzájárul a költségekhez, de a lakhatás és a megélhetés megszervezése a hallgató feladata.

Lehetőség van arra is, hogy a hallgató a szakmai gyakorlatát külföldön végezze el. Ez általában hosszabb időtartamot jelent, gyakran egy szemeszternek megfelelő periódust. A jelentkezés folyamata hasonló a tanulmányi mobilitáséhoz, és jellemzően olyan intézményeknél vagy vállalatoknál valósul meg, amelyek kapcsolatban állnak

a hallgató felsőoktatási intézményével. A szakmai gyakorlat során a hallgató munkát végez, amiért fizetésben részesül, emellett ösztöndíjat is kap. A lakhatás megszervezése itt is egyéni feladat, bár ebben a fogadó intézmény gyakran nyújt segítséget. Azokban az esetekben, amikor az adott felsőoktatási intézmény nem kínál Erasmus+ lehetőséget, a Pannónia Program nyújt alternatívát a nemzetközi tapasztalatszerzésre. Ez a program Európán belül és azon kívül is kínál mobilitási lehetőségeket. Célja, hogy a magyar felsőoktatási intézmények hallgatói, oktatói és munkatársai támogatott keretek között vehessenek részt tanulmányi, kutatási, oktatási vagy szakmai programokban (Tempus Közalapítvány, é.n.).

A Pannónia Program rövid és hosszú távú mobilitásokat egyaránt kínál. A rövid távú programok 2–30 napig tartanak, és megvalósulhatnak például tanulmányi, kutatási céllal, illetve konferenciákon vagy nyári egyetemeken való részvétel formájában. A hosszú távú mobilitások 2–12 hónapig terjedhetnek, és tanulmányi vagy szakmai gyakorlat céljából vehetők igénybe.

Emellett létezik egy úgynevezett „Excellence Programme” is, amely kiemelkedő teljesítményű hallgatók számára biztosít lehetőséget arra, hogy a világ élvonalbeli felsőoktatási intézményeiben szerezzenek tapasztalatot (Tempus Közalapítvány, é.n.).

Összességében ezek a programok kiváló lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hallgatók nemzetközi környezetben bővítsék tudásukat, szakmai tapasztalatot szerezzek,

és új kulturális élményekkel gazdagodjanak.

A „felsőoktatási tanulmányok” folytatása során ezek a programok optimális esetben nem befolyásolják a képzés ütemterv szerinti végzését, de esetenként mégis eredményezhetik, hogy a külföldön töltött időszak miatt a képzési idő egy vagy két félévvel is hosszabb lesz. Annak tehát, aki élni szeretne a külföldi tapasztalatszerzés lehetőségével, javasolt már a tervezésnél is számolni a képzési idő esetleges növekedésével.

A Tanulás és a munka menedzselése

A felsőoktatási intézményekben többféle képzési formában zajlik az oktatás. A frissen érettségizett fiatalok többsége a nappali munkarendet választja, mivel ez biztosít számukra diákigazolványt és társadalombiztosítást (38/2024. (II. 29.) Korm. rendelet). Ebben a képzési formában a tanulás jelenti a fő tevékenységet, ezért az órarendben meghatározott órák jellemzően a hétköznapokra esnek.

Az idősebb, tanulni vágyó korosztály számára a levelező képzés kínál rugalmasabb tanulási lehetőséget, e képzési formában is biztosított diákigazolvány, viszont csak a lakóhely és az oktatási intézmény közötti útvonalra biztosít kedvezményes utazási formát (38/2024. (II. 29.) Korm. rendelet). E képzési formának a konzultációs rendje általában a hallgatók munkavégzéséhez igazodik, de intézményenként eltérő módon szervezik: előfordulhat, hogy péntekenként és szombatonként tartanak órákat, vagy havonta egy-egy

intenzív oktatási hét keretében. Fontos azonban tisztában lenni azzal, hogy néhány szak esetében nincsen levelező képzési forma (például orvosképzés), illetve, hogy nem minden felsőoktatási intézmény hirdet minden szakján levelező képzési formát.

A munka melletti tanulás esetén a „felsőoktatási tanulmányok” követelményeinek teljesítése még hatékonyabb tudatosságot igényel a két terület összehangolása érdekében, illetve még nagyobb szerep jut ebben az esetben a jó időgazdálkodásnak. Amennyiben a „felsőoktatási tanulmányok” és a képzésben résztvevő személy munkája összefügg, úgy a szakmai tapasztalatoknak számos esetben érvényesül a pozitív hatása, a gyakorlatorientált tantárgyak teljesítése során könnyebbség léphet fel. Ha pedig családja is van a levelező képzésben résztvevő hallgatónak, akkor a család-munka-tanulás hármasságában különösen fontos szerepe van az egyensúly megtalálásának, ami ugyan időt igényel, de tudatos tervezéssel és kitartással sikeresen megvalósítható. A jó szervezésnek köszönhetően pedig végig menedzselhető.

A tanulás és a munka közötti kapcsolat a „felsőoktatási tanulmányok” kontextusában azonban nemcsak a levelező képzéssel összefüggésben jelenik meg, hanem oly módon is, hogy az egyes felsőoktatási intézmények bizonyos szakok esetében duális képzést kínálnak, amelynek keretében a hallgatók nappali munkarendű tanulmányaik mellett rész munkaidőben dolgoznak egy, a szakterületükhöz kapcsolódó vállalatnál. A munkavégzésért juttatásban

részesülnek, miközben szakmai tapasztalatot is szereznek.

Más esetekben az intézmények együttműködnek kormányhivatalokkal is, ahol a hallgatók szintén végezhetnek szakmai munkát. Ezek a programok vármegyeként eltérő néven működnek, például Békés vármegyében Damján Program, míg Csongrád-Csanád vármegyében Klauzál Program néven. Az itt teljesített munkaidőket a felsőoktatási intézmények beszámítják a kötelező szakmai gyakorlatba.

A tanulás és a munka összeegyeztetésére olyan esetben is szükség van, amikor a nappali tagozatos hallgató saját megélhetése érdekében vállal diák munkát sokszor olyan területen, amely a választott szakjától teljesen távol áll. Ebben az esetben is fontos azonban, hogy a felsőoktatási tanulmányok menedzseléséért felelős hallgató ne feledkezzen meg sem a projektmenedzseri szerepéről, sem pedig a projektben vállalt feladatainak teljesítési kötelezettségeiről.

A Felsőoktatási tanulmányok zárása – a projekt befejező fázisa

A projektek fázisainak utolsó eleme a projekt befejezése. A gyakorlatban az a tapasztalat, hogy sok olyan projekt van, amely a végrehajtási fázis után leáll, és nem jut el a befejezési fázisig. A befejezési fázisba tartozik a projekt értékelése, különböző jelentések készítése, a jövőben felmerülő hasonló témájú projektek információbázisának biztosítása érdekében.

A „felsőoktatási tanulmányokkal” kapcsolatban is van egy zárási, befejezési

szakasz, amely az abszolutórium megszerzése mérföldkő teljesítését követően kezdődik, vagyis amikor már csak a záróvizsga és az annak részét képező szakdolgozat megvédése van hátra. Ahogyan a vállalati projektek esetében is tapasztalható olyan gyakorlat, hogy a befejezési fázis elmarad vagy időben késik, úgy a „felsőoktatási tanulmányok” esetében szintén előfordulhat, hogy a hallgató ugyan megszerzi az abszolutóriumot, viszont a szakdolgozatát nem készíti el a megadott határidőre, s ezáltal megcsúszik a „felsőoktatási tanulmányok” projekt befejezésével, nem tud záróvizsgára jelentkezni csak majd egy következő időszakban.

Lehetnek azonban olyan esetek is a „felsőoktatási tanulmányok” folytatásakor, amikor a tervhez képest nem a lemaradás, hanem az előteljesítés dominál, s valamilyen módon kapcsolódik a tanulmányok befejezéséhez. Az egyik eset a szakmai gyakorlathoz köthető, mert a hétféléves képzések esetében – felsőoktatási intézményenként és szakonként eltérően ugyan, de – van arra lehetőség, hogy a szakmai gyakorlatot a hallgató teljesítse a hatodik félévben, ha az előtanulmányai ezt lehetővé teszik. S ha a további feltételek is adottak, akkor a képzést egy félévvel hamarabb is be tudja fejezni.

A másik olyan helyzet, ami szintén a tanulmányok időben történő befejezését erősíti az, ha a hallgató a szakdolgozat kutatómunkáját már esetleg a képzés egy korábbi fázisában elkezdte, dolgozatával nevez a felsőoktatási intézmény által szervezett Tudományos Diákköri Konferenciára

(TDK). Ha a TDK-n is sikeresen szerepel, akkor nemcsak képviselheti intézményét az Országos Tudományos Diákköri Konferencián (OTDK), hanem az intézmény szabályzatai szerint akár a szakdolgozat védelme alól is mentesülhet.

A „felsőoktatási tanulmányok” zárásának utolsó megmérettetése a záróvizsga. A legtöbb felsőoktatási intézmény esetében hasonló módon szerveződik, és a záróvizsga tételsor alapján történő vizsgából, valamint a szakdolgozat bemutatásából és védeléséből áll.

A projekt zárását követően a gyakorlatban általában monitoring tevékenység szokott következni, a felsőoktatási intézményekben alumni közösségekben nyílik erre lehetőség, illetve az Oktatási Hivatal Diplomás Pályakövető (DPR) rendszere az, amelyek segítségével a szakemberek, ha nem is a konkrét egyénekre vonatkozóan elemeznek adatokat, jól érzékeltetik egy-egy képzési terület, szak, felsőoktatási intézmény trendjeit a diplomán túl (diplomantul.hu, 2026).

Összegzés

Összességében a felsőoktatási tanulmányok projektként való értelmezése rávilágít arra, hogy a diploma megszerzése nemcsak egymást követő félévek teljesítése, hanem egy tudatosan tervezett és menedzselt folyamat. A projektmenedzsment szemlélet alkalmazása – a célok meghatározásától a tervezésen és megvalósításon át egészen a zárásig – segítheti a hallgatókat abban, hogy hatékonyabban kezeljék a tanulmányaik során felmerülő kihívásokat, elkerül-

jék a csúszást vagy a lemorzsolódást. A megfelelő időgazdálkodás, a felelősségteljes hozzáállás, valamint a tudatos döntések (például nemzetközi tapasztalatszerzés vagy munkavállalás esetén) mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók sikeresen és lehetőség szerint a tervezett időn belül fejezzék be felsőoktatási tanulmányaikat.

Tempus Közalapítvány. (é.n.). About the Pannónia Scholarship Programme. ([Link](#)) [2026. 05. 03.]

Tempus Közalapítvány. (2026). Az Erasmus + Programról. ([Link](#)) [2026. 05. 03.]

Irodalomjegyzék

2001. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. ([Link](#)) [2026. 02. 17.]
- 38/2024. (II. 29.) Korm. rendelet a közforgalmú személyszállítási utazási kedvezményekről. ([Link](#)) [2026. 05. 03.]
- diplomantul.hu. (2026). Kutatások. ([Link](#)) [2026. 05. 03.]
- Gantt, H. L. (1910). *Work, wages, and profits: Their influence on the cost of living*. Engineering Magazine, New York.
- Felvi. (é.n.a). Szakkereső. ([Link](#)) [2026. 05. 03.]
- Felvi. (é.n.b). A képzési szintekről. ([Link](#)) [2026. 05. 03.]
- Görög, M. (1999). *Általános projektmenedzsment*. Aula Kiadó. Budapest.
- Guide, P. M. B. O. K. (2008). A guide to the project management body of knowledge. *Project Management Institute*, 11 (1). 7-8).
- Jarjabka, Á., Ásványi Zs., Hornyák M., Merza P., Sipos N., Vajkai A., Kremmer L. & Dobos O. (2020). *Projektmenedzsment ismeretek*. Pécsi Tudományegyetem.
- Kelley, J. E., Jr., & Walker, M. R. (1959). Critical-path planning and scheduling. In Papers presented at the December 1–3, 1959, Eastern Joint IRE-AIEE-ACM Computer Conference (pp. 160–173). ACM. Doi: <https://doi.org/10.1145/1460299.1460318>
- Sebestyén, Z. (2022). *Projektmenedzsment jegyzet*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.

A NORT COMPLEX HATÁSAI A KOROSZTÁLYOS LABDARÚGÓKRA

Author(s) / Szerző(k):

Polónyi Zsombor

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem (Magyarország)

id. Tóth János (PhD)

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem (Magyarország)

Németh Roland

Nort Complex feltaláló

ifj. Tóth János (PhD)

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:

polonyizsombor1@gmail.com

Cite:

Idézés:



EP / EE:

Reviewers:

Lektorok:

Polónyi Zsombor, id. Tóth János, Németh Roland és ifj. Tóth János (2026): A Nort Complex hatásai a korosztályos labdarúgókra. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/2. szám. 117-124. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.117>

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O1-0008

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

1. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
2. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

A kutatás célja a Nort Complex életkori sajátosságainak és fejlesztő hatásainak vizsgálata a fiatal labdarúgók teljesítményére vonatkozóan. A vizsgálat középpontjában annak elemzése áll, hogy a Nort Complex alkalmazása milyen mértékben járul hozzá a játékosok kétoldali hatékonyságának fejlesztéséhez, vagyis ahhoz, hogy a jobb és bal oldaluk irányába egyaránt eredményesen tudjanak cselekedni játékhelyzetekben. Emellett

a kutatás arra is keresi a választ, hogy mely életkori szakaszokban alkalmazható a leghatékonyabban az eszköz a gyermekek képességfejlesztése során. A vizsgálat során videóelemzési módszert alkalmaztunk, amely lehetővé tette a játékosok tájékozódási viselkedésének számszerűsítését orientációs (labda nélküli), kritikus (a labda megszerzésére irányuló) és akcióspecifikus (labdabirtoklás közbeni) helyzetekben. Az elemzések kiterjedtek továbbá a támadó párharcok eredményességének vizsgálatára, különös tekintettel arra, hogy a Nort Complex használata milyen hatással van a párharcok megnyerésének arányára. A tanulmány bemutatja a Nort Complex kognitív és motoros képességeket egyidejűleg fejlesztő rendszerként értelmezhető hatásmechanizmusait, valamint azok szerepét a gyermekek képességfejlődésében. Az eredmények hozzájárulhatnak az eszköz továbbfejlesztéséhez, valamint más sportágakban történő alkalmazhatóságának és integrációs lehetőségeinek feltárásához.

Kulcsszavak: Nort complex, technika, kognitív képesség

Diszciplína: sporttudomány

Abstract

EFFECTS OF THE NORT COMPLEX ON YOUTH FOOTBALL PLAYERS

The aim of this study is to examine the age-related characteristics and developmental effects of the Nort Complex on the performance of young soccer players. The research focuses on determining the extent to which the use of the Nort Complex contributes to the development of bilateral effectiveness, enabling players to perform with comparable efficiency on both their dominant and non-dominant sides during game situations. Furthermore, the study investigates the age ranges within which the system can be most effectively applied to support the development of children's abilities. Video-based performance analysis was employed to quantify players' visual scanning and orientation behaviors in three types of situations: orientational situations (off-the-ball), critical situations (while moving to gain possession of the ball), and action-specific situations (during ball possession). In addition, the analysis examined the effectiveness of offensive duels, with particular emphasis on the impact of the Nort Complex on the success rate of winning attacking one-on-one situations. The study also explores the developmental mechanisms of the Nort Complex as a system designed to simultaneously enhance cognitive and motor abilities, highlighting its contribution to children's skill acquisition and performance development. The findings are expected to support the further refinement of the Nort Complex and provide a basis for its potential adaptation and integration into other sports disciplines.

Keywords: Nort Complex, technique, cognitive ability

Discipline: sport science

A Nort Complex egy komplex kognitív-motoros kettős tréning, amely egyszerre fejleszti a futballista játékosok gondolkodáson alapuló képességeit, és a technikai tudásukat (Net1). Olyan edzőkörnyezetet biztosít, melyben a mozgáskoordinációs készségeiket és az ehhez kapcsolódó idegrendszeri funkciókat – úgy, mint a figyelemvezérlés, ingerfeldolgozás, memória, – komplex, egymást kiegészítő módszerek által fejleszti. „Agyunkat körülbelül 80 milliárd idegsejt alkotja, melyek egyenként több ezer kapcsolatot is képesek kialakítani, létrehozva egy olyan rendkívül bonyolult rendszert, amelynél komplexebbet jelenleg nem ismerünk a világegyetemben. A neuronok jellegzetes »karokkal« (nyúlványokkal) rendelkező sejtek, amelyek a már korábban említett szinapszisokon keresztül kapcsolódnak más idegsejtekhez. A küldő neuron az úgynevezett axonon át juttatja a megfelelő »hírvivő molekulát« (idegkémiai anyagot) a szinaptikus résbe, ahonnan pedig a »fogadó« neuron dendrittüskéin található különböző receptorok azt felveszik (Calabrese et al., 2002). A Nort Complex az idegrendszeri funkciók fejlesztése révén járul hozzá a gyermekek egyéni motoros képességeinek a fejlődéséhez.

Ugyanakkor az agykéreg fejlődési ütemében rendkívül nagy egyéni különbségek figyelhetők meg, nem csak fiatal gyermekkorban, hanem egészen a pubertás közepéig (Vijayakumar et al., 2021). A motoros és a szenzoros kérgi régiók a mozgás hatására egyre fejlettebbé válnak. Ezek a területek eltérő ütemben érnek: fejlődé-

sünk során az elsődleges motoros és szenzoros kérgi régiók előbb válnak éretté, mint a viselkedés szabályozásában kulcsszerepet játszó magasabb rendű agyterületek (Kolk és Rakic, 2022).

Az edzés fontossága, hogy a játékosok motoros képességei és az azt támogató kognitív képességei, egyszerre, egy időben, egy helyzetben, egyszerre aktiválódjon. A Nort Complex használatán alapuló képzéssel nem csak a gyerekek technikai képességét fejlesztjük, hanem emellett a gondolkodási sebességüket is. A gyermekek nem csak sablonosan adott szituációkat gyakorolnak be és azokat építik be a mérkőzésbe, hanem különböző technikai képzésekkel segítik elő azt, hogy egy adott játékhelyzetet gyorsabb reagálással valósítsanak meg. Az edzések hatására „kamasz korban kezdik el a fiatalok a szülőktől tanult megoldásokat elhagyni és saját megoldásokat kialakítani a felmerülő problémákra” (Kleibeuker és mtsai., 2013).

A Nort Complex tréning lényege

A Nort Complex tréning során a pálya körül elhelyezett, tablet segítségével programozható kijelzők, olyan információkat adnak a játékosoknak, amelyeket az edzők előre meghatároznak (1. ábra).

A kijelzők, különböző ábrákat, színeket, nyilakat, számokat jelenítenek meg. Mindegyik jel, más-mást jelent a játékosok számára és tájékozódással kell nekik megtalálniuk, hogy melyik vonatkozik rájuk. Edzés közben futbalistáknak folyamatosan technikai feladatokat kell végezniük, a feladat-

1. ábra. A North Complex eszköz; Forrás: Net1.



sor végzése közben csak akkor lehet váltani, ha a lámpa más információt mutat számukra.

Ezt úgy kell elképzelni, hogy a játékosok bemennek egy játéktérre, ahol különböző fényingerekből kapják a számukra fontos információkat. A pályán belül fölteszik az edzők arra a napra tervezett edzéseiket és az információkat nem ők adják közben, hanem a kijelzők. Természetesen a kijelzők jelzéseit ők határozzák meg és mondják el a játékosoknak, de utána a beállítások alapján folytatódik az edzés. Fontos, hogy a játékosok folyamatosan más ingereket kapjanak, ezáltal is növelni náluk azt a fajta fejorientációs számot, ami a top futballban elkerülhetetlen. Az edzés első felében mindig labdaérzékelés fejlesztés gyakorlat van, ahol úgy kapnak motoros képesség terhelést, hogy közben folyamatosan emelik a fejüket és pásztázzák a következő információt. A következő lépésként, jön a tervezett, edzés és heti célnak megfelelő gyakorlat, ahol a hagyományoktól eltérően, nem az edzők határozzák meg az információkat, hanem a kijelzők.

Ezután mindig mérkőzésjáték van, de különböző megkötésekkel, ahol az információt ugyanezek a kijelzők adják a játékosoknak.

A mérkőzésjátékot is többféleképpen lehet variálni, a lámpák és kapuk számával, a kapuk és a pálya méretével és az adott információval is tudjuk nehezíteni és könnyíteni is a gyerekek dolgát. Fontos, hogy a könnyűtől a nehezebb felé haladjanak a feladatokban és a képességeiknek megfelelő feladatokat kapjanak, tehát az edző kontrolláltan és fokozatosan adagolja a kognitív kihívást.

A képzés segítségével, nem csak a motoros és kognitív képességüket fejlesztjük, de a folyamatos tájékozódás miatt, egy speciális viselkedésforma, a vizuális pásztázás is magas számba kerül. A vizuális környezet pásztázása, a játékhelyzetek gyors felismerése és gyors döntéshozatala a fő célja az edzéseknek. Emellett olyan idegrendszeri funkció jelenik meg, mint az idegizom kapcsolat.

Az edzések strukturáltak és rendszerre építettek, a heti cél meghatározása a legfontosabb és a program ebbe való beillesztése egy olyan pluszt ad a játékosoknak, amivel hiszünk abban, hogy több játékosunk érhet oda a nemzetközi futball szintjére. Általában egy órák ezek a foglalkozások, ami után az a tapasztalat, hogy a játékosok kognitívan olyan szinten elfáradnak, hogy komplexebb dolgokat már lehetetlen végeztetni velük. Ez egy speciális képzés, melynek fejlesztő hatását, a folyamatos edzések és edzők általi visszajelzések is alátámasztják.

Jelen tanulmányban a közelmúltban, U7 korosztályban történt pilot vizsgálat eredményeinek bemutatására kerül sor, ahol a gyerekeket 3 feltételben vizsgálták: orientációs (labda-nélküli), kritikus (úton a labdáért) és akció specifikus (labdabirtoklása közben).

A kutatás kismintán alapszik, összesen 6 gyerek vett részt a programban, akik hat Nort Complex edzést végeztek, 1 hetes eltolásokban.

Az edzések felépítettsége a következő volt: folyamatos fejeorientációban kellett lenniük, ugyanis az információ a programozható kijelzőkön volt fejmagasságban. Emellett egy labdaérezékfejlesztő gyakorlattal kezdődtek az edzések, utána speciális mérkőzésjáték, majd szabad játék.

A hat edzés előtt és után is videófelvételt készítettünk, melyből jól lelemezhető a gyermekek mozdulatai a vizsgált feltételekben. A két felvételt összehasonlítva, 2,84-szeres fejlődést értek el a játékosok a három vizsgált feltételben. Ez statisztikailag nem szignifikáns különbség, viszont labdarúgás-specifikusan nézve, ez egy jelentős fejlődés a gyerekeknél.

A kutatást folytatjuk és folyamatosan edzenek a gyerekek ezzel a módszerrel, 6 edzés után pedig újból felfogjuk őket mérni. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy meddig lehet felfelé ívelő ez a ráta és mikor kezd el egy picit stagnálni. Fontos kiemelni, hogy 6 éves gyerekekről van szó, esetükben előfordulhat, hogy az egyéb, a felvétel napján megjelenő hatások is befolyásolhatják a teljesítményüket. A Nort Complex azt vizs-

gálja, hogy hogyan lehet befolyásolni a játékos adott edzésen elért teljesítményét.

Egy-egy fejlesztési szakaszban heti három alkalommal van Nort Complex képzés két órában. 1 óra/korosztály, ami 6 korosztályt jelent egy héten. Az edzések intenzívek és a játékosok is élvezik. Az edzések Németh Roland koordinálásával és a vezetőedzők jelenlétével történnek, akik előre megbeszélik, hogy mi a heti periodizációs cél és az alapján épül föl, az az napi edzés. A feladatok változatosak és mindig megadják azt a megfelelő terhelést, amire az adott korosztálynak szüksége van, mind fizikálisan, mind kognitívan. Minden edzés végén tapasztalható egy olyan kognitív fáradtság a játékosoknál, amit sokszor ingerlékenységet vált ki náluk. Ez is azt bizonyítja, hogy teljes koncentráció szükséges a gyermekek részéről ahhoz, hogy megfelelően megtudják oldani, az adott szituációkat.

Vizsgálat

A kutatásban a Nort Complex életkori hatásainak elemzésére kerül sor. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a Nort Complex alkalmazása milyen mértékben járul hozzá a játékosok kétoldali hatékonyságának fejlesztéséhez, vagyis ahhoz, hogy a jobb és bal oldaluk irányába egyaránt eredményesen tudjanak cselekedni játék helyzetekben. Emellett azt is vizsgáltuk, hogy az eszköz hány éves kortól, hány éves korig képes hatékonyan fejleszteni gyermekkorban.

Anyag és Módszer

Minta: A vizsgálatot a 2019-ben született Budapest Honvéd Fc játékosaival végeztük, akik a vizsgálat előtt 1 Nort Complex edzésen vettek részt. Az alsó korhatárt 6 éves kor. Az $n=6$ vizsgálati személy olyan gyermekekből került ki, akikben potenciálisan van fejlődési lehetőség és kiemelkednek korosztályukból. Ezt folyamatosan fogjuk bővíteni további labdarúgók beintegrálásával a Nort Complex edzéseibe.

Módszer: Heti 1 Nort Complex edzést kaptak a gyerekek és 3 havonta vizsgáltuk, hogy mennyit fejlődtek az edzések által. Videó-felvétel segítségével került elemzésre, hogy hányszor és hogyan a játék során tájékozódnak az orientációs (labdanélküli), kritikus (úton a labdáért) és akcióspecifikus (labdabirtoklása közben) helyzetekben. Továbbá videóelemzést végeztünk még a megnyert párharcok arányában, összehasonlítva a Nort complex edzést kapó és nem kapó játékosokat.

Hipotézisek

Közvetlen hatás: feltételezzük, hogy jelentős fejlődés lesz tapasztalható a tudatos tájékozódás terén a Nort Complexel végzett edzés hatására az első és második mérés viszonylatában, az orientációs (labda nélküli), kritikus (úton a labdáért) és akcióspecifikus (a labda birtoklása közben) helyzetekben 3 hónap alatt.

Hosszútávú hipotézis: a labdarúgó technikai tudás tekintetében jobban kiemelkednek majd a Nort Complex edzést kapó

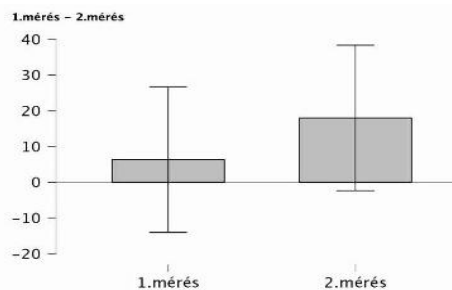
játékosok, mint a Nort Complex edzést nem végző társaik (például több sikeres csel, megnyert párharc lesz jellemző rájuk).

Eredmények

A két mérési időpont eredményeinek összehasonlítására páros mintás t-próbát alkalmaztunk. Az elemzés eredményei azt mutatták, hogy a második mérés átlaga magasabb volt, mint az első mérése ($t = -1,743$; $df = 2$), azonban a különbség nem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak ($p = 0,122$).

Az egyoldali hipotézis-vizsgálat alapján (2. ábra) – mely szerint az első mérés értékei alacsonyabbak a második mérésnél, a vizsgált mintában nem igazolható egyértelmű javulás a két mérési időpont között, viszont a labdarúgó, illetve a labdarúgási képés kialakítása szempontjából a változás figyelemre méltó.

2. ábra. Az első és a második mérés eredményeinek bemutatása. Forrás: Szerzők.



Emellett azt is vizsgáltuk, hogy az első méréshez viszonyítva a North Complex eszköz használata milyen hatással van a

futballista gyermekek képességeinek fejlődésére három szempont alapján: a játékosok hányszor tájékozódnak orientációs (labda nélküli), kritikus (úton a labdáért) és akcióspecifikus (labdabirtoklása közben) helyzetekben.

A 3. ábra mutatja, hogy ilyen kevés edzés után is jelentős eredmény érhető el a három vizsgált tájékozódási területen. Mindhárom területen jelentős javulás tapasztalható a North Complex használata által. A legjelentősebb fejlődés az akcióspecifikus (labdabirtoklása közbeni) helyzetekben mutatkozott.

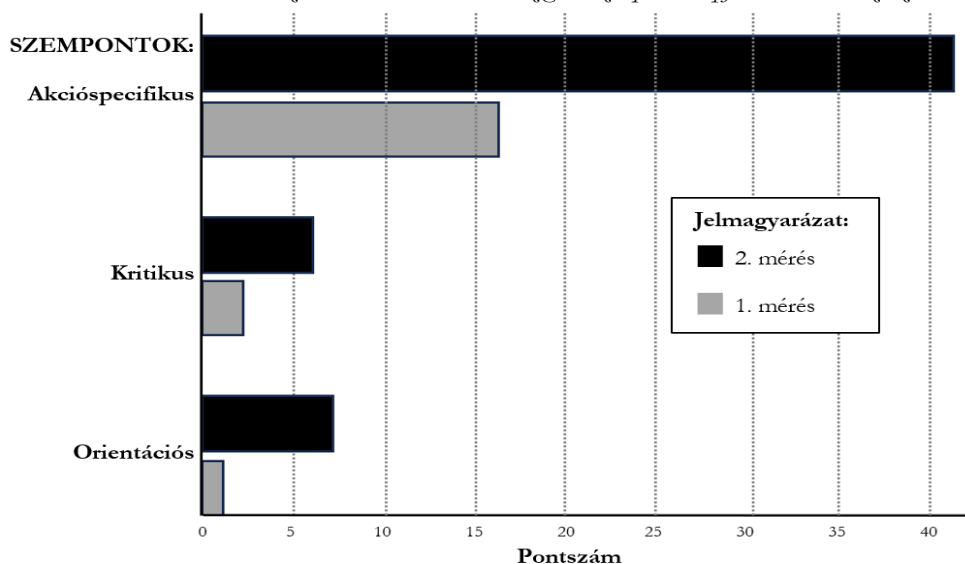
Következtetések

A közvetlen hatást bizonyító hipotézis, melyben feltételezzük, hogy jelentős fejlődés tapasztalható a vizsgált feltételekben,

három hónap alatt - részben igazolódott. Bár a páros mintás T-próba nem hozott statisztikailag kiugró eredményeket, a videóelemzések jelentős fejlődést támasztanak alá az orientációs (labdanélküli), a kritikus (úton a labdáért) és az akcióspecifikus (labdabirtoklása közben) helyzetekben.

A hosszútávú hipotézisünket, melyben azt feltételeztük, hogy technikailag jobban kiemelkednek majd a North Complex edzést kapó játékosok, mint a nem North Complex edzést végző társaik (például több sikeres csel, megnyert párharc stb. tekintetében), még további vizsgálatokkal kell majd alátámasztani kontrollcsoportos vizsgálatok révén. Ugyanakkor az eddigi vizsgáladásink eredményei biztatóak és arra ösztönzőek, hogy mélyebb szintű kutatásokat végezzünk a North Complex használatával kapcsolatban.

3. ábra. Mérési adatok összehasonlítása a három vizsgált szempont alapján. Forrás: Szerzők.



Összegzés

Összességében a Nort Complex egy nagyon hasznos képzési eszköz, amely segítségével nemzetközi szinten is sikereket szeretnénk elérni korosztályos és felnőtt csapatainkkal. Edzőink elmondása szerint, sokat fejlődtek a játékosok azokon a területeken, amiket ez az edzés fajta kínál. Az eszköz használata kipróbálásra került más sportágakban is, például vízilabda, kézilabda, így az eszköz hatékonyságvizsgálatának igénye a későbbiekben más sportágak esetében is felmerülhet.

Irodalom

- Calabrese, B., Wilson, M. S., & Halpain, S. (2006). Development and Regulation of Dendritic Spine Synapses. *American Physiological Society*, 21 (1). Doi: <https://doi.org/10.1152/physiol.00042.2005>
- Kleibeuker SW, Koolschijn PC, Jolles DD, Schel MA, De Dreu CK, Crone EA. (2013). Prefrontal cortex involvement in creative problem solving in middle adolescence and adulthood. *Dev Cogn Neurosci*.197-206. Doi <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2013.03.003>
- Kolk, S.M., Rakic, P. (2022). Development of prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacol*. 47, 41–57 Doi: <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01137-9>
- Nimchinsky, E. A., Sabatini, B. L., & Svoboda, K. (2002). Structure and function of dendritic spines. *Annual Review of Physiology*, 64, 313–353. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.physiol.64.081501.160008>
- Vijayakumar N, Youssef GJ, Allen NB, Anderson V, Efron D, Hazell P, Mundy L, Nicholson JM, Patton G, Seal ML, Simmons JG, Whittle S, Silk T. (2021). A longitudinal analysis of puberty-related cortical development. *Neuroimage*. 228:117684. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020>
- Net1*: Megnyitva: 2026.06.01. URL: <http://nortcomplex.com/>

**A „PEDAGÓGIA A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA FÉNYÉBEN ÉS
ÁRNYÉKÁBAN (NEM CSAK) STEM TÁRGYAK ESETÉBEN”
TEHETSÉGGONDOZÓ FOGLALKOZÁSSOROZAT PROGRAMJA,
TAPASZTALATAI**

Author(s) / Szerző(k):

Szűts Zoltán (Prof., Ph.D.)

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

Mogyorósiné Herczeg Éva

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium,

Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum

(Magyarország)

Mező Ferenc (Ph.D.)

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

E-mail:

szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

Cite: Szűts Zoltán, Mogyorósiné Herczeg Éva és Mező Ferenc (2026). A „Pedagógia a mesterséges intelligencia fényében és árnyékában (nem csak) STEM tárgyak esetében” tehetséggondozó foglalkozássorozat programja, tapasztalatai. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/2. szám. 125-130.

Idézés: Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.125>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O1-0009

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Mogyorósi Zsolt (Ph.D.), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)
 2. Szőke-Milinte Enikő (Ph.D.), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

A „Pedagógia a mesterséges intelligencia fényében és árnyékában (nem csak) STEM tantárgyak esetében” című (azonosító szám: NTP-TEHETSÉG-25-0142) projekt keretében megvalósult 60 órás, dúsító, gazdagító jellegű tehetséggondozó foglalkozássorozat témaköreit, tapasztalatait foglalja össze a tanulmány.

Kulcsszavak: pedagóguspálya, tehetség

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE PROGRAM AND EXPERIENCES OF THE TALENT DEVELOPMENT SERIES "PEDAGOGY IN THE LIGHT AND SHADOW OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (NOT ONLY) IN THE CASE OF STEM SUBJECTS"

The study summarizes the topics and experiences of a 60-hour series of enriching talent development sessions implemented within the framework of the NTP-TEHETSÉG-25-0142 project "Pedagógia a mesterséges intelligencia fényében és árnyékában (nem csak) a STEM tantárgyakban" (in English: "Pedagogy in the light and shadow of artificial intelligence (not only) in STEM subjects").

Keywords: teaching career, research

Discipline: Pedagogy

A 2025/2026-os tanévben a [Nemzeti Tehetség Program](#) és a [Kulturális és Innovációs Minisztérium](#) támogatásával valósul meg a „Pedagógia a mesterséges intelligencia fényében és árnyékában (nem csak) STEM tárgyak esetében” című tehetséggondozó projekt az [Eszterházy Károly Katolikus Egyetem \(EKKE\) Pedagógiai Kara](#) által elnyert pályázat keretében. A támogatás összege 3 590 000 Ft (pályázati azonosító: NTP-TEHETSÉG-25-0142; lásd: 1. ábra)

A foglalkozássorozat programja

A dúsító, gazdagító jellegű 60 órás tehetséggondozó foglalkozássorozat 30 téma-

kört járt körbe. Az 1-8. témakör a pedagógus hivatáson belül a csecsemő- és kisgyermeknevelők, az óvodapedagógusok, a tanítók, az általános iskolai és középiskolai tanárok, az egyetemi oktatók és a gyógy-pedagógusok munkáját mutatta be. A 9-13. és a 15. témakörök arra fókuszáltak, hogy miként válhat valaki pedagógussá. A 16-22. témakörök a STEM tárgyak példáin keresztül kalauzolta a résztvevőket a pedagógus munkában járó önismeretfejlesztés, személyiségfejlesztés, kommunikációfejlesztés, kognitív képességek fejlesztése, tanulásfejlesztés, oktatás- és kutatómódszertani fejlesztés világába. A 23-28. témakörök a mesterséges intelligencia pedagógiai célú felhasználására fókuszáltak. A

1. ábra. Az NTP-TEHETSÉG-25-0142 projekt megvalósítója és támogatói.

Megvalósító:



Támogatók:



foglalkozássorozat keretében két nemzetközi konferencián történő részvételre is lehetőség adódott (2. ábra): 2025. december

2. ábra. A konferenciák plakátjai.



5.-én a Kreativitás – Elmélet és gyakorlat (2025) Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián; 2026. május 22.-én pedig a XI. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián vehettek részt a tanulók, ahol szekció előadás formájában elő is adhattak.

A tehetséggondozó foglalkozássorozat főbb témakörei (3. ábra):

1. A program megnyitása, bemutatása
2. Ismerkedés a csecsemő- és kisgyermeknevelők munkájával
3. Ismerkedés az óvodapedagógusok munkájával
4. Ismerkedés a tanítók munkájával
5. Ismerkedés az általános iskolai tanárok munkájával
6. Ismerkedés a középiskolai tanárok munkájával
7. Ismerkedés az egyetemi oktatók munkájával
8. Ismerkedés a gyógypedagógusok munkájával
9. Csecsemő- és kisgyermeknevelővé válás
10. Óvodapedagógussá válás

11. Tanítóvá válás
12. Általános, illetve középiskolai tanárrá válás
13. Egyetemi oktatóvá válás
14. Részvétel a Kreativitás – Elmélet és gyakorlat (2025) Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián
15. Gyógypedagógussá válás
16. Önismeretfejlesztés – Pedagógiai munkát segítő módszertanok a STEM tárgyak példáján keresztül
17. Személyiségfejlesztés – Pedagógiai munkát segítő módszertanok a STEM tárgyak példáján keresztül
18. Kommunikációfejlesztés – Pedagógiai munkát segítő módszertanok a STEM tárgyak példáján keresztül
19. Kognitív képességek fejlesztése – Pedagógiai munkát segítő módszertanok a STEM tárgyak példáján keresztül
20. Tanulásfejlesztés – Pedagógiai munkát segítő módszertanok a STEM tárgyak példáján keresztül
21. Oktatásmódszertan – Pedagógiai munkát segítő módszertanok a STEM tárgyak példáján keresztül
22. Kutatásmódszertan – Pedagógiai munkát segítő módszertanok a STEM tárgyak példáján keresztül
23. STEM tárgyak tanulása/tanítása és a mesterséges intelligencia
24. Mesterséges intelligencia a STEM tárgyakkal kapcsolatos forráskutatásban
25. Mesterséges intelligencia a STEM tárgyakkal kapcsolatos kivonatok készítésében

3. ábra: Életképek a programból. forrás: a Szerzők



26. Mesterséges intelligencia használata a STEM tárgyakkal kapcsolatos tudás ellenőrzés céljából
27. Virtuális kiállítások használata a STEM tárgyak tanulás céljából
28. Mesterséges intelligencia használata a STEM tárgyakkal (is) kapcsolatos prezentációkészítés céljából
29. Részvétel a XI. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián
30. A program zárása

Tapasztalatok

A foglalkozássorozat tapasztalatai összefoglalva a következők:

A pedagóguspálya iránti érdeklődés felkeltésében az információs jellegű pályorientációs tanácsadásnak (lásd: 1-8. témakör) lényeges szerepe van, tekintve, hogy a tanulóknak több esetben nincs vagy nem teljesen pontos ismerete van arról, hogy milyen pedagógiai tevékenységek tartoznak a pedagógus hivatás különböző lehetőségei körébe.

A pedagógussá válás folyamata (v.ö.: 9-13. és a 15. témaköröket) tekintetében is lényeges pályorientációs tevékenységet folytatni, mert ezen a területen is tapasztalható, hogy a középiskolás tanulóknak esetenként hiányos vagy téves ismeretei vannak.

3. ábra: Életképek a programból. Forrás: a Szerzők



A pedagóguspályán belül a STEM tárgyak iránti érdeklődésfelkeltés különösen lényeges „utánpótlás nevelési” feladat (lásd: 16-22. témaköröket). Ez abban az értelemben is lényeges, hogy rámutassunk a jövő potenciális pedagógus nemzedékének, hogy a STEM tárgyak révén nemcsak a szűkebb értelemben vett tantárgyi ismereteket adhatunk át, hanem önismeret-, személyiség-, kommunikáció-, képesség-, tanulásfejlesztési, illetve oktatás- és kutatás módszertani téren is végezhetünk nevelő tevékenységet.

A mesterséges intelligencia etikus és szakszerű használatával, különösen pedagógiai célú használatával kapcsolatban részben ismerethiánnyal, részben téveszmékkel találkozhatunk, így e téren is lényeges az ismeretterjesztés és módszertani felkészítés (lásd: 23-28. témaköröket).

A nemzetközi konferenciákon történő részvétel önismeret és önbizalom növelő, pályorientációs hatású lehetőség volt a résztvevők számára. A részvételről kapott angol-magyar kétnyelvű igazolás pedig kvázi „tehetségútleveleként” hasznosítható számukra jövőbeli ösztöndíjak, pályázatok, felvételi megmérettetések alkalmával.

Zárógondolat

A pedagóguspálya népszerűsítése, a középiskolás diákok ilyen irányú pályorientációja szempontjából a jövőben is hasznosnak tartjuk hasonló tehetséggondozó foglalkozás-sorozatok megvalósítását.

A projekttel kapcsolatban további információk találhatóak még Mező (2025, 2026), Szűts és Szőke-Milinte (2025), Szűts és Mező (2025), Szűts és Mogyorósiné (2025) tanulmányaiban.

Irodalom

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai

Kar honlapja. Megnyitva: 2025.12.10. URL:

<https://unieszterhazy.hu/pk>

Kulturális és Innovációs Minisztérium (bivatalos

honlap). Megnyitva: 2025.12.10. URL:

<https://kormany.hu/kormanyzat/kulturalis-es-innovacios-miniszterium>

Mező Ferenc (2025): Pedagógia a mesterséges intelligencia fényében és árnyékában (nem csak) STEM tárgyak esetében: az NTP-TEHETSÉG-25-0142 projekt bemutatása.

In Mező Ferenc (Szerk.): *A Kreativitás –*

Elmélet és gyakorlat (2025) Nemzetközi

Interdiszciplináris Konferencia programja. K+F

Stúdió Kft, Debrecen. 6. o. URL:

https://drive.google.com/file/d/1jew6AAsYF8Jr26iMY4tYdHx_NnbC0U21/view

Mező Ferenc (2026). A pedagóguspályával kapcsolatos tanulói vélemények nemek közötti különbségének kérdőíves vizsgálata az NTP-TEHETSÉG-25-0142 projekt keretében. *OxIPO* –

Interdiszciplináris tudományos folyóirat, VIII.

évfolyam 2026/1. szám. 113-118. Doi:

<https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.1.113>

Nemzeti Tehetség Program (bivatalos honlap).

Megnyitva: 2025.12.10. URL:

<https://nemzetitehetségprogram.hu/>

Szűts Zoltán és Mező Ferenc (2025):

Honvédelmi nevelés az NTP-

TEHETSÉG-25-0142 projekt

aspektusából. *Lélektan és hadviselés –*

interdiszciplináris folyóirat, VII. évf. 2025/2.

szám. 111-116. Doi:

<https://www.doi.org/10.35404/LH.2025.2.111>

Szűts Zoltán és Mogyorósiné Herczeg Éva

(2025): Pedagógia a mesterséges

intelligencia fényében és árnyékában (nem

csak) STEM tárgyak esetében. *OxIPO –*

Interdiszciplináris tudományos folyóirat, VII.

évfolyam 2025/4. szám. 125-131. Doi:

<https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2025.4.125>

Szűts Zoltán és Szőke-Milinte Enikő (2025):

MI és az NTPTEHETSÉG-25-0142

projekt. *Mesterséges Intelligencia –*

interdiszciplináris folyóirat, VII. évf. 2025/2.

szám. 129-133. Doi:

<https://www.doi.org/10.35406/MI.2025.2.129>

MÚHELY, RENDEZVÉNY
WORKSHOPS AND EVENTS

ÉNEK-ZENE MŰVELTSÉGTERÜLETŰ TANÍTÓK ÉS TANÍTÓSZAKOS HALLGATÓK ZENEI ELŐKÉPZETTSÉGE ÉS VÉLEMÉNYE A KÉPZÉSRŐL

Author(s) / Szerző(k):

Janurik Tímea (Drs.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola (Magyarország)

E-mail:

januriktimi@gmail.com

Cite: Janurik Tímea (2026). Ének-zene műveltségterületű tanítók és tanítószakos hallgatók zenei előképzettsége és véleménye a képzésről. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/2. szám. 133-144. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.133>

Idézés:



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O2-0010

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Rakos Katalin (ph.D.), Milton Friedman Egyetem (Magyarország)
 2. Sanda István Dániel (Ph.d., habil.), Obudai Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

Egy spanyol-magyar kutatás hazai vonatkozású részében ének-zene műveltségterületű tanítók (n=7) és tanítószakos hallgatók (n=20) zenei előképzettségét és a szakterületi képzésről alkotott véleményét vizsgáltuk. A kvalitatív kutatás eszköze az interjú és kérdőív nyílt végű kérdésekkel; mintája 27 fő. A minta kiválasztása a kérdőívek esetén elérhetőségi alapú volt, az interjúk esetén hólabda-módszerrel történt. Az előadás rávilágít a jelenleg négy hazai egyetemen elérhető ének-zene műveltségterületű tanítóképzés kurzusaira, a megkérdezettek motivációjára a tanítói hivatás és az ének-zene szak tekintetében, a zenei előtanulmányaikra, a képzés során elérhető, számukra legjelentősebb tantárgyakra, témakörökre és a tanítók javaslataira a jelenlegi hallgatók számára. A

felmérés további kimenete, hogy a válaszokat a kutatás következő szakaszában összevetjük a spanyol részről érkezett eredményekkel.

Kulcsszavak: tanítóképzés, ének-zene, motiváció, elégedettségmérés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE MUSICAL BACKGROUND AND OPINIONS ABOUT MUSIC EDUCATION TRAINING BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND TEACHER TRAINING STUDENTS IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION

In the domestic part of a Spanish-Hungarian research project, we examined the musical background of teachers specializing in music education (n=7) and teacher training students (n=20) and their opinions on specialist training. The qualitative research tool consists of interviews and questionnaires with open-ended questions; the sample size is 27. The sample was selected on the basis of availability in the case of questionnaires and using the snowball method in the case of interviews. The presentation highlights the teacher training courses in music education currently available at four Hungarian universities, the respondents' motivation for the teaching profession and the music program, their prior musical studies, the most important subjects available to them during their training, topics available during the training, and the teachers' suggestions for current students. A further outcome of the survey is that we will compare the responses with the results from the Spanish side in the next phase of the research.

Keywords: teacher training, music lesson, motivation, satisfaction measurement

Discipline: pedagogy

Szélesebb körben feltárt az ének-zene órák helyzete, mint az azt tanító pedagógusoké, azon belül is az ének-zene műveltségterületű tanítóké, akik alsó tagozatban és 5-6. osztályban tarthatják az ének-órákat, így számos gyermek zenei alapélményét határozzák meg. A tanítószakos hallgatók körében kevésbé választott szakirány, így ezzel összefüggésben kevés tanítóképző intézmény kínálja ezt a lehetőséget. Az ének-zene tanítása iránt elkötelezett hallgatók támogatásának egyik lehető-

sége, hogy a képzést az igényeik szerint alakítják, illetve zenei előképzettség nélkül érkezve is megfelelő tudással vértetik fel őket, így több hallgató választhatja az ének-zenei műveltségterületet. Jelen tanulmány rávilágít a fentebb írt kérdésekre magyar viszonylatban, illetve a jövőbeli kimenetele az eredmények összehasonlítása a spanyol tanítószakos hallgatók válaszaival, mely a Complutense Egyetem kutatócsoportjának közreműködésével készül.

Az ének-zene óra megítélése

Az ének-zene óra alacsony mértékű kedveltségével és alárendelt helyzetével számos kutatás foglalkozott (Csikos, 2012; Dohány, 2009, 2013; Janurik, 2007; Pintér, 2017). Az iskolai zeneoktatás alacsony színvonalát többek között a gyenge tanárképzéssel és a zenetanárok alacsony létszámával magyarázzák (v.ö.: L. Nagy, 2002; Csengery, 2014 idézi Pintér, 2020). L. Nagy (2009) kutatásában az ének-zene tárgyat tanítók csökkentenék a zeneelméletre és zenetörténetre fordított időt az éneklés és zenehallgatás javára. Pintér (2020) is énektanárok véleményét írja le az ének-zeneoktatás eredményességéről. A megkérdezett pedagógusok szerint a tantárgy alárendelt szerepet tölt be a kurrikuláris foglalkozások között, illetve a tanulók zenei tudásbeli hiányosságokkal rendelkeznek, melyek a meginterjúvott oktatók egy része szerint elkerülhető, orvosolható lenne, ha ének-zene tanárok tanítanák a tantárgyat első osztálytól kezdve. Fekete (2025) átfogó kutatásában az énektanárokkal készített interjúkban elhangzottak szerint, ők úgy ítélik, nagyon jó a presztízszük.

Az énekóra pozitívabb megítélésére számos jó gyakorlat született. Ilyen a játékos formában, a technológia bevonásával használt Zenesziget digitális zenei oktatóprogram (Szabó, 2021) és más digitális eszközök alkalmazása (Jakobicz, Wamzer és Józsa, 2018), a diákok aktivizálása zenei játékokkal (Nagyné, 2017), a kooperatív tanulás eszközeinek alkalmazása (lásd: Turmezeyné, 2014, Jakobicz, Wamzer és Józsa, 2018), drámapedagógia, projekt-

módszer (Jakobicz, Wamzer és Józsa, 2018) és a problémalapú tanulás (Jakobicz, Wamzer és Józsa, 2018).

Az ének-zene műveltségterületű tanítóképzés és az énekórák tartalma hazai és nemzetközi kitekintésben

Hazánkban az ének-zene órát alsó tagozatban az osztálytanító vagy ének-zene műveltségterületű tanító tarthatja, illetve ének-zene tanár, ez utóbbi kettő szakirányú végzettséget jelent. Gubbins (2021) interjúkutatása a két modell különbségét világítja meg. Írországban a generalista modellt alkalmazzák, amikor minden tantárgyat egy tanító tanít, míg az Egyesült Államokban a specialista modell szerint a tantárgyakat más-más tanító tanítja szakterületétől függően. Az énekóra esetében a generalista modell szerint tanítók negatívumnak ítélték, hogy a daltanításon kívüli ismereteik hiányosak. A specialista modellt alkalmazó iskolák válaszádoiban felmerült az igény az ének-zene műveltségterület elvégzésére minden tanító esetében.

A Kaliforniai Állami Egyetem Fullerton Zeneművészeti Alapképzésén három szakirányból egy kínálja az általános iskolai ének-zene tanári szakot, aminek elvégzésén túl akkreditációs eljárásban is részt vesznek a leendő zenetanárok (Iotova és Siebenaler, 2018). Az oktatás, így az énekórák követelményei államonként eltérőek; az óra tartalma az adott tankerület által választott kurrikulumtól függ (National Core Arts Standards, s.a.). Tennessee államban az ének-zene órák része többek között az éneklés, hangszerjáték, improvizáció,

zeneszerzés, zenei írás-olvasás, zenehallgatás és elemzés, továbbá a történelmi és kulturális kapcsolatok megismerése (The College Board, 2011).

A madridi Complutense Egyetem a magyar egyetemekhez, főiskolákhoz hasonlóan általános tanítóképzést kínál, melyben választható szakirány az ének-zene, majd a középiskolai énektanár fokozat megszerzéséhez a mesterképzést is el kell végezniük (Iotova és Siebenaler, 2018). A spanyolországi énekórák része az éneken túl a dráma- és tánctechnikák alkalmazása, a kreativitás fejlesztése újrahasznosított hangszerek készítésével, ismerkedés a zenei előadás résztvevőivel (zeneszerző, karmester, hangszeres és énekes előadók, közönség; v.ö.: *Extracto Programación*, s.a.), továbbá figyelmet fordítanak a digitális zenei források és a koncerten megfelelő viselkedési szabályok megismerésére (*Programación Lomloe*, s.a.).

Magyarországon jelenleg négy felsőoktatási intézményben választhatják a tanítószakos hallgatók az ének-zene szakirányt. Bár korábban több egyetem is kínálta ezt, de a kutatás adatgyűjtési fázisában csak azokban voltak aktív ének műveltségterületű hallgatók. Mindegyik képzési intézményben kötelező tantárgy az ének-zene tantárgypedagógia. A budapesti, egyházi egyetem általános tanítóképzésében nagy hangsúlyt kap a hospitálás és tanítási gyakorlat mellett a kórus, ének-zenei játék és az egyházi zene. A műveltségterületi képzésben az ének, karvezetés-kórushangképzés, hangszerjáték és szolfézs-zeneelmélet is megjelenik. A budapesti, állami

fenntartású egyetem általános képzésében csak az ének-zene és tantárgypedagógiája szerepel, mely a műveltségterületi képzésben is; utóbbi kiegészül a szolfézs-zeneelmélet, karvezetés-kórushangképzés, énekkar és zeneirodalom kurzusokkal. A vidéki, egyházi egyetem tanítóképzésének általános része nem specifikus elnevezésű tárgyakat kínál: zenei alapismeretek, zeneismeret, ének-zene. Ezzel szemben a szakirányú képzésben konkrét zeneismereti területek széles választékát kínálja: tanítási gyakorlat, hangszerjáték, ének és hangképzés, énekkar, vezénylési gyakorlat, komplex zeneismeret, zenetörténet és népének, népzene. A Pest vármegyei, egyházi főiskola tanítóképzésének általános tárgyai mellett, úgymint ének-zene és zeneismeret, egyedülálló kurzust is kínál, melyben zenei foglalkozások vezetésére készíti fel a hallgatókat. Az ének-zene műveltségterület választók hangképzés, hangszerjáték, karvezetés és szolfézs-zeneelmélet tantárgyak ismeretivel is gazdagodnak. A magyar oktatás, így az énekképzés is a Nemzeti Alaptantervben foglaltakon alapszik (lásd: NAT, 2020). Alsó tagozaton a népdalok helyezi fókuszba, mely kiegészül más népek zenéjével és klasszikus zenei szemelvényekkel. A módszertan a Kodály koncepciót veszi alapul, így a relatív szolmizáció ismereteinek elsajátítása kiemelt jelentőségű (NAT, 2020).

Törökországban a tanítók alapképzésében mindössze egy kurzus felel az énektanítás ismereteiért (lásd: Istanbul Aydin University, s.a., Istanbul Zaim University, s.a.). A tanítók az első négy évben, hetente

egy, 40 perces órában tanítanak éneket (Göktürk-Cary, 2014), majd a zene iránt különösen érdeklődő diákok zenei felső tagozatos iskolában (music middle school) folytathatják tanulmányaikat 2024 óta (Türk, 2025). Felső tagozaton és középiskolában énektanár tanítja a tantárgyat (Özgül, 2023). Szintén szerepel a zenei tantervben a Kodály koncepció, a himnusz (MEB, 2018) emellett a tananyag része a transzferdalok (európai népdal dalai török nyelven), utánzódalok (más népek zenéje ihlette, iskolai művek török zeneszerzőktől), a névtelen dalok (népdalok, kiszámolók, népi gyermekdalok, altatók) és a török iskolai dalok (népzenei forrású, anyanyelven énekelt művek, melyeket török zeneszerzők komponáltak) elsajátítása is (Yılmaz, 2015).

Finnországban a tanító az egyik leggyakrabban választott egyetemi szak (v.ö.: Benedek, 2005, Hansén et al. 2023), így a legalkalmasabb jelölteket választhatják (Bús, 2015), és azok, akik bekerülnek, minimálisan hagyják el a képzést (Kálmán, 2011). A tanítók az első hat évben tanítják az osztályukat, melynek része az énekóra is, majd hetedik osztálytól énektanárokhöz kerül a tantárgy. Az általános tanítóképzésben éneklést, zenepedagógiát, zenei ismereteket és hangszeres ismereteket tanulnak a hallgatók (Janurik, 2024), továbbá nagy szerepet kapnak a pedagógiai tantárgyak, melyekhez egy vagy több általános iskolai tantárgy szak szaktárgyi és szakdidaktikai tudását sajátítják el a tanítószakos hallgatók (Bús, 2015). Az énekórákon szerepet kap a népzene, modern zene,

zeneszerzés, éneklés, hangszeres játék, melyhez az is hozzájárul, hogy sok iskola rendelkezik saját stúdióval is (Safari, 2011).

Minta

A 27 fős mintát alkotó hét tanító elérése hólabdamódszerrel történt, a 20 tanítószakos hallgató kutatásba való bevonása elérhetőségi alapú volt, ezáltal a minta nem tekinthető reprezentatívnak, ám eredményei hasznosak lehetnek a gyakorlat szakemberei és további kutatások számára.

A kutatásban 25 nő és 2 férfi vett részt, utóbbiak közül egyikük tanító, másikkuk tanítószakos hallgató. A nemek egyenlőtlen aránya is mutatja, hogy a pedagógusi pályát túlnyomóan nők választják (Nagy és Varga, 2009). Életkorukat tekintve három kategóriába sorolhatók a válaszadók: 19-21 éves kor között öt fő, 22-24 éves kor között négy fő, 24 év felett 18 fő életkora van. A hallgatóknál nagyobb arányban van jelen pedagógus családtag (20/14 fő), míg a tanítóknál (7/3 fő) kevesebb személynél, amely mindkét résztvevői körben megjelent a pálya iránti motivációk között is. A hallgatók közül hét fő családjában zenetanár is van.

Eszközök és eljárás

A kvalitatív kutatásban ének-zene műveltségterületű tanítókkal készült interjú és e szakirányú hallgatókkal kérdőíves felmérés, melynek nyílt végű kérdéseit használtuk ebben a kutatási fázisban. Mind az interjú szövege, mind a kérdőív saját készítésű volt; e területet vizsgáló eszközről nem áll rendelkezésre publikáció.

Az interjúkat egyidőben végeztük a kérdőív kiküldésével, mindkét adatgyűjtési eljárás online történt. A kérdőíveket a tanácskezeseknek, szakfelelősöknek küldtük, akik továbbították a hallgatóknak.

Eredmények

Általános kérdések és motiváció. A tanítói pályára az 1. táblázatban látható tényezők sarkallták a hallgatókat és tanítókat. A válaszok nyílt végű kérdésekre érkeztek a kérdőívek esetében is, melyet kategorizáltunk. Az elosztott említéseknel minden táblázat esetében először a hallgatók, majd a tanítók válaszai láthatók. Az egyéb válaszok csak a hallgatók esetében jelentek meg: „Vonzó munkaidő, előrelépés az iskolai munkakörben.”, „Azért, mert szerintem ez egy nagyon meghatározó időszak a gyerekek számára, itt van a legnagyobb lehetőség szellemileg és lelkileg is megalapozni a jövőjüket.”

1. táblázat: A tanítói pályára motiváló tényezők. Forrás: a Szerző

Motiváció-tanító	Említések elosztva	Említések összesen
gyermekszeretet	12+3	15
tanítás szeretete	7+3	10
egyéb	9	9
családi minta	2+4	6
összes	40	40

Az ének-zene műveltségterület választására a feltüntetett belső motivációból eredő tényezők mellett öt fő esetében az intézményi lehetőség volt a döntő, mert az egyik intézményben két műveltségterület közül lehet választani, melyből az egyik az ének-zene. Az egyéb tényezők között

különböző okok láthatók (lásd: 2. táblázat): „Mert erről tudtam a legkevesebbet.”, „Ehhez éreztem plusz tehetséget, motivációt. A zene folyamatosan jelen volt a családban is.”

2. táblázat: Az ének-zene műveltségterület választására motiváló tényezők. Forrás: a Szerző

Motiváció-ének-zene m.t.	Említések elosztva	Említések összesen
zeneszeretet	12+1	13
egyéb	8+2	10
zenetanár példakép	9	9
intézményi lehetőség	1+4	5
korábbi zenei tanulmányok	4	4
közösség	2	2
zenészként a fellépések	2	2
összes	45	45

Zenei előképzettség. A zenei előképzettségre utaló tényezők (közösség, zenészként fellépések, zenetanár példakép, korábbi zenei tanulmányok) a szakirány választására sarkalló tényezők között is megjelentek. Mindazonáltal az előzetes zenei tanulmányok hiánya megnehezítheti a képzés sikeres teljesítését, mely az elégedettség vizsgálatánál megjelenik.

Intézményes keretek között, extrakurrikuláris tevékenységként 17 fő (12 hallgató + 5 tanító) tanult zenét, egy tanító jelenleg is fejleszti magát ilyen formában: „Jelenleg is tanulok egyébként zeneiskolában, mivel ugye 24 évesen kezdtem el zongorát tanulni egyetemen. Emiatt muszáj volt beiratkoznom zeneiskolába, mivel azért a nulláról, felnőttként egy új hangszeret elsajátítani nem a legegyszerűbb dolog, úgyhogy jelenleg is aktív tanulója vagyok a kispesti zeneiskolának.” Két fő esetében a zenetanulás iskolai keretek között, de az

ének-zene órán túli tevékenységként valósult meg: „Én a Fóti Népművészeti Szak középiskolában végeztem, ami azt jelenti, hogy (...) néprajzból érettségiztünk.”, „Ötödikes korom óta kórusba jártam, úgy-hogy így követte igazából az éneklés végig a pályámat, (...) az életemet.”

A válaszadók véleménye a képzésről. Bár a legtöbb tanító és hallgató elégedett a képzéssel, megjelennek negatívumok is, melyek közül három a jelenlegi hallgatókat érinti: túl nehéz vagy túl sok a tantárgy, kevés idő jut az ismeretek elsajátítására, illetve egyéb vélemény: „A szigorlati tételsor és a záróvizsga tételsor közti jelentős különbség.” Míg egyes válaszadók szerint nem elég hatékony a képzés, addig mások véleménye alapján túl könnyű. Mind pozitív, mind negatív töltettel megjelent a zenei háttérrel rendelkezők előnye (3. táblázat): „Számomra mivel ennyit jártam zenei suliba, így már az is adott egy alapot, mert igazából amiket tanultam, aztán később, azok már ismétlés voltak a főiskolán”, „Nagyon sok egyszerre, kevés idő, sok követelmény ...főleg, akinek nincs zenei előképzettsége.”

Kiemelték, mely tantárgyak a leghasznosabbak, melyek jellegük szerint csoportosíthatók (4. táblázat).

3. táblázat: A válaszadók véleménye a zenei képzésről. Forrás: a Szerző

Vélemény	Említések elosztva	Említések összesen
elégedett	6+3	9
túl nehéz/sok tantárgy	7	7
nem elég hatékony a képzés	2+4	6
érezhető előny a zenei háttér	2+3	5
időhiány	4	4
túl könnyű	1+1	2
egyéb	1	1
összes	34	34

A gyakorlati ismereti tárgyakhoz tartozik a szolfézs-zeneelmélet, hangszerjáték, énekhangképzés, kórus, karvezetés. Sem a hallgatóknál, sem a tanítóknál nem jelent meg elméleti tárgy mint a leghasznosabb kurzus. Fontosnak tartották a tantárgypedagógia-módszertani ismereteket, illetve egy fő kiemelte az oktató jelentőségét: „Ha jól tanít, ha jó az oktató, akkor én fontosnak érzem a zeneelmélet és zenetörténet oktatást, a zenetörténetet. Azért, mert egy alapfokú műveltséget ad, ami elengedhetetlen ehhez a szakmához, szakirányhoz. A zeneelméleti képzés meg azért, mert az oktatás során ez elengedhetetlen része a munkavégzésnek. De még egyszer, a jó oktató kell.” (4. táblázat).

4. táblázat: A leghasznosabb tantárgy a válaszadók szerint. Forrás: a Szerző

Leghasznosabb tárgy	Említések elosztva	Említések összesen
gyakorlati ismeret	13+8	21
tantárgypedagógia	9+4	13
oktató	1	1
összes	35	35

Megvitatás

A válaszok alapján a gyermekszeretet és a tanítás szeretete a leggyakoribb okok a tanítói pálya választására, ám az ének-zene műveltségterület választására még több indok jelent meg, melyek közül a legtöbb a korábbi zenetanulmányokhoz, zenész-tevékenységhez köthető. A válaszadók nagy arányban tanultak zenét korábban, mely megjelent a képzésről alkotott véleményükben is, miszerint könnyebb a követelmények teljesítése annak, aki előzetes zenei tanulmányokkal rendelkezik. A képzésről

alkotott negatív megítélés a túl sok/nehéz tantárgyra és időhiányra vonatkozik, továbbá nem találják elég hatékonynak, és volt egy előzetes zenei tanulmányokkal rendelkező tanító, aki túl könnyűnek ítélte azt. Ez alapján arra lehet következtetni, hogy a képzés nem tudja minden hallgató számára ugyanazt nyújtani, mert akik nincsenek olyan magas szintű zenei ismeretek birtokában, mint azok, akik hosszabb időn át tanultak zenét zeneiskolában, nehezen tudják a hiányosságokat pótolni, melyre a képzés építene, így vitatható, hogy megengedhető-e, hogy előzetes zenei tanulmányok nélkül jelentkezzenek erre a szakirányra, mert az mindenképpen fontos az eredmények alapján, ám annak követelményként való feltüntetése esetén még kevesebben választanák e műveltségterületet, ami jelenleg is kevés hallgatót vonz. A gyakorlati ismereti tantárgyak és a tantárgypedagógia hasznosnak bizonyulnak a válaszok alapján, így ezen két tantárgycsoport kiterjesztése jelenthetné a megoldást, hogy az előzetes zenei ismereteket biztosítsa az azokkal nem rendelkezőknek, akár úgy is, hogy kevesebb lesz elméleti tárgy.

Konklúziók

A 27 fős mintán végzett kvalitatív kutatásban ének-zene műveltségterületű tanítók (7 fő) és ezen a szakirányon tanuló hallgatók (20 fő) működtek közre. Összesen 17 (14 hallgató+3 tanító) fő esetében van jelen pedagógus családtag, ám ez csak 5 (2 hallgató+3 tanító) főnél jelent motivációt a tanítói hivatás választására. A legtöbben a gyermekszeretetet (15) és a

tanítás szeretetét (10) említették, így a családi minta hatása kisebb, mint a saját elhatározás, belső motiváció, mely a tanító szak választására sarkallta a megkérdezett személyeket.

Az ének-zene műveltségterület választására a leggyakoribb válasz a zeneszeretet (13), egyéb tényezők (10) és a zenetanár példakép (9) volt. A válaszadók nagyrésze, 17 (12 hallgató+5 tanító) fő tanult zenét az iskolán kívüli keretek között, 2 személy iskolában, de az ének-zene órán túli foglalkozásként, így összesen 19 válaszadó rendelkezik az előzetes zenei ismeretek valamilyen formájával. Ez is azt mutatja, hogy nagy jelentősége van az extrakurrikuláris zenetanulásnak, mely a zenei tudáson és a zeneszereteten túl a zenetanárral való pozitív kapcsolat meghatározó élményét is adja.

A képzésről megoszlanak a vélemények. Megjelenik az elégedettség (9 fő), a túl sok/túl nehéz tantárgyak okozta nehézség (7 fő), a képzéssel hatékonyságával való elégedetlenség (6), illetve kiemelik, hogy érezhető előnyben részesül az, akinek van zenei előképzettsége (5). Hasznosak vélik a gyakorlati ismereti (21) és tantárgypedagógiai (13) kurzusokat, mely felveti a kérdést, hogy milyen mértékű elméleti ismeretek szükségesek az ének-zene műveltségterületi képzésben. Amennyiben kevesebb, úgy a túl sok tantárgy kérdése is részben megoldódna, vagy annak idejében több olyan kurzust lehetne indítani, mely segíti azokat, akik nem jártak korábban zeneiskolába zenét tanulni, így hangszerjátékuk kezdetleges és szolfézs-zeneelméleti ismeret

reteik alapfokúak. A kutatás következő lépése lesz az eredmények nemzetközi kontextusba helyezése a spanyol válaszadók bevonásával, illetve további irányba lehet a tanítók és hallgatók véleményének feltárása más műveltségterületekre vonatkozólag.

Korlátozások

A minta elérése nehézséget okozott, különösen a hallgatók esetében. A tanszékvezetők, szakfelelősök előzetesen tájékoztattak, mikor megkerestük őket, hogy kevés hallgató választotta az ének-zene műveltségterületet, így kis elemszámú lesz a mintánk. Ők többször is elküldték a kérdőívet, hogy a lehető legtöbb válasz beérkezzen, így a 20 fős részminta a lehető legtöbb. A tanítók elérése könnyebb volt, mert ismerték egymást, így szívesen álltak rendelkezésre, ám a sűrű időbeosztásuk okán nehéz volt az interjú idejét egyeztetni velük.

Irodalom

- Benedek Mihály (2005). A „finn csoda” – és ami mögötte van – PISA-konferencia Helsinkiben. 2005. március 14–16. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4), 108–112.
- Bús Enikő (2015). Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, 25(11), 17–28. Doi: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.17>
- Csíkos Csaba (2012). Melyik a kedvenc tantárgy? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13. Letöltés: 2025. 11. 30. URL: http://real.mtak.hu/56688/1/EPA00011_Iskolakultura_2012_01_003-013.pdf
- Dohány Gabriella (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra*, 19(3), 70–79. Letöltés: 2025. 11. 30. URL: http://misc.bibl.u-szeged.hu/45541/1/iol_2009_002_070-079.pdf
- Dohány Gabriella (2013). *A zenei műveltség és az ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek empirikus vizsgálata a középiskolás tanulók körében*. SZTEBTK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD értekezés. Letöltés: 2025. 11. 30. URL: http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1943/1/Disszertacio_dohany.pdf
- Extracto Programación didáctica para el área de Música (s.a.). *1º curso de Educación Primaria*. Letöltés: 2025. 12. 23. URL: <https://vicentecanadablanch.educacion.es/documents/2060499/146284942/Extracto+Programacio%C2%A6%C3%BCn+de+musica+1-%C2%A62023-2024.docx.pdf/bf5207af-32d6-416a-968c-648eaab359c9>
- Fekete Anikó (2025). 18 budapesti középiskola ének-zene tanárainak pályaképe, felkészültsége, attitűdje, megítélése, valamint intézményük zeneoktatásának helyzete. *Parlando*, 2025(6), oldalszám nélkül. Letöltés: 2025. 12. 02. URL: https://www.parlando.hu/2025/2025-6/Fekete_Aniko-Enek-zene.pdf
- Göktürk-Cary, Dilek (2014). The evolution of music education in Turkey. *Debates – Cadernos Do Pro-grama De Pós-Graduação Em Música*, (13), 13–22.
- Gubbins, Edmond (2021). Music across the waves: an international comparative examination of the Irish generalist and the

- American specialist models of music education from the teacher's perspective. *British Journal of Music Education*, 2021(38), 74–91. Doi: <https://www.doi.org/10.1017/S0265051720000224>
- Hansén, Sven-Erik; Lavonen, Jari; Sjöberg, Jan; Aspors, Jessica; Wikman, Tom; and Eriksson, Inger (2023). Tension Patterns in Finnish Teacher Education – Recruitment, Reform and Relevance. In Elstad, Eyvind (Ed.), *Teacher Education in the Nordic Region. Evaluating Education: Normative Systems and Institutional Practices*. pp. 159–174. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-26051-3_5
- Iotova, Anelia Ivanova and Siebenaler, Dennis (2018). Music training of music teacher in Complutense University of Madrid and California State University of Fullerton: a comparative study. *Profesorado*, 22(3), 295–215. Doi: <https://www.doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- Istanbul Aydin University (s.a.). *Faculty of Education/Elementary Education/Introduction/Details*. Letöltés: 2025.01.04. URL: <https://study.aydin.edu.tr/elementary-education/>
- Istanbul Zaim University (s.a.) *Faculty of Education/Primary School Teaching/ Course Category List*. Letöltés: 2025. 01. 04. URL: <https://www.izu.edu.tr/en/academics/faculties/education/departments/department-of-primary-education/department-of-primary-school-education/primary-school-teaching#>
- Jakobicz Dorottya, Wamzer Gabriella, és Józsa Krisztián (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 18–31. Doi: <https://doi.org/10.31074/gyn201821831>
- Janurik Márta (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295–320. Letöltés: 2025. 11. 30. URL: http://magyarpedagogia.hu/document/janurik_MP1074.pdf
- Janurik Tímea (2024). A tanári professzió értelmezése Finnországban, különös tekintettel az iskolai zenetanárok helyzetére. In Mogyorósi, Zsolt (Ed.), *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica* [Tanári professzió – Közösségi tanulás – Iskolapedagógia]. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. pp. 45–53. Doi: <https://www.doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2023.45>
- Kálmán Orsolya (2011). A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban, különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In Falus Iván (Szerk.), *Tanári pályaképzés – kompetenciák – sztereotípiák – áttekintés*. pp. 139–161. Letöltés: 2025. 12. 21. URL: http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyakapcsolat_kompetenciak_sztereotipak_attekintes.pdf
- L. Nagy Katalin (2009). *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőív felmérés tükrében*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: 2025. 11. 30. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/en/az-enek-zene-tantargy-helyzete-egy-kerdoives-felmeres-tukreben>
- MEB (2018). *Műzika dersi öngyógyító program*. Letöltés: 2025. 12. 19. URL: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=357>

- Nagy Mária és Varga Júlia (2009). Pedagógusok. In Halász Gábor és Lannert Judit (Szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* oldalszám nélkül. Letöltés: 2025. 12. 05. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/nagy-maria-varga-julia-7-pedagogusok>
- Nagyné Rápli Györgyi (2017). *Módszertani ötletek. Gondolatok az ének-zene tanításáról.* Letöltés: 2025. 12. 19. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/pok/Budapest/modszertani_ottetek_RapliGy.pdf
- NAT (2020). *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók.* Letöltés: 2025. 12. 18. URL: https://www.oktatas.hu/kozneveles/keret/tantervek/2020_nat
- National Core Arts Standards (s.a.). *A Conceptual Framework for Arts Learning.* Letöltés: 2026. 01. 04. URL: <https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Conceptual%20Framework%2007-21-16.pdf>
- Özgül, İlhan (2023). Vocational Music Education Institutions and Music Teacher Training in Turkey in the 21st Century. *International Education Studies*, 16(6), 71–79. Doi:<https://www.doi.org/10.5539/ies.v16n6p71>
- Pintér Tünde (2017). A mindennapos éneklés margójára. *Parlando*, 59(3), oldalszám nélkül. Letöltés: 2025. 11. 30. URL: <https://www.parlando.hu/2017/2017-3/PinterTunde-Parlando.pdf>
- Pintér Tünde (2020). A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi énektanárok nézetei alapján. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 74–109. Doi: https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.74_109
- Programación Lomloe (s.a.). *PROGRAMACIÓN LOMLOE DEL ÁREA DE MÚSICA PRIMARIA Curso escolar 2023/24 CEIPSO “PEÑALTA”. BUITRAGO DEL LOZOYA.* Letöltés: 2025. 12. 23. URL: <https://site.educa.madrid.org/cp.penalta.buitrago//wp-content/uploads/cp.penalta.buitrago/2023/11/Prog.-Musica-LOMLOE.-PRIMARIA-Curso-23-24.pdf>
- Safari, Argine (2021). *Excitement, equity, exploration: Music Education in Finland.* National Association for Music Education. Letöltés: 2025. 12. 21. URL: <https://nafme.org/blog/excitement-equity-exploration-music-education-in-finland/>
- Szabó Norbert (2021). *Zenei fejlesztés első osztályosok körében digitális eszközök használatával az ének-zene órákon.* PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. Doi: <https://www.doi.org/10.14232/phd.11092>
- The College Board (2011). *A Review of Selected State Arts Standards, New York* Letöltés: 2026. 01. 04. URL: <https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/NCCAS%20State%20and%20Media%20Arts%20report.pdf>
- Turmezeyné Heller Erika (2014). A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az énekművészet órán. *Parlando*, 2015(6), oldalszám nélkül. Letöltés: 2025. 12. 20. URL: <https://www.parlando.hu/2014/2014-6/Turmezeyne.htm>
- Türk, Ercan (2025, Ed.). *Turkish Education System. Key Elements, Policies and Reforms.* Republic of Türkiye Ministry of National Education, Directorate of Strategy

Development, Ankara Letöltés: 2025. 12.
21. URL:
https://eurydice.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/01015044_tes159en.pdf

Yilmaz, Nilufer (2015). General Music
Training and the Place of Music Types
Used in Turkey from the Ottoman Period

Till Today. *Procedia – Social and Behavioral
Sciences*, 197(2015), 554–558. Doi:
<https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.191>

SUMMARY OF THE 11TH INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE (2026)

Author: Mező, Ferenc (Ph.D.)

The 11th International Interdisciplinary Conference (Figure 1) was held online on 22 May 2026. The organizing committee consisted of experts from seven countries (Colombia, Hungary, Italy, Romania, Slovakia, Serbia, and Türkiye), while participants represented 22 nationalities (Albanian, American, Egyptian, Filipino,

Indian, Iraqi, Jordanian, Kazakh, Kenyan, Hungarian, Malaysian, Nigerian, Pakistani, Palestinian, Romanian, Slovak, South African, Sri Lankan, Serbian, Thai, Tunisian, and Turkish). A total of 217 participants attended the conference, where 151 presentations by 189 authors were delivered in 16 sections (Figure 2).

Figure 1. Conference poster. Source: the Organizers

XI. INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE
 Deadline of Registration: 10 May 2026
 E-Conference: 22 May 2026

XI. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA
 A regisztráció határideje: 2026. Május 10.
 E-konferencia: 2026. Május 22.

Organizers / Szervezők

K+F STÚDIÓ Kft.
 www.kfstudio.com

DETEP
 Disruptive Education
 The Engagement Program

KOCKA KÖR
 www.kockakor.com

MSZL Solutions Bt.

ial
 INTERNATIONAL INSTITUTE FOR ADVANCED LEARNING

Partiumi Keresztény Egyetem

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADEMIA
 1825 - Jelenleg

ISZTERGÁNYI KÁROLY KASZINKAI EGYETEM

UNIVERSITATEA DE MANZALEA

ILEARN
 INTERNATIONAL LEARNING CENTER

GÁL FERENC EGYETEM

"Attempting the impossible is not impossible - and it may turn out that appearances are deceiving"
 (Kuczka, Péter)

Journals: Artificial Intelligence, Psychology & Warfare, OxIPO
Folyóiratok: Mesterséges intelligencia, Lélektan és hadviselés, OxIPO

COLOMBIA

HUNGARY

ITALY

ROMANIA

SERBIA

SLOVAKIA

TÜRKIYE

Figure 2. The conference in numbers. Source: the Organizers



The main organizers of this conference were:

- K+F Stúdió Kft. (Hungary, Mező Katalin, Ph.D.)
- Mászlai, Tamás (MSZL Solutions Bt., Hungary)

The co-organizers were:

- Gál, Katalin (Ph.D., Partium Christian University, Romania)
- González, Miguel Alberto Gonzalez (Ph.D., Prof., University of Manizales, Colombia)
- Gündük, Tanju (Ph.D., Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye)
- Horák, Rita (Prof., Ph.D., University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Serbia)
- Magyar, Éva (Regional Committee of Debrecen of the Hungarian Academy of Sciences, Hungary)
- Mándy, Zsuzsanna (Drs., Talent Development Program of the University of Debrecen, Hungary)
- Mező, Ferenc (Ph.D., International Learning Research Network and Kocka Kör Talent Development Cultural Association, Hungary)

- Özbilen, Fatih Mutlu (Ph.D., Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye)
- Papp, Sándor (Ph.D., Bartók Béla Faculty of Music, University of Miskolc, Hungary)
- Psenáková, Ildikó (Ph.D., Habil., Faculty of Education, Trnava University, Slovakia)
- Pusztai, Gabriella (Dott.ssa., IAL Toscana, Italy)
- Révész, László (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
- Szabó, Tibor (Ph.D., Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies, Slovakia)
- Szabóné Balogh, Ágota (Ph.D., Gál Ferenc University, Hungary)
- Szűts, Zoltán (Prof., Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

The program and abstracts of the event can be found in the following publication:

Mező, Ferenc – Mező, Katalin (2026):
Program and Abstracts – XI. International Interdisciplinary Conference / Program és absztraktok – XI. Nemzetközi Interdiszciplínáris Konferencia. Debrecen: Kocka Kör. ISBN 978-615-5267-17-8
 URL:

https://kockakor.hu/docs/BOOK-Inter11Conf_PandA_2026.pdf