

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI

<https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.1>

VIII. évfolyam 2026/3. 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 hozzáféréssű) 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 2026/3. szám

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

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDIES	7
--	---

Kertész Kíra és Mező Katalin:

AZ INTÉZMÉNYVEZETŐI TÁMOGATÁS ÉS AZ ÉLMÉNYKÉPZŐ MENTÁLHIGIÉNÉS PROGRAMOK HATÉKONYSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE A KÖZNEVELÉSBEN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN.....	9
--	---

Hüber Gabriella Margit:

DIÁK ÉS TRÉNERI VÉLEMÉNYEK A HAZAI KÖZÉPISKOLÁSOK SZÁMÁRA MEGHIRDETETT SOFT SKILL FEJLESZTŐ TRÉNINGEK KIHÍVÁSAI KAPCSÁN.....	27
--	----

Ludnikné Pálfi Dorina és Molnár Balázs:

KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK VÉLEMÉNYE A BOLDOGSÁG ÉS A STRESSZKEZELÉS ISKOLAI TANÍTÁSÁRÓL.....	41
--	----

Muntean, Loredana and Gavriș, Aurora-Elena:

RECREATIONAL AND SOCIAL ACTIVITIES IN THE PRISON ENVIRONMENT: EDUCATIONAL PRACTICES AND PERSPECTIVES.....	57
--	----

Aszalay Kálmán:

SZEMLÉLETVÁLTÁSOK AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN: TENDENCIÁK A ROMA KÖZÖSSÉGEK ISKOLÁZTATÁSÁBAN	73
---	----

Bordás Enikő:

KAPCSOLATI ERŐFORRÁSOK ÉS TÁRSAS TÁMOGATÁS A GYERMEKVÉDELMI GONDOSKODÁSBAN ÉLŐ FIATALOK MEGKÜZDÉSÉBEN.....	85
--	----

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK		
METHODOICAL STUDIES	99	
Pšenáková, Ildikó and Pokorný, Milan:		
DIGITAL ENVIRONMENTS FOR LEARNING IN MATHEMATICS AND INFORMATICS TEACHER EDUCATION	101	
Ruzsa Alexandra:		
MUNKAERŐPIACI ÉLETUTAK ÉS TRANSZGENERÁCIÓS MINTÁZATOK: HELYZETFELTÁRÓ ÉS TANÁCSADÁST TÁMOGATÓ ESZKÖZTÁR AZ ÁLLÁSKERESÉSI, MUNKA- ÉS PÁLYATANÁCSADÁSBAN	115	
Birescu Mihaela és Olteanu-Sturza Adelina:		
A PEDAGÓGIAI MENTORÁLÁS JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK PÁLYAKEZDÉSI NEHÉZSÉGEINEK SZEMPONTJÁBÓL.....	145	
Mező Ferenc:		
TEHETSÉGDIAGNOSZTIKA A KOCKA KÖR „KREATÍV DIÁKKÖR”-ÉBEN.....	155	
MŰHELY, RENDEZVÉNY		
WORKSHOPS AND EVENTS	161	
Flach István:		
HAVERDA RC KLUB.....	163	
INVITATION: CREACONF (2026) – MEGHÍVÓ: KREAKONF (2026).....	169	
INVITATION: INTER-12 CONF (2027)–MEGHÍVÓ: INTER-12 KONF (2027).	173	
MEGHÍVÓ A 12. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRA.....		177

LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat VIII. évfolyamának, 2026/3. számának Olvasói között!

A folyóirat jelen számának első tanulmánya Kertész Kíra és Mező Katalin műve, és egy pedagógusok körében végzett felmérés tapasztalatait osztja meg az intézményvezetői támogatás és az élményképző mentálhigiénés programok hatékonyságának témájában.

Hüber Gabriella Margit a középiskolások számára hirdetett soft skill fejlesztő tréningekkel kapcsolatos véleményekkel kapcsolatos vizsgálati eredményeit teszi közzé.

Ludnikné Pálfi Dorina és Molnár Balázs középiskolások boldogságra és a stresszkezelés iskolai tanítására vonatkozó véleményét elemzik tanulmányukban.

Loredana Muntean és Aurora-Elena Gavriș a büntetés-végrehajtási környezetben megvalósuló rekreációs és extracurri-

culáris tevékenységekkel kapcsolatos, interjúkon alapuló tapasztalataikat osztják meg az Olvasókkal.

Aszalay Kálmán a roma közösségek iskoláztatásával kapcsolatos tendenciákat foglalja össze írásában.

Az elméleti/empirikus tanulmányokat Bordás Enikő tanulmánya zárja, melyben a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok társas támogatási mintázatait, illetve kapcsolati erőforrásait vizsgálja.

A lapszám módszertani tanulmányai között elsőként Ildikó Pšenáková és Milan Pokorný cikkével találkozhatunk, melyben a leendő matematika- és informatika tanárok képzésében lényeges digitális környezetre hívják fel a figyelmet.

Ruzsa Alexandra egy új fejlesztésű, diagnosztikai eszközrendszer mutat be, mely az álláskeresési, munka- és pályatanácsadásban használható fel.

Birescu Mihaela és Olteanu-Sturza Adelina a pályakezdő óvodapedagógusok pedagógiai mentorálására fókuszálnak.

Mező Ferenc a Kocka Kör „Kreatív diákkör”-ének tehetségdiagnosztikai módszertanát foglalja össze.

A „Műhely, rendezvény” rovatban elsőként Flach István mutatja be a Haverda RC Klubot. Ezután három rendezvény-meghívás következik, melyek szervezői a „Kreativitás – Elmélet és gyakorlat (2026)”, a „XII. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia” (2027) és a „XII. Különleges Bánásmód Nemzetközi Inter-

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

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

diszciplináris Konferencia” (2027) eseményekre invitálják az érdeklődőket.

Kellemes és hasznos időtöltést kívánok a lapszám Olvasásához!

Mező Ferenc
főszerkesztő

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK
THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDIES

AZ INTÉZMÉNYVEZETŐI TÁMOGATÁS ÉS AZ ÉLMÉNYKÉPZŐ MENTÁLHIGIÉNÉS PROGRAMOK HATÉKONYSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE A KÖZNEVELÉSBEN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

Author(s) / Szerző(k):

Kertész Kíra
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Katalin (Ph.D.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

E-mail:

kata.mezo1@gmail.com

Cite:

Idézés:



EP / EE:

Reviewers:

Lektorok:

Kertész Kíra és Mező Katalin (2026). Az intézményvezetői támogatás és az élményképző mentálhigiénés programok hatékonyságának megítélése a köznevelésben dolgozó pedagógusok körében. *OxIPO: Interdiszciplináris e-folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 9-26. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.9>

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0001

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Szabóné Balogh Ágota (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
2. Mező Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

Absztrakt

A pedagógusok mentális egészségének és pszichés jóllétének fenntartása napjainkban egyre hangsúlyosabb szakmai és szervezetfejlesztési kérdéssé vált, tekintettel arra, hogy a pedagóguspályát jellemző növekvő munkaterhelés, a fokozott szakmai és szervezeti elvárások, valamint a tartós érzelmi és mentális igénybevétel számottevően növelhetik a kiegésző kialakulásának kockázatát. E folyamatok mérséklésében és a munkavállalói jóllét fenntartásában meghatározó jelentőséggel bírhat az intézményvezetés támogató, empatikus és elismerésorientált működése, amely a pedagógusok pszichológiai bizton-

ságának, szakmai motivációjának és szervezeti elköteleződésének erősítéséhez is hozzájárulhat. A tanulmány célja annak feltárása, hogy a vezetői támogatás, valamint az élménypedagógiai módszerek alkalmazása milyen összefüggést mutat a pedagógusok mentális egészségével, munkamotivációjával és a kiégés megelőzésével. A kvantitatív kutatás saját fejlesztésű, online kérdőív alkalmazásával, összesen 106 pedagógus bevonásával valósult meg. Az eredmények alapján a támogató vezetői kommunikáció, az empátikus vezetői magatartás elismerése kedvező kapcsolatot mutat a pedagógusok pszichés jóllétével. Ezzel párhuzamosan az élménypedagógiai megközelítések alkalmazása a tanítás iránti motiváció és a mentális jóllét fenntartásának szempontjából is releváns tényezőként azonosítható.

Kulcsszavak: mentális egészség, pedagógusok, intézményvezetés, vezetői támogatás, élménypedagógia, kiégés

Diszciplinák: pedagógia, pszichológia,

Abstract

PERCEPTIONS OF INSTITUTIONAL LEADERSHIP SUPPORT AND THE EFFECTIVENESS OF EXPERIENTIAL MENTAL HEALTH PROMOTION PROGRAMMES AMONG TEACHERS WORKING IN PUBLIC EDUCATION

Maintaining teachers' mental health and psychological well-being has increasingly become a salient professional and organizational development issue, given that the growing workload associated with the teaching profession, heightened professional and organizational demands, and sustained emotional and psychological strain may substantially increase the risk of burnout. In mitigating these processes and sustaining employee well-being, supportive, empathetic, and recognition-oriented leadership practices may play a pivotal role, as they can contribute to strengthening teachers' psychological safety, professional motivation, and organizational commitment. The aim of this study is to explore the relationship between leadership support and the application of experiential pedagogical methods, on the one hand, and teachers' mental health, work motivation, and burnout prevention, on the other. The quantitative research was conducted using a purpose-developed online questionnaire, with a total of 106 teachers participating in the study. The findings indicate that supportive leadership communication, empathetic leadership behavior are positively associated with teachers' psychological well-being. At the same time, the application of experiential pedagogical approaches can be identified as a relevant factor in sustaining teachers' motivation for teaching, and mental well-being.

Keywords: mental health, teachers, institutional leadership, leadership support, experiential pedagogy, burnout

Disciplines: pedagogy, psychology,

Az elmúlt évtizedekben számottevően romlott az oktatási intézmények pedagógus-ellátottsága, amelyet a betöltetlen pedagógusálláshelyek, valamint a megfelelő képesítéssel nem rendelkező oktatók arányának növekedése is jelez (Varga, 2023). A kedvezőtlen munkaerőpiaci és intézményi feltételek a pedagógusokat is fokozottan érintik, mivel munkavégzésük során jelentős munkaterheléssel és számos stressztényezővel szembesülnek, miközben korlátozottak lehetnek az innovatív és kreatív pedagógiai megoldások megvalósításának lehetőségei (Lengyel et al., 2026 ab). E körülmények együttesen kedvezőtlenül befolyásolhatják a szakmai elégedettséget, valamint a munkavégzés során megélt flow-élmény kialakulását és fennmaradását. A jelenség különösen figyelemre méltó a pályakezdő pedagógusok esetében, mivel a szakmai pályájuk első éveiben szerzett tapasztalatai meghatározó szerepet tölthetnek be a pedagóguspályához való hosszú távú kötődés, valamint a szakmai identitás kialakulásában (Darling-Hammond, 2010). Ezért kiemelt szerepe van a támogató környezetnek, az igazgatóknak, intézményvezetőknek.

A tanulmányban bemutatott vizsgálat célja annak feltárása, hogy az élménypedagógia elemek alkalmazása és a vezetői támogatás milyen szerepet tölthet be a pedagógusok mentális egészségének megőrzésében, a munkahelyi teljesítmény elősegítésében, valamint a kiégés megelőzésében. A vizsgálat kiterjedt annak feltárására is, hogy a pedagógusok milyen mértékben érzékelik a vezetői támogatás, illetve az

élményszerű tanítás pozitív hatásait. További kutatási célként jelent meg annak vizsgálata, hogy az oktatási intézményekben milyen gyakorisággal és milyen típusú, élményszerű programok valósulnak meg a pedagógusok mentális egészségének támogatása érdekében, valamint, hogy a résztvevők milyen mértékben észlelik e programok pozitív hatásait. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak azon tényezők azonosításához és mélyebb megértéséhez, amelyek erősíthetik a pedagógusok munkahelyi motivációját és szakmai elégedettségét, ezáltal elősegíthetik a pedagóguspályán való tartós megmaradást, illetve mérsékelhetik a pályaelhagyás kockázatát.

A pedagógusok mentális egészsége

A pozitív mentális egészség nem pusztán a mentális betegségek vagy pszichés problémák hiányát jelenti, hanem olyan komplex állapotként értelmezhető, amely magában foglalja a mentális jóllétet, az egyén pszichológiai működésének kiegyensúlyozottságát, a személyes erőforrások kibontakoztatásának lehetőségét, valamint a mindennapi élet kihívásaival és stresszhelyzeteivel való adaptív megküzdés képességét (Sáfrány és Mező, 2026). Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) meghatározása szerint a mentális egészség olyan jólléti állapot, amely lehetővé teszi az egyén számára képességeinek kibontakoztatását, az élet normatív stresszoraival való megküzdést, a produktív munkavégzést és a közösséghez való hozzájárulást. A mentális egészség alakulását egyaránt meghatározhatják biológiai, pszichológiai, társa-

dalmi, gazdasági és környezeti tényezők, amelyek egymással kölcsönhatásban alakítják az egyén jóllétét és pszichés alkalmazkodóképességét (WHO, 2022).

A munkahelyi környezet a mentális egészség szempontjából különösen jelentős tényező, mivel a munkával kapcsolatos követelmények és erőforrások egyaránt befolyásolhatják az egyén pszichés jóllétét, teljesítményét és hosszú távú szakmai elköteleződését (Bakker & Demerouti, 2007; Crawford et al., 2010). A pedagóguspálya ebből a szempontból fokozott figyelmet igényel, mivel a pedagógusok munkáját összetett és intenzív munkakövetelmények jellemzik. A tanári jóllétet vizsgáló újabb kutatások (Zhou et al., 2024; Lengyel et al., 2026) szerint annak alakulásában egyaránt szerepet játszanak az egyéni erőforrások, a motiváció, a szakmai kompetenciák, az interperszonális kapcsolatok és a munkahelyi környezet. A magasabb szintű pedagógus-jóllét összefüggést mutat többek között az alacsonyabb kiegészéssel, a nagyobb munkahelyi elköteleződéssel és a munkával való elégedettséggel. Ebben fontos szerepet játszik a reziliencia és a vulnerabilitás, amelyek genetikai és szociális eredetű tényezők mellett szorosan összefüggnek a munkakörülményekkel és élményekkel (Babenko, 2015; Horn, 2016).

Felvinczi (2023) szerint a diákok mentális állapota kedvezőbb, ha a tanárok mentális egészsége kiegyensúlyozott és megfelelő kapcsolat áll fent a tanárok-diákok között. Azok a pedagógusok, akik elégedettek, sokkal motiváltabbak, hatéko-

nyabban képesek tanítani, a pedagógiai-szakmai helyzeteket magas szinten képesek megoldani, a tanulók érzelmi problémáit megfelelően kezelik.

Szervezeten belüli és kívüli stressztényezők

A pedagógusi munkakör számos olyan pszichoszociális munkakövetelményt foglal magában, amelyek tartós fennállásuk esetén jelentős stresszterhelést jelenthetnek. A pedagógusok munkájuk során egyidejűleg több, gyakran eltérő elvárásrendszernek kénytelenek megfelelni, amelyek a vezetőség, a fenntartó, a tanulók, a szülők, a kollégák, valamint saját szakmai és személyes elvárásaik részéről egyaránt megjelenhetnek (Skaalvik & Skaalvik, 2017). A munkával összefüggő stresszorok között szerepelhet a túlzott vagy elégtelen munkaterhelés, a nem megfelelő munkafeltételek, a szerepkonfliktus és a szerepképtértelműség, továbbá a szervezeti működésből fakadó bizonytalanság. A munkakövetelmények tartósan magas szintje megfelelő munkaköri és szervezeti erőforrások hiányában fokozott pszichés megterheléshez és kiegészéshez vezethet, míg az erőforrások — például a társas támogatás, a visszajelzés és a munkavégzés feletti kontroll — hozzájárulhatnak a jóllét és a munkával való elköteleződés fenntartásához (Bakker & Demerouti, 2007). A pedagógusi munkát emellett a szakmai értékelés, az elszámoltathatóság és a teljesítménnyel kapcsolatos elvárások is jelentős pszichés nyomás alá helyezhetik, különösen akkor, ha ezek magas munkakö-

vetelményekkel és elégtelen szervezeti támogatással társulnak (lásd: World Health Organization, 2022).

A pedagógusok mentális egészségét nemcsak a munkahelyi, hanem a szervezetén kívüli stresszorok is befolyásolják. A családi és párkapcsolati problémák, az anyagi nehézségek, a hozzátartozók betegsége, valamint a munka és a magánélet egyensúlyának fenntartása egyaránt hatással lehetnek a pszichés jóllétre és a munkateltjesítményre (Juhász, 2002; Pongrácz és S. Molnár, 2011). Ugyanakkor az egyes események megélése egyéni tényezőktől – például a megküzdési stratégiáktól, a korábbi tapasztalatoktól és a rendelkezésre álló társas támogatástól is jelentősen függ (Holmes és Rahe, 1967).

Az intézményvezetők szerepe a jóllétben

Az intézményvezetők szerepe meghatározó az oktatási intézmények eredményes működésében, mivel munkájuk során egyidejűleg kell összehangolniuk a pedagógusok, a tanulók, a szülők és a fenntartó gyakran eltérő elvárásait. Feladatkörük komplex: a pedagógiai és tanügy-igazgatási tevékenységek mellett szervezési, gazdálkodási, humánerőforrás-menedzsmenttel kapcsolatos, valamint munkáltatói feladatokat is magában foglal. A vezetés egyik alapvető célja az intézményi erőforrások – különösen a humán erőforrások – hatékony és eredményes működtetése.

A klasszikus vezetési stílusok közül az autokratikus vezetés a centralizált döntés-

hozatalra, a demokratikus vezetés a munkatársak bevonására és az együttműködésre, míg a laissez-faire vezetés a munkatársak nagyfokú autonómiájára épül (v.ö.: Lewin, 1975). Emellett a vezetési stílusok közül a transzformációs, a karizmatikus és az etikus vezetés emelhető ki. Ezek közös eleme a bizalom kialakítása, a munkatársak motiválása és fejlődésük támogatása, valamint a pozitív szervezeti környezet kialakítása (Avolio & Bass, 2001; Brown & Treviño, 2006; Burns, 1978; House, 1976).

A vezetési stílus mellett a vezető mindennapi gyakorlata és kommunikációja is jelentősen befolyásolja a szervezet működését és a munkatársak jóllétét. A hatékony vezetői gyakorlatok elősegítik a bizalmon alapuló szervezeti kultúra kialakítását, a motiváció fenntartását és az együttműködés erősítését. Ennek fontos eleme a munkatársak véleményének figyelembevétele, az innováció támogatása, az autonómia növelése, valamint a közös döntéshozatal lehetőségének megteremtése. Mindezek alapját a nyílt és átlátható kommunikáció képezi, amely erősítheti a bizalmat és a szervezeti együttműködést, míg a hiányos vagy nem megfelelő kommunikáció bizonytalanságot és elégedetlenséget eredményezhet (Lévai, 2024).

A hatékony vezetői motiváció feltétele az alkalmazottak egyéni szükségleteinek és céljainak megismerése, valamint a differenciált, támogató vezetői hozzáállás. Emellett a pedagógusok esetében kiemelt jelentőségű a rendszeres visszacsatolás, az elismerés és a reális terhelés biztosítása, amely

növeli az elköteleződést és a teljesítményt (Vlacseková és Mura, 2017).

Elengedhetetlen a hatékony értekezlet-szervezés, melynek alapja az időben történő tájékoztatás, a jól strukturált napirend és a megfelelően ütemezett előzetes anyagok biztosítása. A megbeszélések eredményességét növeli az időkeretek betartása, a tiszteletteljes kommunikáció, valamint az értekezlet végén történő összegzés és a feladatok írásos rögzítése, amely segíti az információk megőrzését és a végrehajtást.

Kozák és Póznér (2024) szerint a Z generáció munkavállalási elvárásai eltérnek a korábbi nemzedékektől: bár a fizetés kiemelt tényező, a motiváció fenntartásához elengedhetetlen a megbecsülés, az emberközpontú bánásmód és a megfelelő információáramlás, ezek hiánya pedig demotiváló hatású lehet.

Élményadó mentálhigiénés programok

A munkahelyi jóllét fenntartásában egyre inkább elterjedtebbé válnak az élményszerű, mentálhigiénés programok, melyek elősegíthetik a közösségi élmények szerzését, problémamegoldást, regenerálódást és a kiegészítő megelőzést (Kristensen, 2005). „A mentálhigiéné a lelkiileg egészséges személyiség fejlesztésére, valamint a lelki egészségre vonatkozó elvek társadalmi érvényesülésére irányuló mindenfajta egyéni és csoportos igyekezet, erőfeszítés közös elnevezése.” (Ittész és mtsai., 2006, 98.). A résztvevők nemcsak új információ-

kat szerezhetnek, hanem a közös élményeken, tapasztalatokon keresztül javíthatják a kollégák közötti kapcsolataikat a munkahelyi jóllét fenntartásának érdekében.

A mentálhigiénés programok számos formában megvalósulhatnak, többek között csapatépítő tréningek, közös kulturális és szabadidős programok, workshopok, valamint a mindfulness-alapú módszerek, relaxációs technikák és csoportos sportfoglalkozások révén. Ezek a tevékenységek hozzájárulnak a stressz csökkentéséhez, a mentális regenerációhoz és a munkahelyi kapcsolatok erősítéséhez.

Az élményszerű szemlélet a mindennapi munkaszervezésben is megjelenhet. A kreatív módszerek alkalmazását Szentjóbi Ottó (2017) is kiemeli: a szimbolizáció, a brainstorming, a célcsoport megjelenítése és a hatóerők vizsgálata, amelyek támogatják az együttműködést, a közös tervezést és a problémamegoldást. Emellett Diener és társai (1999) kiemelik a hálagyakorlatok, az én-üzenetek fontosságát. Matthew D. Liddle (2008) pedig számos olyan feladatot nevez meg, melyek fejlesztik a kommunikációt, a bizalmat és a csapatkohéziót, ezáltal elősegítik a pozitív munkahelyi klíma kialakulását. A pozitív élmény közös megélése fokozhatja a munkavállalók mentális, fizikai, pszichés és szociális jóllétének az erősödését, és elősegítheti a kreatív, innovatív gondolkodás fokozódását is (bővebben: Mező, 2015; Kertész és Mező, 2023; Mező, 2024)

Cél és hipotézisek

A vizsgálat annak feltárására irányult, hogy az intézményvezetők támogató vezetői attitűdje, valamint az élménypedagógiai szemlélethez kapcsolódó programok és kezdeményezések milyen mértékben, illetve milyen összefüggérendszerben járulnak hozzá a pedagógusok mentális egészségének és pszichés jóllétének megőrzéséhez, a munkahelyi stressz szintjének mérsékléséhez, továbbá a kiégés kialakulásának megelőzéséhez. A vizsgálat keretében egyúttal feltárássra kerül a pedagógusok élményszerű, közösségi és szakmai programokban való részvételének gyakorisága, valamint az ezen programokhoz kapcsolódó észlelt hatékonyság. További vizsgálati szempontként jelenik meg annak elemzése, hogy az élménypedagógiai és élményközpontú programokban történő részvétel milyen kapcsolatban áll a pedagógusok munkamotivációjának, szakmai elégedettségének, valamint a munkához és a pedagógiai tevékenységhez való pozitív viszonyulásának alakulásával. Hipotézisünk szerint az intézményvezetői támogatás és a támogató szervezeti klíma pozitív összefüggést mutat a pedagógusok munkahelyi jóllétével, motivációjával és szakmai elégedettségével, valamint negatív összefüggést a munkahelyi stressz és a kiégés mértékével. Emellett az élménypedagógiai szemlélethez kapcsolódó programokban való részvétel egyaránt hozzájárulnak a pedagógusok pszichés jóllétének, munkamotivációjának és szakmai elégedettségének erősítéséhez.

Minta

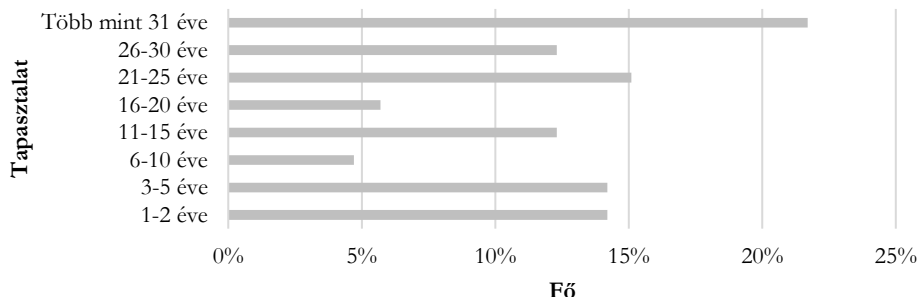
A vizsgálati mintát különböző típusú köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok alkották ($n=106$). A vizsgálatban összesen 5 férfi és 101 nő vett részt, ami tükrözi azt, hogy Magyarországon a nők teszik ki a pedagóguspályán lévők nagy részét, melyet bizonyít az OECD 2019-es felmérése is, ami rámutat arra, hogy Magyarországon a pedagógusok 75%-át a nők adják (OECD: Education at a Glance 2019).

A résztvevők többségét a tanárok 38,7%-ban és gyógypedagógusok 34%-ban adják, így ők a válaszadók harmadát teszik ki, de a válaszadók között szerepelnek tanítók 16%-os, óvodapedagógusok 9,4%-os, fejlesztőpedagógusok 2,8%-os, illetve csecsemő- és kisgyermeknevelők 1,9%-os arányban. A minta sokszínűségét tovább növeli, hogy a válaszadók 14,2%-a munkaközösség-vezető, 7,5%-a igazgatóhelyettes, 2,8%-a igazgató, főigazgató, 1,8%-a tagintézményvezető és intézményegység-vezető-helyettes.

A résztvevők döntő többsége állami fenntartású intézményben (77,4%) dolgozik, munkahelyeik pedig különböző településtípusokon helyezkednek el, legnagyobb arányban kisebb városokban.

A minta szakmai tapasztalat szerinti megoszlása (1. ábra) azt mutatja, hogy a válaszadók között az idősebb, nagy szakmai gyakorlattal rendelkező korosztály dominál, ugyanakkor fiatalabb pedagógusok is szerepelnek a mintában. A kutatás így a különböző generációk tapasztalatait is tükrözi.

1. ábra. A vizsgálatban résztvevők pedagóguspályán eltöltött éveik száma (Vizsgálati kérdőív, N=106 fő, forrás: a szerzők)



Módszer

A kutatás során egy saját összeállítású online kérdőív felvételére került sor. A kérdőív összesen 32 kérdést tartalmazott, melyből 24 zárt végű, 5 félig nyitott, 3 nyílt végű, melyekből 7 vonatkozik demográfiai adatokra. A kérdőívben először a demográfiai adatok feltárására vonatkozó kérdések szerepeltek, melyek magára a kitöltőre és munkahelyére vonatkoznak. Olyan alapvető jellemzőkre kérdeztünk rá, mint a kitöltők neme, életkora, munkahelye, annak típusa, fenntartó jellege és földrajzi elhelyezkedése, valamint azt is szeretnénk volna tudni, hogy milyen pedagógusként dolgozik és hány éves pedagógiai tapasztalata van a kitöltőknek. Emellett a kérdőív a vezetői kompetenciák, a vezetői támogatás, az egyéni terhelhetőség figyelembevételének, valamint az intézményi mentálhigiénés programok gyakoriságának és hatékonyságának megítélésére irányult. Emellett vizsgálta az élménypedagógiai módszerek alkalmazását, azok mentálhigiénés jelentőségét, valamint

a kiegészítés megelőzésében, a munkahelyi légkör és a szakmai motiváció fenntartásában betöltött szerepét.

A vizsgálat felvételére és kiértékelésére 2025. szeptember és 2026. január között került sor. A célcsoporthoz a kérdőívet email-en keresztül juttattuk el. A mintavétel során minden megyéből véletlenszerűen kerültek kiválasztásra az intézmények.

Eredmények

A pedagógusok által észlelt vezetői támogatás megítélése és a pszichés jóllét kapcsolata

A vezetői támogatás pedagógusok általi megítélése heterogén képet mutatott. Bár az 1–6 fokozatú értékelési skála valamennyi kategóriájában születtek válaszok, ennek ellenére a válaszadók legnagyobb része közepes mértékű vezetői támogatásról számolt be. Figyelemre méltó eredmény, hogy a pedagógusok 21,7%-a alacsony szintű vagy egyáltalán nem érzékelhető vezetői támogatásról adott számot,

ami a vezetői gyakorlatok és az intézményi munkakörnyezet jelentős differenciáltságára enged következtetni.

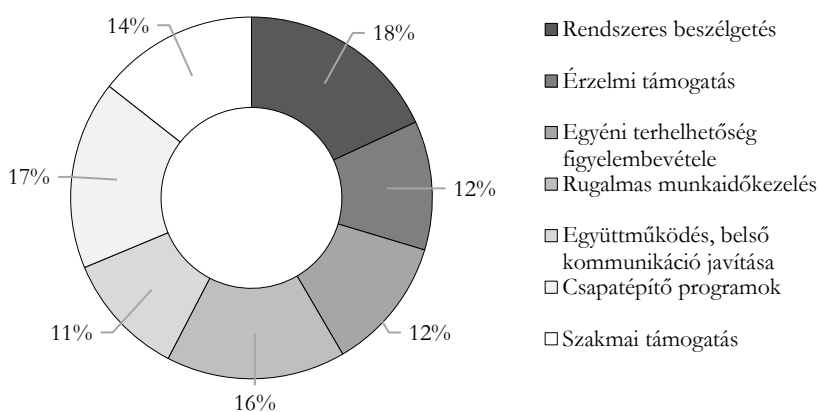
A válaszadók percepciói alapján a vezetői támogatás leginkább a rendszeres és támogató kommunikációban, a szakmai segítségnyújtásban, az együttműködés elősegítésében, valamint a közösség- és csapatépítő kezdeményezésekben realizálódik. Ezzel szemben az érzelmi támogatás, az egyéni terhelhetőség és a személyes szükségletek figyelembevétele, valamint különösen az erkölcsi elismerés kevésbé tekinthető a vezetői gyakorlatok meghatározó elemének (2. ábra). Mindez arra utal, hogy a vezetői támogatás elsősorban a szakmai és szervezeti együttmű-

ködéshez kapcsolódó dimenziókban jelenik meg, míg a pedagógusok pszichés jóllétéhez és személyes szükségleteihez kapcsolódó támogató funkciók kevésbé hangsúlyosak.

Az egyéni terhelhetőség figyelembevétele és a pszichés jóllét kapcsolata

Az egyéni terhelhetőség figyelembevételenek megítélése ugyancsak jelentős megosztottságot mutat a válaszadók körében. A pedagógusok több mint egyharmada úgy ítélte meg, hogy az intézményvezetés nem fordít kellő figyelmet az egyéni teherbíró képességre, illetve a munkaterhelés mélyre szabott kezelésére. Ezzel szemben

2. ábra. Vezetők támogató attitűdjének megnyilvánulása (Vizsgálati kérdőív, N=106 fő, forrás: a Szerzők)

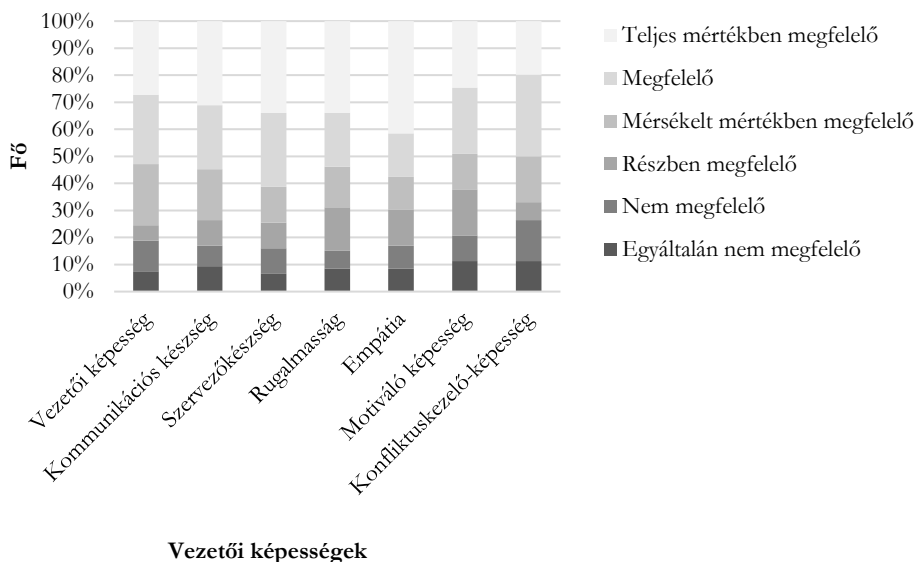


a válaszadók mintegy 40%-a szerint a vezetők megfelelően kezelik a munkaterhelést, és döntéseik során figyelembe veszik a munkatársak egyéni szükségleteit és lehetőségeit. A két álláspont közötti különbség arra utal, hogy az egyéni terhelés kezelése és a személyes szükségletek figyelembevétele nem egységesen érvényesülő vezetői gyakorlat, hanem az egyes intézmények között számottevő eltérések tapasztalhatók. Az eredmények összességében a vezetői működés intézményi szintű differenciáltságára, valamint a pedagógusok támogatásának és munkaterhelésének egyéni szempontokat is érvényesítő, tudatosabb vezetői kezelésének szükségességére hívják fel a figyelmet.

A munkahelyi pszichés biztonság kialakulásához szükséges vezetői kompetenciák megítélése

A kérdőíves vizsgálat kiterjedt arra is, hogy a pedagógusok miként értékelik az intézményvezetők vezetői kompetenciáit (3. ábra). Az eredmények alapján a vizsgált kompetenciák közül a kommunikációs készség, a szervezőkészség, valamint a rugalmasság részesült a legkedvezőbb megítélésben. Mindez arra utal, hogy a pedagógusok elsősorban az intézmény működésének koordinációjához, a feladatok szervezéséhez, valamint a változó körülményekhez való alkalmazkodáshoz kapcsolódó vezetői kompetenciákat érzékelik megfelelően fejlettnek.

3. ábra. A vezetők képességeinek megítélése a pedagógusok körében (Vizsgálati kérdőív, N=106 fő, forrás: a Szerzők)



Az empátia és a motiváló képesség megítélése összességében szintén kedvezőnek mondható, ugyanakkor az értékelések e kompetenciák esetében is mutatnak bizonyos mértékű differenciáltságot. Ezzel szemben a konfliktuskezelési készség megítélése számottevőbb megosztottságot mutatott a válaszadók körében. Ez arra enged következtetni, hogy a konfliktushelyzetek felismerése, kezelése és konstruktív feloldása az intézményvezetői kompetenciák azon területei közé tartozhat, amelyek további fejlesztést és tudatosabb vezetői gyakorlatot igényelnek. Az eredmények egyúttal arra is rámutatnak, hogy a támogató vezetés megvalósulása nem kizárólag a vezetők szakmai és szervezési kompetenciáin múlik, hanem jelentős szerepet kapnak az interperszonális és szociális készségek is. A kommunikáció, az empátia, a motiváció, valamint a konfliktusok eredményes kezelése együttesen teremtheti meg azt a vezetői környezetet, amely elősegíti a bizalomra épülő együttműködést, a pedagógusok szakmai elköteleződését és az intézményi közösség kohézióját.

A pedagógusok szerint az intézményvezetőkkel szemben a legfontosabb elvárások a kommunikációs készség, a konfliktuskezelési képesség, az empátia és a motiváló attitűd, emellett a humorérzék is kiemelkedően fontos vezetői tulajdonságnak tartják, mivel hozzájárul a pozitív munkahelyi légkör kialakításához. Az eredmények ugyanakkor jelentős különbségeket mutatnak az intézmények között: míg egyes vezetők támogató kommunikációjukkal és szemléletükkel elősegítik a

pedagógusok jóllétét, más intézményekben a vezetői támogatás, a mentális egészségre való odafigyelés és a hatékony kommunikáció hiányosságai figyelhetők meg.

A vezető közösségépítő tevékenysége és a vezetői támogatás szubjektív megítélése közötti kapcsolat

Az eredmények további összefüggést jeleznek a vezetői közösségépítő tevékenységek, a munkatársak elismerése és a vezetői támogatás szubjektív megítélése között. Azokban az intézményekben, amelyekben a vezetők rendszeresen szerveznek közösségépítő programokat, illetve tudatosan törekednek a munkatársak szakmai és személyes teljesítményének elismerésére, a pedagógusok magasabb szintű vezetői támogatásról számoltak be. Ez az összefüggés arra enged következtetni, hogy a vezetői támogatás észlelt mértékében a formális vezetői feladatellátás mellett a vezetői kapcsolatok minősége és a közösségorientált vezetői magatartás is meghatározó szerepet tölthet be.

Az élményszerű, intézményi mentálhigiénés programok megléte és hatékonyságának megítélése

A válaszadók 78,3%-a már részt vett valamilyen munkahelyi élményszerű programon. A legtöbben kiránduláson (69,8%) és csapatépítő programon (57%) vettek részt, de előfordultak szakmai workshopok, tréningek, kötelező ünnepségek, étkezések és fagyaltalozások pedagógusnap, névnap ünneplése során, de volt, aki közös filmnézésen, vagy gyárlátogatáson vett részt a

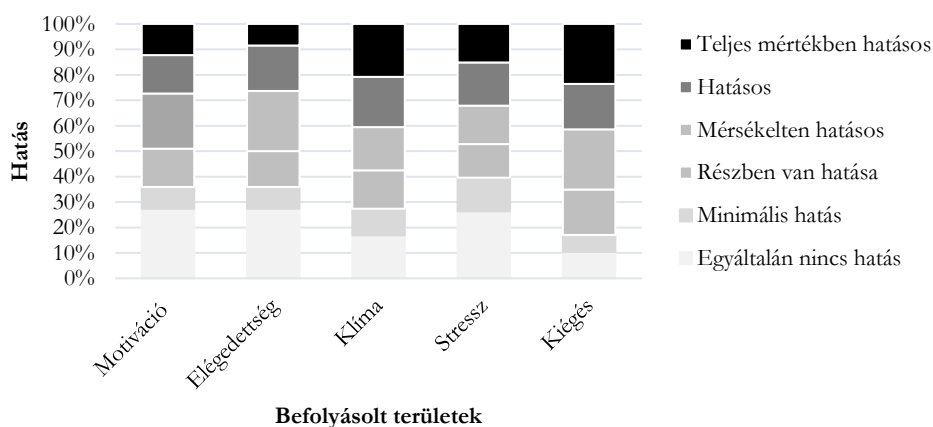
kollégákkal. A programok hatékonyságának megítélése a vizsgált területeken belül is meglehetősen megosztott (4-5. ábra).

A válaszadók mintegy fele úgy ítéli meg, hogy az élményszerű programok a munkahelyi motivációra, a munkával való elégedettségre, valamint a stresszkezelésre egyáltalán nem, vagy csupán minimális, illetve részleges hatást gyakorolnak. A válaszadók másik fele ezzel szemben elsősorban a munkahelyi klíma alakításában, valamint a kiégés megelőzésében és kezelésében tulajdonít jelentős szerepet ezeknek a programoknak. Az eredmények alapján tehát az élményszerű programok hatássosságának megítélése megosztott, ugyanakkor elsősorban a közösségi és szervezeti légkörre gyakorolt pozitív hatásuk emelhető ki.

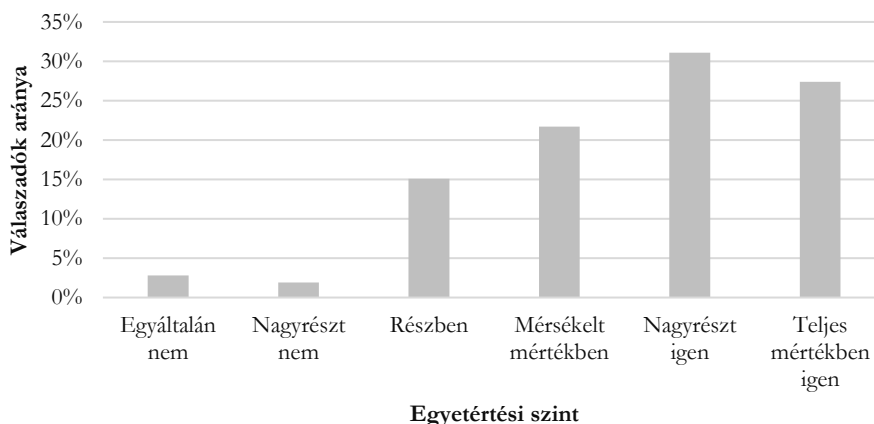
Az élménypedagógia mint a kiégés megelőzésének eszköze

A továbbiakban annak vizsgáltára került sor, hogy a válaszadók alkalmaznak-e élménypedagógiai elemeket a saját pedagógiai gyakorlatukban, és azt mennyire tartják hatékonynak a pedagógusi munkában való kiégés megelőzése szempontjából. Az élménypedagógia és az élményszerű elemek alkalmazása a saját pedagógiai munkában egyre szélesebb körben elterjedt: a válaszadók többsége legalább részben vagy rendszeresen alkalmaz ilyen módszereket, míg mindössze 6,6%-uk nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem él ezekkel a lehetőségekkel. Az eredmények megerősítik a korábbi kutatás megállapítását (bővebben: Kertész és Mező, 2023), miszerint az élménypedagógia egyre inkább beépül a pedagógiai gyakorlatba

2. ábra. A mentálhigiénés programok hatása a különböző területekre (Vizsgálati kérdőív, N=106 fő, forrás: a Szerzők)



3. ábra. Az élménypedagógia megítélése a kiégés megelőzése tekintetében (Vizsgálati kérdőív, N=106 fő, forrás: a Szerzők)



A válaszok alapján a pedagógusok egyértelműen úgy vélik, hogy az élménypedagógiai elemek beépítése a hétköznapi pedagógiai tevékenységbe jelentősen hozzájárul a kiégés megelőzéséhez, ezáltal tanítási motiváció fenntartásához. A többség szerint a tanulók pozitív visszajelzései szintén erős motiváló hatással bírnak, ami tovább erősíti az élménypedagógiai módszerek pedagógusokra gyakorolt kedvező hatását.

A pedagógusok egyéni véleményei a jelenlegi és a jövőbeli kihívásokkal kapcsolatban

A vizsgálati személyek válaszaiban megfogalmazásra került, hogy a pedagógusok jelenlegi és jövőbeli kihívásai az utóbbi években egyre összetettebbé váltak, mivel a pálya fokozódó érzelmi terheléssel, adminisztratív elvárásokkal és folyamatos

társadalmi nyomással jár. A válaszok alapján az emberközpontú, etikus vezetés, a nyílt kommunikáció, valamint a mentálhigiénés és közösségépítő programok kiemelt szerepet kapnak a pedagógusok mentális egészségének megőrzésében. A leggyakrabban említett problémák a munkaterheléssel kapcsolatosan jelentek meg. Az adminisztráció mérséklése, kötelező óraszámok csökkentése, fizetés nélküli túlmunka visszaszorítása, egyéni terhelhetőség figyelembevétele, valamint a munka- és magánélet egyensúlyának biztosítása alapvető elvárásként fogalmazódott meg a pedagógusok részéről. „Hiszen mi mindannyian csak tanítani szeretnénk, de arra van szinte a legkevesebb idő és energia a sok egyéb pluszfeladat miatt” (V10). A válaszok szerint a szükséges intézkedések nem egyéni, hanem intézményi, vezetői, állami felelősséget jelentenek.

A válaszokban a kiegészítés és a pályaelhagyás kockázata magas arányban jelenik meg (több, mint 80%), amelyet az érzelmi túlterhelés, az elöregedő tantestületek, a korlátozott szakmai megújulási lehetőségek, valamint a pedagógiai autonómia szűkülése tovább erősít. Emellett a szakmai és társadalmi presztízs csökkenése, a szülői és intézményi elvárások ellentmondásossága, valamint a teljesítményértékelési rendszer bevezetése is meghatározó strukturális kihívásként jelenik meg.

Megvitatás

A pedagógus vélemények szerint az intézményvezetők támogató attitűdje és az észlelt vezetői támogatás pozitívan hat a pedagógusok munkahelyi jóllétére, szakmai elégedettségére, motivációjára, valamint hozzájárul a kiegészítés megelőzéséhez. A válaszok alapján a legfontosabb támogatási formáknak a rendszeres visszajelzés, az elismerés és a szakmai fejlődés támogatása bizonyult, amelyek közvetlenül javítják a munkahelyi légkört és a mentális jóllétet, míg ezek hiánya hosszú távon növeli a kiegészítés kockázatát. Mindez egybeesik Vlacsekóvá és Mura (2017) azon megállapításával, a pedagógusok számára elengedhetetlen a vezetői elismerés, melynek igencsak motiváló hatása van.

Eredményeink alátámasztották azt a feltevést, hogy a pedagógusok számára kiemelten fontos a vezető kommunikációs és konfliktuskezelési készsége, valamint az empátia. Ezt követi a motiválóképesség és a határozottság, míg a szervezőképesség, rugalmasság, stratégiai gondolkodás ala-

csonyabb, de továbbra is releváns jelentőséget kapnak. A humorérzék összességében az egyik legkevésbé hangsúlyozott tényezőként jelenik meg, ugyanakkor az átlagértékek alapján mégis kiemelkedő szerepet tölthet be a pozitív munkahelyi légkör kialakításában.

Az élményszerű mentálhigiénés programok megítélése és hatékonyságának elismerése megosztott a pedagógusok körében. Vizsgálatunk alapján nem lehet azt megfogalmazni, hogy minden pedagógus egyaránt hatékonyan érzi ezeket a programokat a munkahelyi motiváció és elégedettség kialakításához. A válaszadók szerint a leginkább a munkahelyi klíma pozitív formálásához járulnak hozzá az ilyen jellegű tevékenységek. Ugyanakkor a mindennapokban megjelenő élményalapú tanítás a pedagógusok szerint nemcsak a tanulóira, hanem saját motivációjukra és tanítási kedvükre is kedvezően hat. A válaszadók többsége (kb. 90%) egyetértett abban, hogy az élménypedagógia hozzájárul a tanítási kiegészítés megelőzéséhez és a hosszú távú szakmai elköteleződés erősítéséhez.

Konklúziók

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a pedagógusok pályán maradásának elősegítésében a vezetői kompetenciák meghatározó szerepet tölthetnek be. A pedagógusok megtartása nem kizárólag az egyéni motiváció, illetve a munkafeltételek függvénye, hanem olyan komplex szervezeti és vezetési tényezők eredője,

amelyek jelentős mértékben befolyásolhatják a munkával való elégedettséget, az elköteleződést, a pszichés jóllétet, valamint a kiégés kialakulásának kockázatát. A támogató, biztonságos és kiszámítható szervezeti környezet kialakításában ezért a vezetők kompetenciái és vezetési gyakorlata kiemelt jelentőséggel bírhatnak. A megfelelő vezetői működés hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógusok olyan munkakörnyezetben végezzék tevékenységüket, amelyben a szakmai autonómia, az elismerés, a társas támogatás és a pszichológiai biztonság egyaránt érvényesülhet.

A szakirodalom is rámutat arra, hogy a pedagógusok munkahelyi jólléte és pályán maradása szoros összefüggést mutathat a szervezeti tényezőkkel, a vezetői támogatással és a munkakörnyezet minőségével. A munkakövetelmények és erőforrások modellje (lásd: Job Demands–Resources Model) alapján a munkával kapcsolatos erőforrások – többek között a vezetői támogatás, a visszajelzés, a társas kapcsolatok és a megfelelő autonómia – képesek lehetnek mérsékelni a magas munkakövetelmények negatív pszichológiai következményeit, ezáltal pedig hozzájárulhatnak a kiégés megelőzéséhez és a munkával való elköteleződés erősítéséhez (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Ezzel összhangban a pedagógusok megtartásával kapcsolatos kutatások is hangsúlyozzák az iskolai vezetés és a támogató szervezeti kultúra jelentőségét (Ingersoll, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Mindezek alapján indokoltnak tűnik olyan célzott vezetői továbbképzések és

szakmai fejlesztési programok kialakítása, amelyek a pedagógusok megtartása szempontjából releváns vezetői kompetenciák tudatos és gyakorlatorientált fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Kiemelt terület lehet többek között a hatékony kommunikáció, a konstruktív visszajelzés, a konfliktuskezelés, az érzelmi intelligencia, a motiváció támogatása, a pszichológiai biztonság megteremtése, az élménypedagógiai elemek beépítése, valamint a munkatársak mentális jóllétének felismerését és támogatását célzó vezetői eszköztár fejlesztése. A vezetői kompetenciák ilyen irányú fejlesztése nem pusztán az intézmény működésének hatékonyságát javíthatja, hanem közvetetten a pedagógusok szervezeti elköteleződését és pályán maradási szándékát is erősítheti.

Beavatkozási lehetőségként az élményalapú, közösségépítő és rekreációs programok szervezése is releváns lehet, bár a programok célját jobban kell tudatosítani az abban résztvevőkben. Az ilyen kezdeményezések célja nem csupán a munkatársak közötti kapcsolatok erősítése, hanem olyan pozitív közösségi élmények biztosítása is lehet, amelyek hozzájárulnak a munkahelyi jóllét, az összetartozás érzésének és a szervezeti kohézió erősítéséhez. Különösen fontos ugyanakkor, hogy ezen programok kialakítása során az érintett pedagógusok preferenciái, érdeklődése és önkéntes részvételi hajlandósága is érvényesüljön. Egy formálisan megszervezett, azonban a munkatársak számára kevésbé releváns vagy motiváló program ugyanis várhatóan nem képes betölteni a

közösségfejlesztő és jóllétet támogató funkcióját. Ebből következően a közösségépítő beavatkozások hatékonyságának egyik feltétele lehet a pedagógusok bevonása a programok megtervezésébe, valamint a választási lehetőségek biztosítása.

A kutatás során feltárt eredmények ugyanakkor számos további kutatási kérdést is felvetnek. Az élményalapú beavatkozások, a vezetői kompetenciák, a mentális egészség és a kiegészítő összefüggések vizsgálata lehetőséget teremthet a pedagógusok pályán maradását meghatározó tényezők pontosabb és komplexebb feltárására. Különösen indokolt lehet annak vizsgálata, hogy milyen kapcsolat áll fenn az egyes vezetési stílusok, illetve vezetői attitűdök és a pedagógusok mentális egészsége között, továbbá hogy a vezetői működés milyen mértékben képes mérsékelni vagy éppen fokozni a kiegészítő kihatását.

Korlátozások

A vizsgálat eredményeinek értelmezése során néhány korlátozó tényezőt érdemes figyelembe venni. A kutatás önkéntes részvételen alapuló online kérdőíves adatfelvétellel készült. Ugyanakkor a résztvevők különböző intézménytípusokból, fenntartói háttérrel és eltérő szakmai tapasztalattal rendelkeznek, ami lehetővé tette a jelenség sokoldalú vizsgálatát.

Emellett az adatok önbevalláson alapulnak, így a válaszok a résztvevők szubjektív észleléseit és tapasztalatait tükrözik. A jövőbeni kutatásokban érdemes lenne nagyobb, reprezentatív mintán tovább

vizsgálni a vezetői támogatás, az élmény-pedagógia és a pedagógusok mentális egészsége közötti összefüggéseket.

Irodalom

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (Eds) (2001). *Developing potential across a full range of leadership. Cases on transactional and transformational leadership*. Psychology Press, New York.
- Babenko, O., Kovalchuk, I., & Metz, G. A. (2015). Stress-induced perinatal and transgenerational epigenetic programming of brain development and mental health. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 48(January), 70–91. DOI <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.11.013>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. DOI <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. DOI <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Brown, M. E., Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6). 595–616. DOI <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Burns, J. M. (1978): *Leadership*. Harper and Row, New York.
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and

- burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834–848. DOI <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- DuBrin, A. J. (2016). *Leadership. Research Findings, Practice, and Skills*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Felvinczi, K. (2023). A pedagógusok jólléte? Pszichológiai és szervezetpszichológiai tényezők. *Magyar Tudomány* 184(2), 142–151. DOI <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.2>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. DOI [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Horn, S. R., Charney, D. S., & Feder A. (2016). Understanding resilience: New approaches for preventing and treating PTSD. *Experimental Neurology*, 284(Part B), 119–132. DOI <https://doi.org/10.1016/j.expneurol.2016.07.002>
- House, R. J. (1976). A 1976 *Theory of Charismatic Leadership. Working Paper Series 76-06*. University of Toronto, Faculty of Management Studies, Toronto.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. DOI <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ittész, A., Szabó, T., Vári, A., Török, Sz., & Tomácsnyi, T. (2006). A mentálhigiénés szemlélet fejlődése. *Iskolakultúra*. 10. 98–110.
- Juhász, Á. (2002). *Munkahelyi stressz, munkahelyi egészségfejlesztés*. Oktatási segédanyag. Munka és Szervezet pszichológiai Szakképzés, Budapest.
- Kertész, K., & Mező, K. (2023). Gyógypedagógusok és tanulásban akadályozott tanulók véleményének elemzése az élménypedagógiai alapú magyar nyelv és irodalom tanítással kapcsolatban. *OxIPO: Interdiszciplináris e-folyóirat*, 5(3), 37–55. DOI <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.3.37>
- Kozák, A., & Póznér, B. M. (2024). A Z generáció munkahelyi motivációja a 9M modell alapján. *Új Munkaügyi Szemle*, 5(4) 2–13. ([Link](#)) [2025.11.15.]
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. és Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*. 19(3), 192–207.
- Lengyel, A., Bácsné Bába, É., Fenyves, V., Mező, K., Mező, F., & Müller, A. (2026a). Educational reform priorities in Hungary: Prevalence, gender differences, and associations with teacher well-being. *Education Sciences*, 16(5), 687. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci16050687>
- Lengyel, A., Müller, A., Mező, F., Bácsné Bába, É., Erdey, L., Fenyves, V., & Mező, K. (2026b). Teachers' value conflict in a highly centralized system: Evidence from Hungary. *Teaching and Teacher Education*, 177, 105556. DOI

- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105556>
- Lévai, A. (2024). *Intézményvezetők szerepe a szervezeti kultúra, intézményi klíma alakításában. Eredményes kommunikációt segítő módszerek*. Pécsi Pedagógiai Oktatási Központ, Pécs.
- Lewin, K., Lipitt, P., White, R. K. (1975). Agresszív viselkedési sémák kísérletileg kialakított társas légkörben. In Pataki, F. (szerk.): *Csoportdinamika*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Liddle, M. D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant-élménypedagógiai kézikönyv*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Budapest.
- Martos, T. (2009). Célok, tervek, törekvések. II. A személyes célok és életcélok kapcsolata – Módszertani kérdések és demonstráció. *Magyar Pszichológiai Szemle* 64(3), 573-592.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező, K. (2024). Az élmények szerepe a tanulók egészségmegőrzésében. *Katedra*, 31(7), 7-10.
- OECD (2019). Education at a Glance 2019. Megnyitva: 2025.12.11. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en
- Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra* 26(2), 88-99.
- Sáfrány, J., & Mező, F. (2026). Sources of High School Students' Anxiety. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 51–64. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.51>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15–37. DOI <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Szentjóbi, O. (2017). Kreatív technikák. In: Asztalos, B., Járay, M., Szentjóbi, O. (szerk.): *Álom. Terv. Tett. Gyakorlati útmutató és példatár mentálhigiénés projektekhöz*. Antropos Mentálhigiénés Egyesület, 86-92.
- Varga, J. (2023). A pedagógushíány területi különbségei. *Educatio*, 32(1), 107–120.
- Vlaseková, D., & Mura, L. (2017). Effect of motivational tools on employee satisfaction in small and medium enterprises. *Oeconomia Copernicana*, 8(1), 111-130. DOI <https://doi.org/10.24136/oc.v8i1.8>
- World Health Organization. (2022). WHO guidelines on mental health at work. Megnyitva: 2026.09.01. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052>

DIÁK ÉS TRÉNERI VÉLEMÉNYEK A HAZAI KÖZÉPISKOLÁSOK SZÁMÁRA MEGHIRDETETT SOFT SKILL FEJLESZTŐ TRÉNINGEK KIHÍVÁSAI KAPCSÁN

Author(s) / Szerző(k):

Hüber Gabriella Margit (Drs.)

Pécsi Tudományegyetem

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola (Magyarország)

E-mail:

hubergabriellamargit@gmail.com

Cite: Idézés:

Hüber Gabriella Margit (2026). Diák és tréneri vélemények a hazai középiskolások számára meghirdetett soft skill fejlesztő tréningek kihívásai kapcsán. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 27-40.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.27>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0002

Reviewers:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

Lektorok:

1. Bodor-Eranus Eliza (Ph.D.), Eötvös Lóránd Tudományegyetem (Magyarország)
2. Menich Dóra (Ph.D.), Országos Takarékpénztár és Kereskedelmi Bank Nyilvánosan Működő Részvénytársaság (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 kutatás a hazai középiskolások számára szervezett soft skill fejlesztő tréningek megvalósításának kihívásait vizsgálja trénerek és diákok véleménye alapján. A kvalitatív kutatás során 18 trénerrel és 14 diákkal készült félig strukturált interjú. Az eredmények szerint a legfontosabb kihívások az életkori sajátosságok, a motiváció fenntartása, az időkeretek szűkössége, a generációs különbségek, valamint az iskolarendszer működési sajátosságai.

Kulcsszavak: soft skillek, középiskolások, tréning, készségfejlesztés

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract*STUDENT AND TRAINER PERSPECTIVES ON THE CHALLENGES OF SOFT SKILLS TRAINING PROGRAMS FOR HUNGARIAN SECONDARY SCHOOL STUDENTS*

This study explores the challenges of implementing soft skills training programs for Hungarian secondary school students from the perspectives of trainers and students. The qualitative research involved semi-structured interviews with 18 trainers and 14 students. The findings indicate that the most significant challenges include age-specific characteristics, maintaining motivation, limited time resources, generational differences, and the structural characteristics of the educational system.

Keywords: soft skills, secondary school students, training, skills development

Disciplines: Pedagogy

A társadalmi és gazdasági környezet napjainkban gyors és jelentős változásokon megy keresztül, amelyeket többek között a globalizáció, a technológiai innovációk felgyorsulása, valamint a demográfiai folyamatok alakítanak. Ezek a változások új követelményeket támasztanak a munkaerőpiac számára, melyekhez az oktatási rendszereknek is alkalmazkodniuk szükséges. A foglalkoztatás világának átalakulása miatt egyre fontosabbá válik, hogy az oktatás tartalma és módszertana összhangban legyen a munkáltatók elvárásaival. Az oktatás, a gazdaság és a foglalkoztatás egymással szoros kölcsönhatásban álló rendszerek. Schultz (1983) humántőke-elmélete szintén hangsúlyozza, hogy az oktatás minősége alapvető szerepet játszik a gazdasági fejlődésben. Ebből következően az oktatási intézmények teljesítménye jelentős hatással van arra, hogy a tanulók mennyire lesznek képesek megfelelni a munkaerőpiac elvárásainak.

Az elmúlt időszakban jelentősen megnőtt azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek a soft skillek jelentőségét vizsgálják. A fogalom meghatározása a szakirodalomban nem egységes, jelen tanulmány azonban azt a megközelítést követi, amely szerint a soft skillek elsősorban viselkedési, gondolkodási és attitűdbeli jellemzők összességét jelentik. Ezek a kompetenciák támogatják az egyént abban, hogy hatékonyan kezelje környezetét, és sikeresen működjön együtt másokkal. A puha készségek két fő csoportba sorolhatók: az intraperszonális és az interperszonális készségek körébe. Az előbbieket az önirányítással és önszabályozással kapcsolatos kompetenciákat foglalják magukba, mint például az időgazdálkodás, a stresszkezelés vagy a kreatív gondolkodás. Az interperszonális készségek ezzel szemben a társas kapcsolatok működtetéséhez szükséges képességeket jelentik, ide tartozik többek között a motiválás vagy a tárgyalási készség (Galla, 2021).

Számos kutatási eredmény arra mutat rá, hogy bizonyos munkakörnyezetekben ezek a kompetenciák akár nagyobb jelentőséggel is bírhatnak, mint a szakmai tudás önmagában (Csehné, 2013). A munkavégzéshez szükséges kompetenciák szerkezete az elmúlt évtizedek során jelentősen átalakult, a rutinszerű és manuális feladatok háttérbe szorultak, miközben az elemző gondolkodás, a problémamegoldó képesség és az együttműködés felértékelődött. A gazdasági és ipari szereplők visszajelzései alapján az oktatás egyik kiemelt feladata a jövő munkavállalói számára nélkülözhetetlen soft skill fejlesztése (Molnár, 2017; Bihari, 2023).

A kutatás célja és módszertani háttere

A tanulmány egy átfogóbb kutatás részét képezi, amely a hazai középiskolások számára szervezett soft skill fejlesztő tréningek vizsgálatára irányult. A kutatás fókuszában azok a 9–12. évfolyamos tanulóknak szóló programok álltak, amelyek elsődleges célja egy vagy több puha készség fejlesztése volt. A vizsgálatba kizárólag olyan tréningek kerültek be, amelyek címükben vagy hivatalos leírásukban egyértelműen megjelölték valamely soft skill fejlesztését.

A kutatás kvalitatív megközelítésben valósult meg. Az adatgyűjtés során félig strukturált interjúk készültek olyan magyarországi trénerekkel, akik rendszeresen dolgoznak ezen a területen, valamint olyan diákokkal, akik több alkalommal is részt vettek soft skill fejlesztő foglalkozásokon.

Az interjúk feldolgozásához és elemzéséhez a MAXQDA Plus 2020 szoftver került felhasználásra. A jelen tanulmányban bemutatott részeredmény arra fókuszál, hogy a megkérdezett trénerek és diákok tapasztalatai alapján milyen kihívásokkal kell szembenézni a középiskolások számára szervezett soft skill fejlesztő tréningek megvalósítása során.

Minta

A kvalitatív interjúkutatások egyik meghatározó eleme a megfelelő vizsgálati csoport kiválasztása. Jelen kutatásban a résztvevők kiválasztása célzott mintavétel alkalmazásával történt. A kutatási célok és kérdések előzetes meghatározása alapján szükségessé vált annak pontos rögzítése, hogy kik azok a személyek, akik megfelelnek a beválasztási kritériumoknak, és részt vehetnek a vizsgálatban. A kutatásba olyan szakemberek kerültek bevonásra, akik kifejezetten középiskolás korosztály számára tartanak tréningeket, és amelyek megnevezésében vagy hivatalos ismertetőjében egyértelműen megjelenik az adott soft skill fejlesztésére való utalás (például kommunikációs vagy időmenedzsment tréning). A kutatás korlátainak bemutatásakor fontos hangsúlyozni, hogy számos más fejlesztő program, például irodalomterápiás vagy drámapedagógiai foglalkozások, is hozzájárulhat a puha készségek fejlődéséhez. Emiatt önmagában a „soft skill fejlesztő tréning” kifejezés nem lenne kellően pontos, ezért vált szükségessé a beválasztási feltételek részletes meghatározása. A mintavétel során az elérhetőségi mintavétel a

hólabda módszerrel volt kombinálva. A minta kialakításakor mérlegelni kellett, hogy a résztvevők mennyire alkossanak homogén vagy heterogén csoportot. Jelen vizsgálat során fontos volt a belső sokszínűség biztosítása annak érdekében, hogy az eredmények minél szélesebb körben értelmezhetők.

Ennek megfelelően a mintában közel azonos arányban jelennek meg budapesti, Budapest környékén dolgozó, illetve vidéki trénerek. A földrajzi megoszlást tekintve 5 fő országos szinten dolgozott, 3 tréner Budapest és agglomerációja területén, 4 fő kizárólag a fővárosban, míg 5 tréner vidéki településeken tevékenykedett.

A nemek szerinti megoszlás kapcsán megjegyzendő, hogy ezen a területen a nők felülreprezentáltak, amit az ajánlások és a végleges mintába bekerült személyek összetétele is tükröz. Összesen 18 interjú készült, amelyek közül 3 férfi, illetve 15 női trénerrel valósult meg.

Az életkori sokszínűség szintén fontos szempont volt, ugyanakkor a résztvevők többsége a 30-as és 40-es korosztályhoz tartozott. Ennek egyik oka, hogy sok tréner eredetileg pedagógusi végzettséggel rendelkezik, és csak több év szakmai tapasztalat megszerzése után fordul a tréningek világa felé.

Az elemzés során nem mutatkoztak jelentős különbségek sem a nemi megoszlás, sem a földrajzi háttér vagy az életkor tekintetében, ezért ezek a változók végül nem kerültek bevonásra az értelmezési folyamatba.

A trénerekkel készített interjúkhoz hasonlóan a diákok körében végzett adatfelvétel esetében is célzott mintavétel került megvalósításra. A kutatásba olyan középiskolás tanulók lettek bevonva, akik korábban legalább két alkalommal részt vettek soft skill fejlesztő tréningeken. A mintába kerülő résztvevők kiválasztása során a fentiekhez hasonlóan az elérhetőségi mintavétel hólabda módszerrel egészült ki. A már ismert tréner és diákok ajánlásai lehetővé tették a minta további bővítését, ugyanakkor kiemelt figyelem lett fordítva arra, hogy annak összetétele minél heterogénebb legyen. Ennek érdekében fontos szempont volt, hogy egyetlen alapítvány, egyesület vagy tehetséggondozó program se legyen túlreprezentált a vizsgálati csoportban. A minta kialakításakor figyelembe lett véve a résztvevők életkora, nemi és földrajzi megoszlása, valamint a középiskolák típusa is. Utóbbi szempont esetében azonban meg kell jegyezni, hogy minden erőfeszítés ellenére sem sikerült különböző középfokú oktatási intézménytípusokból, például gimnáziumokból és technikumokból, azonos arányban interjúalanyokat bevonni. Emiatt az iskolatípus szerinti összehasonlítás nem jelenik meg hangsúlyosan az elemzésben. A diákok elérésével kapcsolatban fontos kitérni az életkori sajátosságokból fakadó nehézségekre is. A középiskolás korosztály esetében gyakran előfordul, hogy a megbeszélte időpontokról megfeledkeznek, illetve nehezebben érhető el telefonon vagy egyéb kommunikációs csatornákon keresztül.

Összességében 14, középiskolai tanulmányokat folytató diákkal készült interjú, lefedve mind a négy évfolyamot. Évfolyamonként két budapesti és két vidéki tanuló bevonására nyílt lehetőség, így a minta földrajzi szempontból is változatosnak tekinthető. Bár a válaszadó diákok az ország különböző régióiban éltek, a válaszokban nem mutatkoztak olyan jelentős eltérések, amelyek indokolták volna a földrajzi háttér szerinti részletes elemzést. Kivételt a 12. évfolyamos tanulók jelentettek, akik esetében a tanulmányi és felvételi kötelezettségek miatt mindössze két interjú elkészítésére nyílt lehetőség.

A válaszok elemzése során a korosztályi különbségek sem rajzolódtak ki markánsan, ezért a trénerekkel készült interjúk feldolgozásához hasonlóan, ez a szempont sem lett külön elemzési kategóriaként figyelembe véve. A diákok szociális háttérének vizsgálata szintén nem képezte az elemzés részét. Ennek elsődleges oka, hogy a középiskolások jellemzően térítésmentesen vehetnek részt a soft skill fejlesztő tréningeken, így a részvétel nem függ közvetlenül a család anyagi helyzetétől. Ezt a megállapítást a trénerekkel készített interjúk tapasztalatai is alátámasztották.

Az adatok strukturálása és kinyerése

A kvalitatív interjúelemzés egyik kulcs lépése az adatok rendszerezése és az értelmezéshez szükséges információk kinyerése. Ez a folyamat azt jelenti, hogy a nyers interjúanyagból olyan strukturált tartalom jön létre, amely alkalmas a kutatási kér-

dések megválaszolására. Az alkalmazott technika minden esetben az elemzési stratégia jellegétől függ. Az elemzési folyamatot megelőzően megtörtént az interjúk átírása. Az átírás lehet teljesen szó szerinti vagy szelektív jellegű, attól függően, hogy a kutatás céljai milyen részletességet követelnek meg. Jelen vizsgálatban szó szerinti átírás történt, amihez az Alrite beszédfelismerő program használatára került sor. Az Alrite korszerű mesterséges intelligencia-alapú rendszer, amely lehetővé teszi hang- és videófájlok gyors szöveges feldolgozását, valamint valós idejű diktálás támogatására is alkalmas. A rendszer különböző hang- és videóformátumok kezelésére képes, és a legmodernebb deep learning technológiák segítségével magas pontossággal alakítja át a beszédet írott szöveggé. Az interjúk rögzítése után az mp3 formátumú hanganyagok feltöltésre kerültek az Alrite rendszerbe, amely elkészítette azok szöveges változatát. Az automatikus átiratok nagyrészt pontosan tükrözték az elhangzottakat, ugyanakkor időnként előfordultak kisebb pontatlanságok. Bár a beszédfelismerő rendszerek folyamatos fejlődésen mennek keresztül, bizonyos kommunikációs elemek, például a hanghordozás árnyalatai, a sóhajok, az ironia vagy a non-verbális jelzések, nem jeleníthetők meg maradéktalanul írott formában. Ezért az automatikusan elkészített átiratok utólagos ellenőrzése és korrekciója elengedhetetlen volt annak érdekében, hogy a szövegek jelentéstartalma hűen tükrözze az eredeti beszélgetéseket.

Az adatok feldolgozása kvalitatív tartomelemzés révén történt meg. Az elemzés központi eleme a kódolási folyamat volt, amelynek célja a visszatérő témák, összefüggések és mintázatok azonosítása. A kódrendszer kialakításakor kombinált megközelítés került alkalmazásra: az első szakaszban deduktív logika mentén, az interjúk kérdésköréhez igazított előre meghatározott kategóriák alapján történt meg a kódolás. Az elemzés előrehaladtával ugyanakkor induktív módon új kódok és alkódok is létrejöttek az interjúkban ismétlődően megjelenő tartalmak alapján. A MAXQDA szoftver lehetőséget biztosított arra, hogy az egyes szövegrészekhez kategóriákat rendelve strukturált és áttekinthető elemzési folyamat valósuljon meg. A program hierarchikus kódrendszere, valamint a vizuális elkülönítést segítő színekódok jelentősen támogatták az összefüggések feltárását és az elemzés hatékonyságát (Sántha, 2020).

Eredmények

A kutatás eredményei alapján a trénerek által leggyakrabban említett kihívások közé az életkori sajátosságok tartoztak. Ezen belül kiemelkedően gyakran jelent meg a „kritikus közönség” jelensége, amely a serdülőkorból fakadó viselkedési mintázatokhoz kapcsolódik. A trénerek tapasztalatai szerint a középiskolás korosztály esetében számolni kell az időnként lázadó, ellenálló attitűddel, valamint az érzelmi hullámzások fokozott jelenlétével. A ser-

dülőkor az identitásformálás és az önállósodás időszaka, amely természetes módon együtt jár a határok feszegetésével és a szabályok próbára tételével. „A másik meg, hogy azért kamaszok. Tehát a kamaszban alapvetően ott van benne az, hogy jó, akkor most kipróbálom, meddig mehetek el, tehát van egyfajta ilyen hülye szó, hogy kóstolgatás.” (Tréner 10, főváros) A válaszok alapján a trénerek felkészültsége nem korlátozódhat kizárólag az adott készségterület szakmai ismeretére. Legalább ilyen fontos, hogy megfelelő tudással rendelkezzenek a középiskolás korosztály pszichológiai és fejlődési sajátosságairól is.

A megkérdezettek szerint a fiatalokkal végzett munka teljesen más megközelítést igényel, mint a vállalati környezetben megszokott tréninghelyzetek. „Tehát ehhez nagyon felkészült trénernek kell lenni. Illetve, szóval nem is feltétlenül felkészült trénernek kell lenni, hanem ezzel a korosztállyal kapcsolatban felkészült tréner. Tehát, hogyha rád vágja az ajtót, akkor most ne vedd magadra, mert ez természetes. Viszont én azt gondolom, hogy alapvetően nagyon be lehet őket pörgetni, és nagyon lehet őket motiválttá tenni a tréning során, de ahhoz már odáig el kell jutni, hogy mi motiválja őket.” (Tréner 11, vidék).

A trénerek szerint a fiatalok sok esetben kezdetben idegenkedve fogadják az ismeretlen szakembert, akit külső személyként kezelnek, és gyakran próbára tesznek. Ennek kezelése jelentős rugalmasságot, magabiztosságot és lélekjelenlétet kíván a tréner részéről. Amennyiben sikerül kiala-

kítani a megfelelő kapcsolatot és bizalmi légkört, a foglalkozás hatékonnyá válhat.

Az életkori sajátosságok mellett a generációs különbségek kérdése is hangsúlyosan megjelent az interjúkban. Korábban kevésbé volt jellemző, hogy középiskolás korosztály számára szervezzenek tréningeket, ezért a résztvevők és a trénerek közötti generációs távolság mára jelentősen megnövekedett. A digitális kultúra, az információfogyasztási szokások és az életmódbeli eltérések olyan új kihívásokat teremtenek, amelyekre a trénereknek folyamatosan reagálniuk kell. „Én, amit talán így pluszban mondanék, és pont a generációs különbségek okán, mert ugye nyilván egy középiskolás tréner soha nem lesz az a generáció, mint egy mai középiskolás. És olyan fajta generációs különbségek vannak már az életvitelben, ami az azelőtt nem volt jellemző, amikor tréninget tartottunk. Tehát, hogy erre a fajta információs frissességre, szerintem, nagyon-nagyon erre oda kell figyelnie egy trénernek, aki középiskolásokkal dolgozik.” (Tréner 9, vidék).

A válaszadók hangsúlyozták, hogy a bizalom kialakítása kiemelt jelentőségű. A középiskolások életkori sajátosságaikból fakadóan nehezebben nyílnak meg, ráadásul többségük korábban nem találkozott a tréningmódszertanhoz hasonló, interaktív tanulási formákkal.

A második leggyakrabban említett kihívás a tréningek meghirdetésének és kommunikációjának módja volt, különösen a hiányos vagy pontatlan tájékoztatás problémája. A legtöbb esetben a tanulók nem saját döntésük alapján vesznek részt a

foglalkozásokon, hanem az iskola szervezésében vagy szülői kezdeményezésre kerülnek kapcsolatba ezekkel a programokkal. Emiatt gyakran nem rendelkeznek megfelelő információval arról, hogy milyen célból érkeznek a foglalkozásra, milyen tevékenységekre számíthatnak, illetve milyen előnyökkel járhat számukra a részvétel. A trénerek szerint a sikeres részvétel egyik előfeltétele lenne a fiatalok megfelelő előzetes tájékoztatása. „Szervezésről annyit, hogy szerintem ott az a legnagyobb kihívás, hogy ha már így egyébként megvan a célcsoport, hogy hirdetjük meg a programokat, hogy tényleg olyan gyerekek érkezzenek, akik tudják, hogy hova jönnek.” (Tréner 14, főváros és vidék). A tréningek elterjesztésében az oktatási intézmények szerepe szintén hangsúlyosan megjelent. Az interjúalanyok szerint a középiskolás korosztály elérése önmagában is nehéz feladat, ezért az iskolák aktívabb közreműködése jelentősen növelhetné a programok ismertségét és elérhetőségét. Több tréner tapasztalata szerint a fiatalok részéről valós igény mutatkozik készségeik fejlesztésére, ugyanakkor sok esetben nem tudják, milyen lehetőségek állnak rendelkezésükre. „Viszonylag ritkán fordul elő az, hogy az ott kiderül, hogy ez a diákoktól indult, ez a megkeresés. Tehát ez egy ilyen, módszertanilag nekünk egy nagyon izgalmas dolog erre átnevelni majd az iskolákat, hogy sokkal jobban terjesszék ennek a hírét, hogy mi ez egyáltalán. Viszont, és akkor itt van benne egy baj, viszont egyrészt ebből le tudnám szűrni azt a következtetést, hogy a diákok vagy nem

nagyon tudják, hogy mi ez, vagy csak minket nem ismernek. Viszont mikor ott vagyunk ezeken a tréningeken és beszélgetünk a diákokkal, akkor sokszor kiderül, hogy ha nem is kifejezetten így megnevezve a soft skill tréningekre, de hogy önmagában ezeknek a készségeknek a fejlesztése iránti igényben, meg nagyon sok helyen ott a tudatosság, és ilyen vagy olyan formában keresik a lehetőségeket, akár önfejlesztésben, akár az iskolán kívül elérhető programokban, hogy ilyeneken részt vegyenek.” (Tréner 14, főváros és vidék).

A meghirdetéssel összefüggésben szorosan kapcsolódó problémaként jelent meg a nem önkéntes részvétel kérdése is. A középiskolások ritkán saját elhatározásból csatlakoznak ilyen programokhoz, így a trénereknek azzal a kihívással is szembe kell nézniük, hogy a résztvevők kezdeti motivációja gyakran alacsony vagy hiányzik.

Az interjúk alapján a kihívások között hangsúlyosan jelent meg az idő kérdésköre is. A válaszokból jól látható, hogy a trénernek elsősorban a köznevelési intézményekben megvalósuló programok kontextusában értelmezik ezt a problémát. Az idővel kapcsolatos nehézségek több dimenzióban is megjelentek. Az egyik legfontosabb probléma a rendelkezésre álló idő szűkössége. Amennyiben a tréningeket az iskolai környezetbe integrálják, felmerül a kérdés, hogy az amúgy is túlterhelt tantervi struktúrában hol lehet helyet biztosítani ezeknek a foglalkozásoknak. A pedagógusokra nehezedő tantervi elvárások és teljesítési kényszerek miatt gyakran

nehéz időt találni olyan programokra, amelyek új szemléletet vagy módszertani megközelítést képviselnek. „Meg majd erkölcsstanra bemegyünk, vagy majd a tesit elkérjük, vagy a rajzórát már megint, ahol egyébként meg pont a kreatív energiákat kéne. Szóval érted, amíg lopott időt be tudunk nyomni az iskolákba. Esetleg egy szombati tanítás keretében, amikor ugye be kell menni szombaton, na, akkor csináljunk pályaorientációs napot, mert úgyse lehet tanítani, de az egy impulzus, és azt megkapják a 11-12-esek, nem tudom, ki.” (Tréner 12, főváros).

Az időhöz kapcsolódó másik fontos tényező a diákok túlterheltsége. A tanulmányi kötelezettségek, a különórák és az egyéb szabadidős elfoglaltságok mellett sok esetben nehéz további fejlesztő programokat beilleszteni a fiatalok napirendjébe. Ez a helyzet a tréner számára is kihívást jelent, hiszen rendkívül rövid időkeretben kell értékes és releváns tartalmat közvetítenie. „A másik pedig tényleg az, hogy tartsam azt a fajta tempót és ütemet, hogy ebben a nagyon korlátozott időben azt a keveset mondjam el, de nagyon fókuszáltan, ami nekik értékes lesz.” (Tréner 14, főváros és vidék).

A válaszok alapján a motiváció kérdésköre szintén kiemelkedő jelentőséggel bír. Az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy a tréning sikerességének egyik alapfeltétele a résztvevők érdeklődésének felkeltése és fenntartása. A motiváció hiánya komoly akadályt jelenthet, amelyet a trénernek tudatos módszertani eszközökkel kell kezelnie. Az egyik tréner szerint

eredményes stratégia lehet az egyértelmű, határozott instrukciók alkalmazása. Ennek lényege, hogy a résztvevők számára világos kereteket teremtsen, és csökkentse a passzivitás vagy halogatás lehetőségét. „Felálltok-e?” helyett „Oké, most mindenki felállt.” (Tréner 13, főváros). A megkérdezettek szerint az ilyen típusú határozottság segítheti a kezdeti ellenállás oldását, és elősegítheti a fiatalok aktívabb bevonódását a folyamatba.

A kihívások között hangsúlyosan megjelent az okostelefonok használata és az ezzel összefüggő figyelmi nehézség is. A mobiltelefon a középiskolások mindennapjainak szerves része, így a tréningek egyik első feladata gyakran az, hogy a résztvevőket kiszakítsák az online térből, és jelenlévővé tegyék az adott helyzetben. A trénerek tapasztalata szerint sok esetben a diákok nem saját döntésük alapján érkeznek a foglalkozásokra, hanem pedagógusok vagy intézményi szervezés következtében vesznek részt rajtuk. Emiatt a tréning kezdeti szakaszában gyakran egyfajta átmeneti folyamatra van szükség, amely során a fiatalok fokozatosan áthangolódnak az online környezetből a személyes jelenlétet és aktív részvételt igénylő helyzetbe. A trénerek szerint ez az átállás különösen nehéz lehet, mivel a foglalkozások során gyakran saját vélemények, érzések és személyes tapasztalatok megosztására is szükség van. A telefon ilyen helyzetekben könnyen menekülési lehetőséget biztosíthat a fiatalok számára.

A módszertani megújulás iránti folyamatos igény szintén gyakran említett kihí-

vásként jelent meg. Az interjúalanyok egybehangzó véleménye szerint a középiskolások figyelmének fenntartása csak változatos, élményalapú és interaktív eszközök alkalmazásával lehetséges. A korábban eredményesnek bizonyuló módszerek közül több mára elveszítette hatékonyságát, ezért a trénereknek rendszeresen frissíteniük kell eszköztárukat. A résztvevők egyetértettek abban, hogy a mozgásos elemek, a drámapedagógiai gyakorlatok, a szerepjátékok és az interaktív feladatok kiemelkedően fontos szerepet töltenek be a foglalkozások során. Az ilyen aktivitások nemcsak fenntartják a figyelmet, hanem új energiákat is mozgósítanak a csoportban.

„Ha egy szerepjátékot bedobunk, az rendszerint felrázza a résztvevőket és új energiákat szabadít fel bennük.” (Tréner 8, országszerte). Az interjúk alapján a módszertani rugalmasság a sikeres tréneri munka egyik alapfeltétele. A résztvevők szerint a középiskolás korosztály esetében különösen fontos, hogy a tanulási folyamat élményszerű legyen, valamint minél több lehetőséget biztosítson az aktív részvételre és a személyes tapasztalatszerzésre.

Az interjúk során további fontos témaként jelent meg a felelősség kérdése, a trénerek szakmai felkészültségének problémája, valamint az iskolarendszerben dominánsan jelen lévő frontális oktatási szemlélet hatása. A válaszok alapján ezek a tényezők szorosan összefüggnek egymással, és jelentősen befolyásolják a soft skill fejlesztő tréningek eredményességét. Az egyik interjúalany arra hívta fel a figyelmet,

hogy a tréningek világában egy új jelenség körvonalazódik. Véleménye szerint azok a fiatalok, akik már középiskolás korukban számos fejlesztő programban vesznek részt, idővel az úgynevezett „agyontréningezettett” (Tréner 15, főváros és vidék) résztvevői körbe kerülhetnek. Ez különösen nagy felelősséget ró a szakemberekre, hiszen a jelenlegi tréningek minősége hosszú távon meghatározhatja a fiatalok későbbi viszonyulását az önfejlesztéshez és a készségfejlesztő programokhoz. A válaszadó szerint, amennyiben a fiatalok alacsony színvonalú vagy számukra kevésbé releváns foglalkozásokkal találkoznak, könnyen elveszíthetik érdeklődésüket az önfejlesztés iránt. Egy negatív élmény hosszú távon csökkentheti annak valószínűségét, hogy később önként vegyenek részt például konfliktuskezelési, kommunikációs vagy stresszkezelési tréningeken.

Szintén hangsúlyos elemként jelent meg a trénerok korosztályspecifikus felkészültségének kérdése. Több interjúalany szerint a tréningpiac egyik hiányossága, hogy számos szakember nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel a középiskolás korosztály sajátosságairól. A fiatalokkal való munka eltérő szemléletet, más kommunikációs stílust és speciális módszertani tudást igényel. Többen megfogalmazták, hogy saját gyermekeik révén, illetve fiatal munkatársakkal való együttműködésük során szereztek olyan tapasztalatokat, amelyek segítették őket a korosztály gondolkodásmódjának, motivációinak és működési mechanizmusainak mélyebb megértésében. Véleményük szerint ezek az infor-

mális tapasztalatok jelentős előnyt jelentettek a középiskolásokkal végzett munkában.

Az interjúk alapján a legtöbb tréner egyetértett abban, hogy az egyik alapvető nehézség az iskolarendszerben domináns frontális oktatási módszertanból ered. A diákok többsége olyan tanulási környezethez szokott hozzá, amelyben elsősorban passzív befogadóként vesz részt a folyamatban. Ezzel szemben a tréningek aktív részvételt, kezdeményezőkétséget és önálló gondolkodást várnak el. A trénerok beszámolóí szerint már a foglalkozások első perceiben érzékelhető ez a különbség. Az osztálytermek fizikai kialakítása sem kedvez a tréningmódszertannak, ezért gyakran szükség van a tér átrendezésére. Ez azonban nemcsak időigényes, hanem sok esetben ellenállást is kivált a diákokból, akik a megszokott iskolai keretekhez vannak szokva. A résztvevők szerint a frontális oktatás következményeként a tanulók kezdeményezőkétsége gyakran fejletlenebb, mivel az iskolarendszer kevés lehetőséget biztosít arra, hogy saját tanulási folyamatuk aktív alakítóivá váljanak. Emiatt a tréningek első szakaszának egyik legfontosabb feladata a megfelelő légkör kialakítása és a résztvevők fokozatos bevonása. „Egy másfél órás foglalkozás első húsz perce gyakran azzal telik el, hogy, lefektetjük, hogy itt másképp fogunk működni, Felépítjük a bizalmat, hogy merjenek aktívan részt venni.” (Tréner 14, főváros és vidék).

A válaszok alapján a soft skilllek fejlesztése nem kizárólag konkrét készségek áta-

dását jelenti, hanem egy olyan szemléletváltást is, amely során a diákok új módon kezdenek viszonyulni saját fejlődésükhöz és tanulásukhoz. Több tréner szerint éppen ez a folyamat jelenti a legnagyobb kihívást.

A koncentrációs képesség korlátozott időtartama szintén visszatérő témaként jelent meg. Az interjúalanyok szerint a középiskolások figyelme rövidebb ideig tartható fenn, ezért a foglalkozásokat rövidebb, változatos blokkokból célszerű felépíteni. Ezzel összefüggésben merült fel az úgynevezett „instant generáció” jelensége is. „Ők instant módon várták azt, hogy megkapják rövid videóban, rövid leiratban, rövid, nem tudom én, microdában, listában, hogy mi kell nekik ahhoz, hogy sikeresek legyenek. Amit ők így követeltek, és egyszerűen nem lehetett, hogy ez volt a legnehezebb, és ezzel egyébként én ennél a generációnál egyre többször találkozom, bemozgatni magukat a saját magukkal való találkozásra. Ez nagyon nehéz.” (Tréner 9, vidék).

A tréningekkel kapcsolatos kevésbé hangsúlyos, de szintén releváns kihívások között megjelent a magas osztálylétszámok problémája, a pedagógusok szerepe, a tréningek népszerűsítésének kérdése, valamint a bizalmatlanság és a szabályozási környezet hatása.

A pedagógusok jelenléte a foglalkozásokon különösen megosztó kérdésként jelent meg. A trénerek többsége úgy véli, hogy a tanár távolléte kedvezőbb feltételeket teremt a nyílt kommunikációhoz, mivel a diákok ilyenkor szabadabban és őszin-

tébben nyilvánítják ki véleményüket. Ugyanakkor előfordul, hogy a pedagógus szeretné végigkövetni a folyamatot, ami bizonyos esetekben támogató, máskor viszont gátló tényezőként jelenhet meg. A pedagógusok bevonásának kérdése szintén megjelent az interjúkban. A trénerek szerint a soft skill fejlesztés szélesebb körű elterjedéséhez nem elsősorban új jogszabályokra, hanem szemléletváltásra lenne szükség. Fontosnak tartják, hogy a pedagógusok felismerjék a készségfejlesztés jelentőségét, és ne többletfeladatként, hanem a saját munkájukat is támogató lehetőségként tekintsenek rá.

A válaszadók hangsúlyozták, hogy az új módszerek elfogadása időt és nyitottságot igényel mind az egyéni pedagógusok, mind az intézményi vezetők részéről. Véleményük szerint a hosszú távú siker kulcsa nem a ráerőltetésben, hanem a módszertan vonzóvá tételében rejlik.

Végül, bár kisebb hangsúllyal, de több interjúban megjelent a köznevelési intézmények részéről tapasztalható bizalmatlanság kérdése is. A trénerek szerint az iskolák gyakran bizonytalanok a külső szakemberek bevonásával kapcsolatban, részben a jogszabályi környezetből fakadó megfelelési kényszer miatt. Egyes intézmények attól tartanak, hogy a külső programok engedélyezése többletadminisztrációval vagy esetleges kockázatokkal járhat. A bizalmatlanság az ingyenesen elérhető programok esetében is megfigyelhető. Több intézményben felmerül a gyanú, hogy a tréningek mögött valamilyen közvetett üzleti cél vagy szolgáltatásértékesí-

tési szándék húzódik meg. Emellett az engedélyeztetési folyamatok bonyolultsága is visszatartó tényező lehet, amely miatt egyes intézmények inkább nem élnek a felkínált lehetőségekkel.

A diákokkal készített interjúk alapján a kihívások közül legmarkánsabban az érdeklődés felkeltésének nehézsége jelent meg a válaszok között. A résztvevők szerint a középiskolások jelentős része nem találkozik soft skill fejlesztő programokkal, így gyakran nincs pontos képük arról, mit is takar ez a terület. Ennek következtében nehezebb számukra relevánssá tenni a témát, különösen egy olyan környezetben, ahol a fiatalokat számos egyéb inger és információ éri. Ahogyan az egyik diák megfogalmazta: „Szerintem nagyon nehéz az érdeklődést felkelteni a diákokban, mert nem nagyon találkoznak ezzel a témával, és mivel nem érinti őket, illetve úgy gondolják, hogy nem érinti őket nagyon, ezért így nem is szentelnek neki nagyobb figyelmet.” (Diák 1, 9. évfolyam, vidék).

Az interjúk során ezt követően az idővel kapcsolatos kihívások narratívája bontakozott ki, amely több dimenzióban is megjelent. Egyrészt a tréningek időtartama, másrészt azok elhelyezése a diákok már eleve zsúfolt napirendjében került előtérbe. A tanulók hangsúlyozták, hogy a foglalkozások időzítése és hossza alapvetően befolyásolja azok hatékonyságát és élvezhetőségét. Mivel egy ilyen program időt vesz el a tanulástól vagy a szabadidős tevékenységektől, különösen fontos, hogy megfelelően illeszkedjen a diákok napi

rutinjához. Többen kiemelték, hogy a tréningeket gyakran a késő délutáni órákban szervezik, amikor a résztvevők már fáradtak, és inkább hazatérnének. Emiatt előfordulhat, hogy kevésbé veszik komolyan ezeket az alkalmakat, különösen azért, mert azok nem kapcsolódnak közvetlenül a tananyaghoz. Egy interjúalany arra is rámutatott, hogy egy hosszabb, akár háromórás foglalkozás délután már túlzott megterhelést jelenthet a tanulók számára. Tapasztalata szerint a tréningvezető egyik legfontosabb feladata, hogy a résztvevők figyelmét és érdeklődését a program teljes időtartama alatt fenn tudja tartani.

Kevésbé hangsúlyosan, de szintén megjelent a fiatalok megszólításához szükséges speciális kompetenciák kérdése. Az interjúalanyok szerint a középiskolás korosztály életkori sajátosságai miatt a velük való hatékony kommunikáció és kapcsolódás külön készségeket igényel. Ezzel kapcsolatban eltérő vélemények fogalmazódtak meg, míg egyesek úgy vélték, hogy ez inkább veleszületett adottság, addig mások szerint fejleszthető kompetenciáról van szó. Utóbbi álláspont képviselői hangsúlyozták, hogy a trénereknek nem csupán átadniuk kell a soft skilleket, hanem saját működésükben is folyamatosan alkalmazniuk és gyakorolniuk kell azokat.

Végül hátránnyként merült fel az is, hogy a foglalkozásokat jellemzően külső trénerrek tartják, akik nem ismerik mélyebben az adott osztályközösséget. Ennek következtében gyakran nincsenek tisztában azokkal a háttérfolyamatokkal, kapcsolati viszonyokkal és korábbi eseményekkel, amelyek

jelentős hatást gyakorolhatnak a csoport dinamikájára, és ezáltal a tréning eredményességére is.

Konklúzió

A kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy a középiskolás korosztály számára szervezett soft skill fejlesztő tréningek megvalósítása összetett kihívásrendszerrel jár, amely egyszerre kapcsolódik a fiatalok életkori sajátosságaihoz, az oktatási intézmények működési kereteihez, valamint a tréningmódszertan alkalmazásának feltételeihez. A megkérdezett trénerek tapasztalatai alapján a sikeres fejlesztő folyamat egyik alapfeltétele a korosztály sajátos pszichológiai és generációs jellemzőinek mélyreható ismerete. A serdülőkorból fakadó identitáskeresés, a kritikus attitűd, a motiváció változékonysága, valamint a digitális környezethez való erős kötődés olyan tényezők, amelyek jelentősen befolyásolják a tréningek eredményességét.

Az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a kihívások jelentős része nem kizárólag a résztvevőkhöz, hanem az intézményi környezethez kapcsolódik. A köznevelési rendszer időkeretei, a tantervi leterheltség, a frontális oktatási hagyományok, valamint a külső szakemberekkel szembeni esetenkénti bizalmatlanság egyaránt korlátozhatja a készségfejlesztő programok hatékony megvalósítását.

Emellett a tréningek ismertségének hiánya és a nem megfelelő előzetes tájékoztatás gyakran csökkenti a résztvevők bevonódását és motivációját.

A kutatás eredményei ugyanakkor azt is jelzik, hogy a középiskolások részéről valós igény mutatkozik a puha készségek fejlesztésére. A trénerek tapasztalatai szerint a fiatalok nyitottak az önfejlesztésre és az élményalapú tanulási formákra, amennyiben azok relevánsak számukra, és megfelelő módszertani keretek között valósulnak meg. Különösen fontosnak bizonyult a bizalmi légkör kialakítása, az interaktív, cselekvésközpontú módszerek alkalmazása, valamint a résztvevők aktív bevonása a tanulási folyamatba.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a soft skill fejlesztő tréningek hatékony működéséhez nem csupán jól felkészült trénerekre van szükség, hanem az oktatási intézmények, a pedagógusok és a fejlesztő szakemberek közötti szorosabb együttműködésre is. A készségfejlesztés hosszú távú sikeressége érdekében célszerű lenne növelni a programok láthatóságát, támogatni az innovatív pedagógiai módszerek elterjedését, valamint tudatosítani a soft skillek jelentőségét mind a tanulók, mind az oktatás szereplői körében. Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy a fiatalok olyan kompetenciákkal lépjenek ki az iskolarendszerből, amelyek egyaránt eredményesebbé teszik munkaerőpiaci, társadalmi és személyes érvényesülésüket.

Irodalom

- Bihari, I. (2023). A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív problémamegoldó készségének fejlődése a tanodában. *Acta Medicinæ Et Sociologica*, 14(36), 41–69. DOI

- <https://www.doi.org/10.19055/ams.2023.05/31/2>
- Csehné Papp, I. (2013). A munkaerőpiac igényeinek megfelelő oktatási rendszer? In Karlovitz, J. T. és Torgyik, J. (Eds.). *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*. pp. 650–657.
- Galla, D. D. (2021). *Gyerkekek. Otthon. Együttműködés. Kreativitás. Egyetemi doktori disszertáció*. Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Budapest.
- Molnár, Sz. (2017). A megrekedt magyar modernizáció kiütkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. *Információs társadalom*, 17(2), 30–47. DOI <https://www.doi.org/10.22503/inftars.XVII.2017.2.2>
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 26–36. DOI <https://www.doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.2>
- Schultz, T. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK VÉLEMÉNYE A BOLDOGSÁG ÉS A STRESSZKEZELÉS ISKOLAI TANÍTÁSÁRÓL

Author(s) / Szerző(k):

Ludnikné Pálfi Dorina (Ph.D.)
Miskolci Egyetem (Magyarország)

Molnár Balázs (Ph.D.)
Miskolci Egyetem (Magyarország)

E-mail:

dorina.ludnikne@uni-miskolc.hu

Cite: Idézés:

Ludnikné Pálfi Dorina és Molnár Balázs (2026). Középiskolás tanulók véleménye a boldogság és a stresszkezelés iskolai tanításáról. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 41-56.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.41>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0003

Reviewers: Lektorok:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Lubinszki Mária (Ph.D.), Miskolci Egyetem (Magyarország)
2. Kovács Enikő (Ph.D.), Miskolci 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 pozitív pszichológia és pedagógia korszerű alapot nyújt a mentális egészséget támogató iskolai környezet kialakításához és Magyarországon is több ígéretes kezdeményezéssel találkozhatunk. Kérdőíves kutatásunk azt vizsgálja egy gimnázium diákjai körében (n=181), hogy a tanulók mennyire nyitottak ezekre a törekvésekre. Eredményeink azt mutatják, hogy nem zárkoznak el a boldogság, stresszkezelés témái elől a serdülők, de a direkt módszerektől (pl. mindfulness gyakorlatok) már idegenkednek.

Kulcsszavak: pozitív pedagógia, pozitív pszichológia, gimnázium, mindfulness

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

*SECONDARY SCHOOL STUDENTS' OPINION
ON THE TEACHING OF HAPPINESS AND STRESS MANAGEMENT
IN SCHOOLS*

Positive psychology and pedagogy provide a modern foundation for creating a school environment that supports mental health, and there are several promising initiatives in Hungary as well. Our questionnaire-based study, conducted amongst students at a high school (n=181), examines the extent to which students are open to these initiatives. Our results show that adolescents are not averse to topics such as happiness and stress management, but they do have reservations about direct methods (e.g. mindfulness exercises).

Keywords: positive pedagogy, positive psychology, high school, mindfulness

Disciplines: pedagogy, psychology

„*A történelem az élet tanítómestere.*”; „*Az iskola az életre tanít.*”; „*Az iskola maga az élet.*”: különböző korok különböző jelmondatai, amelyek próbálják megragadni az iskola jelentőségét, feladatát, felelősségét. Az első mondat Cicerótól származik. Az ókori római filozófus üzenete, hogy ha megismerjük a múltat, bölcsőbb döntést hozhatunk a jövőről, tehát mintegy irányelvet ad a tanuláshoz is. A második mondat a 19-20. századi oktatáspolitikai gyakori jelmondata, eszménye volt, melynek mondanivalója, hogy az iskola nem csak a közismereteket közvetíti, hanem feladata, hogy olyan felnőttekké nevelje a gyerekeket, akik hasznos tagjai a társadalomnak. Az utolsó John Dewey pedagógiai filozófiája egy mondatba sűrítve. Szemlélete szerint az iskolát olyan környezetté kell alakítani, amely szimulálja a társadalmi, szociális helyzeteket és viszonyokat a gyer-

mekek számára (Pukánszky 2014, 2013; Pukánszky és Németh 1996).

A 21. században a rohamos ütemű technológiai fejlődés, a digitális eszközök elterjedése, az AI megjelenése, az iskola jelentőségének, feladatának, felelősségének úragondolását sürgeti (Csépe 2016). A környezetünk változásának hatására az iskolás korú gyerekek is változnak. Nevezhetjük őket Prensky (2001) kifejezésével digitális bennszülötteknek, „app-generációnak” (Davis és Gardner 2013) vagy a generáció kutatók által preferált Z vagy Alfa generációnak (Komár 2017; Tari 2011). A változásokból egyértelműen következik, hogy az új generációk számára új eszközök, módszerek, innovatív tanulási lehetőségek biztosíthatják a hatékony fejlesztést (Ludnikné Pálfi és Molnár 2026).

Az okoseszközök használata, a hatalmas információáramlás és -befogadás, a folyto-

nos online jelenlét olyan helyzetek megoldására és megélésére kényszeríti az embereket, amelyekre evolúciósan kevésbé vagyunk alkalmasak. A régi korok embereit sokkal kevesebb távoli információ érte el, sokan csak a közvetlen környezetüket ismerték, benne alig néhány tucatnyi ember életét és sorsát. Ma a fiatalok a legszegényebbek tragédiáit és a leggazdagabbak fényűzését is folyamatosan láthatják a digitális térben, a térbeli távolság az információáramlásban már nem akadály, mindenki tud(hat) mindenről. McLuhan (2001) kifejezésével élve a világ globális faluvá vált. Az információáramlás azonnali, mértéke pozitív értelemben is felbecsülhetetlen, azonban nem erre van „huzalozva” az emberi agy és psziché. Számos kutatás rámutat például arra, hogy a kamaszok mentális állapota romlást mutat a fokozott digitális eszköz-használat hatására (Princz és Pilinszki 2024; Bányai és tsai 2017). Természetesen ezen kívül egyéb tényezők is szerepet játszhatnak a folyamatokban, amely Magyarországon a sajátos nevelési igényű tanulók (ez magában foglalja a súlyos tanulási-, figyelem-, magatartászavarokat) arányának emelkedésében is egyértelműen tetten érhető (Petrikné Jánossy, 2022): a diagnosztikai kritériumok változásától kezdve az iskolai és családi nevelés jelenkori problémáin keresztül a globális kihívások okozta egzisztenciális szorongásokig. Az oki háttér mélyebb elemzésére jelen munkánkban nem vállalkozunk, de a megküzdés egy lehetséges irányát górcső alá vesszük.

A tanulmányban bemutatásra kerülő empirikus kutatás célja megvizsgálni egy megszokott helyen működő, „átlagosnak” mondható gimnázium diákjainak nyitottságát a pozitív pedagógiai ihletettségű, pszichés jóllétet erősítő programok iránt. Kutatásunk alapjául szolgáló elméleti háttér a pozitív pszichológia és az iskolában megjelenő (vagy megjelenni szükséges) pozitív pedagógia adja. Tanulmányunkban megjelenik a mindfulness meditációs szemlélet is, mely iskolai környezetben való alkalmazása javíthatja a gyermekek mentális egészségét (pl. Borbély 2018). Az elméleti háttér kifejtését követően az elvégzett vizsgálat bemutatását tesszük meg, majd az eredmények ismertetése után a következtetések megfogalmazása, illetve a további kutatási irány kijelölése következik.

A pozitív pszichológia perspektívája

A pozitív pszichológia a pszichológia egyik viszonylag fiatal irányzata, amely a 20. század végén, elsősorban Martin Seligman kezdeményezésére vált önálló kutatási területté. Míg a hagyományos pszichológiai megközelítések hosszú időn keresztül – körülbelül a második világháború időszakáig – elsősorban a mentális zavarok, a hiányállapotok és a pszichés problémák feltárására, illetve kezelésére összpontosítottak, addig a pozitív pszichológia a jól működő emberi élet feltételeit, az egyéni erősségeket, az optimális fejlődést és a jóllét tudományos vizsgálatát

helyezi a középpontba (v.ö.: Seligman 2010; Seligman 2002; Seligman és Csíkszentmihályi 2000).

A pozitív pszichológia alapvető célja annak feltárása, hogy milyen személyes, társas és környezeti tényezők járulnak hozzá az emberek boldogságához, elégedettségéhez, rezilienciájához és kiteljesedéséhez. Kiemelt figyelmet fordít az olyan pozitív pszichológiai erőforrásokra, mint az optimizmus, a remény, a hála, az érzelmi intelligencia, a kitartás, az önhatékonyság, valamint a pozitív emberi kapcsolatok. A megközelítés egyik alapvető tétele, hogy a mentális egészség nem pusztán a pszichés betegségek hiányát jelenti, hanem magában foglalja az egyén pszichológiai, érzelmi és társas jóllétének jelenlétét is (Seligman 2010; Seligman 2002).

A pozitív pszichológia jelentősége abban rejlik, hogy tudományos kutatásokra támaszkodva olyan szemléletet kínál, amely nem csupán a problémák megelőzésére és kezelésére irányul, hanem az emberi erősségek tudatos fejlesztésére és a pozitív működés elősegítésére is. Ennek köszönhetően napjainkban számos területen – többek között az oktatásban, az egészségpszichológiában, a szervezetpszichológiában, a sportpszichológiában és a mentális egészségfejlesztésben – alkalmazzák eredményeit. A pozitív pszichológia szemlélete nem tagadja a nehézségek és a pszichés problémák jelentőségét, hanem azok kezelése mellett hangsúlyozza az egyén belső erőforrásainak fejlesztését, amelyek elősegítik a sikeres alkalmazkodást, a mentális egészség megőrzését és a hosszú

távú jóllét kialakulását (Seligman 2010; Seligman 2002).

A pozitív pszichológia fogalmát Abraham Maslow vezette be a szakmai diskurzusokba az 1954-ben megjelent *Motivation and Personality* című művében. A kötet egyik fejezete – *A pozitív pszichológia felé* – arra hívta fel a figyelmet, hogy a pszichológia érdeklődésének nem csupán a mentális zavarokra és a hiányállapotokra kell irányulnia, hanem az emberi működés egészséges, pozitív aspektusaira és a kedvező lelki tapasztalatokra is. Ezzel a megközelítéssel Maslow a korábban meghatározó, elsősorban a patológiára összpontosító pszichológiai szemlélettel szemben egy új, humanisztikus irányvonal alapjait fektette le. Bár ez a gondolkodásmód már az 1950-es években megjelent, az egyre népszerűbbé váló humanisztikus pszichológiai irányzatban alaptételnek is számított, de a kibontakozása, szélesebb körű ismertsége az 1970-es évekre tehető, elsősorban az Egyesült Államokban.

A paradigmátikus szemléletváltás a 2000-es években zajlott le, amikor a pozitív pszichológia a pszichológia tudományának és praxisának egyik jelentős irányzatává nőtte ki magát (Horváth, 2023). Seligmant és Csíkszentmihályit (2000) tartják a pozitív pszichológia megalkotóinak, akik olyan elméleti alapokra építettek, mint Maslow és Rogers munkássága, vagy a még régebbi gyökerek esetében Jung és James írásai.

Martin Seligman *Authentic Happiness* című, 2002-ben megjelent művében a pozitív pszichológia három alapvető kutatási területét különítette el. Ezek közé sorolta a

pozitív érzelmek vizsgálatát (*study of positive emotion*), a pozitív személyiségjellemzők kutatását (*study of positive traits*), amely első sorban az egyéni erősségekre, értékekre és kapcsolódó képességekre irányul, valamint a pozitív intézmények, intézményi háttér tanulmányozását (*study of positive institutions*), ideértve többek között azok demokratikus működését, a szabad érdeklődés kibontakozási lehetőségeit, vagy éppen a stabil családi kapcsolatokat. Seligman ebben a munkájában hangsúlyozza, hogy az autentikus boldogság az egyén erősségeinek felismeréséből, tudatos fejlesztéséből és mindennapi alkalmazásából fakad. Álláspontja szerint a pozitív pszichológia központi fogalmai nem csupán a kedvező élethelyzetekben járulnak hozzá a személyes fejlődéshez és a lelki egyensúly fenntartásához, hanem a megpróbáltatásokkal teli időszakokban is fontos belső erőforrásként szolgálnak (Seligman, 2002). Ennek köszönhetően a pozitív pszichológia olyan szemléleti keretet kínál, amely az emberi élethelyzetek teljes spektrumának értelmezésére alkalmas.

Seligman később, a 2010-ben megjelent *Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions* című könyvében továbbfejlesztette korábbi elképzeléseit. Ebben rámutat arra, hogy a „boldogság” fogalma félrevezető lehet, mivel a hétköznapi értelmezés gyakran kizárólag a jókedvvel, a derűvel vagy az örömteli érzelmekkel azonosítja azt. Emiatt szükségesnek tartotta a fogalom újragondolását, hiszen nem kívánta, hogy a pozitív pszichológia cél-

rendszerét pusztán hedonisztikus megközelítésként értelmezzék. Míg korábban a pozitív pszichológia legfontosabb feladatának az étellel való elégedettség növelését tekintette, későbbi munkájában ennek helyébe egy átfogóbb jóllételeméletet állított. Értelmezésében a boldogság első sorban szubjektív élmény, ezzel szemben a jóllét sokkal összetettebb, több tényezőtől felépülő konstrukció. Ennek leírására dolgozta ki a PERMA-modellt, amely öt alapvető összetevőt foglal magában: a pozitív érzelmeket (*Positive Emotion*), az elmélyült bevonódást (*Engagement*), a támogató emberi kapcsolatokat (*Relationships*), az élet értelmességének megélését (*Meaning*) és a teljesítmény, valamint a célok elérésének élményét (*Accomplishment* – lásd: Seligman, 2010).

A modellt később a testi egészség és vitalitás dimenziójával (*Health*) egészítették ki, amelynek eredményeként létrejött a PERMAH-modell. Ez a kibővített keretrendszer már a pszichológiai jóllét mellett a fizikai egészség jelentőségét is hangsúlyozza (Beregi és Bognár, 2021). A pozitív pszichológia fejlődése során ugyanakkor számos további meghatározó fogalom is megőrizte jelentőségét. Ilyenek többek között a flow-élmény, a megküzdési stratégiák, az érzelmi intelligencia, a protektív személyiségvonások és a karaktererősségek, amelyek napjainkban egyaránt meghatározó szerepet töltenek be a pozitív pszichológiához kapcsolódó tudományos kutatásokban és a gyakorlati alkalmazásokban (Oláh, 2021).

Gyakorlati alkalmazás

a nevelés színterein:

pozitív pedagógia

A pozitív pedagógia olyan pedagógiai törekvések ernyőfogalma, amelyek tudatosan építenek a pozitív pszichológia eszköztárára, és a hagyományos ismeretközvetítő oktatási folyamatokat kiterjesztve a tanulók egyéni és társas kompetenciáit állítják a pedagógiai folyamatok középpontjába (Hamvai és Pikó 2008). Seligman és munkatársai is definiálták ezt a fogalmat 2009-ben, és szoros kapcsolatot tételeztek fel a jóllét fogalmkörével: „...but imagine if schools could, without compromising either, teach both the skills of well-being and the skills of achievement. Imagine Positive Education” („...de képzeljük el, mi lenne, ha az iskolák – anélkül, hogy bármelyiket is feláldoznák – mind a jóllét-, mind a teljesítményképességeket taníthatnák.”; Seligman és tsai., 2009, 293-294. o. [*a szerzők fordítása*]). Fontos azonban kiemelni, hogy a gyakorlati implementáció nemcsak filozófiai, hanem empirikus alapokon is nyugszik. White és Murray (2015) hangsúlyozza, hogy a pozitív pedagógia bizonyítékon alapszik, tudományosan megalapozott, ugyanakkor értékalapú.

A pozitív pedagógia lényege, hogy a tudásfejlesztés és a közismereti tárgyak tanítása mellett – ezt nem elhanyagolva – az iskola biztosítson olyan környezetet és tudást a diákoknak, amelyek mentális jóllétük fejlesztésére irányul. Az irányzat fő jellemzői: tanulóközpontú oktatás, pozitív hangulat a tantestületben, kreatív pedagógusok, az osztályteremben az érzelmi har-

mónia és nyugodt légkör megteremtése, társas és érzelmi intelligencia fejlesztése. Módszerek tekintetében azok kerülnek előtérbe, melyek tevékenységközpontúak és a diákok problémamegoldási készségét fejlesztik. Az inkluzív pedagógiai szemlélet követése is központi szerepet kap a pozitív pedagógiában (Horváth 2023; Ladnai 2018).

A pozitív pedagógia szemléletében kiemelt figyelmet kap a személyes (pl. önismeret, önértékelés, önbizalom, pozitív érzelmek megélése) és társas kompetenciák (pl. együttműködés, asszertivitás) fejlesztése. Ezek mellett „szakmai” kompetenciák (pl. érdeklődés kialakítása, kitartás, tartós figyelem, célorientált gondolkodás, optimista jövőkép) is jelen vannak, melyek a tudásfejlesztés elősegítésében vesznek részt (Horváth 2023).

Sajnos, hiába a megjelent kutatások eredményei, a külföldi jó gyakorlatok példái, a pozitív pedagógia tudományosan bizonyított előnyei, a hazai köznevelésben megjelenő pedagógiai gyakorlat domináns szemléletére még mindig a „hagyományos” tanítási attitűdök és szokások nyomják rá a bélyegüket: a tekintélyelvűség, a többségében frontális munkaformát alkalmazó tanórák szervezése, a lexikális tudás fejlesztésének előtérbe helyezése. A magyar iskolarendszer korszerűtlensége miatt a diákok egy része folyamatosan él meg egyéni kudarokat (Kapusai 2022). Vannak azonban Magyarországon is olyan pedagógiai programok, kezdeményezések, amelyek sikeres működése reményt jelenthet a változás irányában.

A Kék Madár személyközpontú pedagógiai program Veszprémben a Báthory István Sportiskolai Általános Iskolában bevezetett és 26 éve sikeresen működő pedagógiai kezdeményezés. A program 1-4. osztályban működik és elsődleges célja, hogy a gyermekek megtapasztalják az örömet a tanulásban. A program központba állítja a személyiségfejlesztést, értékközvetítést, képesség- és kompetenciafejlesztést. A programot jellemzi a szabadon és élvezettel való tanulás megélése, az egyéni célok és fejlődési tempó figyelembevétele, ebből következően a differenciálás, a társakkal való kapcsolat fejlesztése, a testi és lelki egészség előtérbe helyezése.

A diákok beszélgetőkörökkel kezdik napjukat, mely során megosztják egymással érzéseiket és a számukra fontos eseményeket, velük történt új dolgokat. Ezzel megteremtődik a bizalmi és családi légkör. A tanítók nagy szeretettel és odafordulással nevelik-tanítják a gyerekeket. Az ismeretek megszerzése elsősorban kooperatív technikákkal, csoportmunkában történik, de a diákok szabadságot kapnak abban a döntésben, hogy milyen módszerrel képesek hatékonyan elsajátítani a tananyagot. Emellett a program erősen épít a diák-szülő-pedagógus hármass közötti szoros kapcsolatra és együttműködésre, mely magában hordozza, hogy a szülők nagyobb befolyással rendelkeznek a tananyag, tanításszervezés meghatározásában, megtervezésében, kialakításában, mint a hagyományos iskolákban. Emellett tréningeket szerveznek a családoknak, melyek során kommunikációs készségek fejlesztésére és

gyermekükkel való hatékony együttműködésre tanítják a szülőket, nem elfelejtkezve a kapcsolódó motiváció erősítéséről sem (Kék Madár személyközpontú pedagógiai programja; Ladnai 2018).

Magyarországon a legismertebb és a legnagyobb népszerűségnek örvendő, a pozitív pedagógia elveire építő program a Boldogságóra program. Mára több, mint 1300 hazai óvoda és iskola csatlakozott a programhoz. A Boldogságóra program a Jobb Veled a Világ Alapítvány gondozásában született meg 2014-ben, szakmai kidolgozásához Bagdi Bella, Bagdy Emőke és Oláh Attila neve köthető, szakirodalmi alapjául leginkább Sonja Lyubomirsky *Hogyan legyünk boldogok?* című munkája szolgált. A program konkrét tananyagot és módszertani segédletet kínál a csatlakozni kívánó pedagógusoknak, iskoláknak. A „boldogság” szinte megfoghatatlan pszichés állapotnak tekinthető, de a programon belül a diákok 10 témakör (hála megélése, optimizmus gyakorlása, társas kapcsolatok ápolása, jó cselekedetek, célok kitűzése, megküzdési stratégiák, apró örömek élvezete, megbocsátás, testmozgás, fenntartható boldogság) megismerésével, saját tapasztalataik és reflexiójuk segítségével, játékos, inspiráló formában fedezik fel a boldogság megélését és fenntartását. A 10 témakör feldolgozása az iskolai tanév 10 hónapjában, egy-egy foglalkozás (pl. tanóra is lehet) keretein belül történik. A foglalkozások kezdetén és végén gyakran közös, rövid (maximum 5 perces) meditáció szerveződik, melynek jelentősége, hogy segítségével megteremtődhet a legopti-

máliasabb atmoszféra a közös munkához, kezeli a szorongást, fejleszti a gyermekek lelki egészségét és a meditációs, illetve mindfulness-alapú technikák megismerésével eszközt kínál számukra egy-egy stresszes időszak kezelésére. Emellett a foglalkozások szerves részét képezi a közös éneklés, melyre szintén felkínál a program dalokat, énekeket. A közös éneklés tevékenysége az ősi időktől kezdődően szerves részét képezte a közösségépítésnek. Énekléssel kifejezhető és javítható a lelkiállapot, növekedik a tüdő kapacitása, fejlődik a ritmusérzés és csökken a stresszt (Horváth 2023; Dibuz-Pávics 2019; Bagdi és Bagdy 2017; Sződy 2016; Lyubomirsky 2008).

Vannak szkeptikusok (köztük szülők is), akik úgy vélik, hogy a Boldogságóra program feleslegesen elvett idő a gyerekektől, amely idő alatt a „rendes” tanulás kellene, hogy megtörténjen; sokan „bohózkodásnak”, játéknak tekintik a Boldogságóra alkalmakat (Ludnikné Pálfi és Molnár 2025). Szakemberek is vannak, akik kételkednek a módszerek hatékonyságában (pl. Gyarmathy, 2019), esetleg túl spirituálisnak tartják azokat. A kétkedő hangok ellenére is ez a legismertebb pozitív pedagógiai program Magyarországon.

Empirikus kutatásunk arra irányul, hogy – a fenti programok szellemiségére reflektálva, de azoktól függetlenül – felmérjük a középiskolás fiatalok nyitottságát a pozitív pszichológia és pedagógia direkter iskolai megjelenítésével kapcsolatban.

Minta

Az adatfelvétel 2026 márciusában történt egy miskolci gimnázium öt évfolyamán (8-12.), évfolyamonként legalább egy-egy teljes osztályt megcélózva. Az eredmények értelmezéséhez fontos tudnunk, hogy a gimnáziumban nem működik külön pozitív pedagógiai (például Boldogságóra) program.

A kiosztott mintegy 200 kérdőívből 181 értékelhető kérdőívet kaptunk vissza. A diákok életkora 13 és 20 év között mozgott, az átlagéletkoruk 15,9 év ($SD=1,33$). A válaszadók mintegy kétharmada lány volt (113 fő; 62,8%), és csak egyharmada fiú (67 fő; 37,2%). Ez nem a fiúk elzárkózásából fakadt, inkább abból, hogy a vizsgálati helyszínként szolgáló gimnázium osztályaiban jellemzően több lány, mint fiú tanul.

A diákok 61,9%-a (112 fő) miskolci, helyi lakos, azonban a környező városokból (18 fő; 9,9%) és falvakból (50 fő; 27,6%) is sokan érkeznek. Egy válaszadó pedig tanyán él.

A szülők többsége diplomás (113 fő; 62,8%), de legalábbis érettségizett (41 fő; 22,8%). Érettségi nélkül, de szakmával 9 (5,0%) tanuló szülei rendelkeznek, míg 5 (2,8%) tanuló esetében a legmagasabb szülői iskolai végzettség az általános iskola. 12 (6,7%) tanuló nem akart vagy nem tudott választ adni szülei legmagasabb iskolai végzettségére.

Módszer és eszközök

A vizsgálóeszközünk papíralapú, önkitöltős kérdőív volt, amely a szociodemográfiai alapadatok (nem, életkor, lakóhely, szülők legmagasabb iskolai végzettsége) mellett néhány tanulmányi információra (évfolyam, tanulmányi átlag, kedvenc tantárgy) kérdezett rá. Jelen tanulmányunk alapját hét állítás alkotja, amelyekkel kapcsolatban a tanulók ötfokozatú skálán fejthették ki az egyetértésüket (végpontok: egyáltalán nem értek vele egyet / teljesen egyetérték vele). A kérdések közül egy az iskola és az élet kapcsolatát vizsgálta („Azt gondolom, az iskola az életre tanít.”), kettő a stresszkezelés hagyományosnak tekinthető módszereivel (ima, meditáció) kapcsolatos gyakorlati tapasztalatokra kérdezett rá („Szoktam meditálni.”, „Szoktam imádkozni.”), négy kérdés pedig arra, hogy mennyire nyitottak arra a tanulók, hogy iskolai keretekben is tanuljanak a stresszkezelésről, a boldogságról és rövid gyakorlatok kipróbálásáról („Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.”).

A kérdőív összeállítása során figyeltünk arra, hogy rövid, gyorsan kitölthető kérdéssort kapjanak a tanulók, a nyelvezet pedig a témában járatlan, fiatalabb diákok számára is értelmezhető legyen.

A kérdőíveket órakeretben vettük fel, szaktárgyak óráiból néhány percet igénybe véve. Adatfeldolgozáshoz a Microsoft Excel 365 (2606-os verzió) és a Jamovi 2.7.31 szoftvereket használtuk.

Eredmények

Feltételeztük, hogy a szociodemográfiai háttérváltozókon kívül tanulmányi tényezők is összefüggésben állhatnak a boldogság és a stresszkezelés iskolai tanításával kapcsolatos véleményekkel. Ezért először az ezekkel kapcsolatos válaszokat mutatjuk be.

A vizsgált tanulói csoportban a 10. osztályba járó tanulók voltak a legtöbben (74 fő; 40,9%), a 8., 9., illetve a 11. és 12. osztályba járók aránya 10,5-17,1 % (19 és 31 fő) között mozgott.

Kirívó tanulmányi problémákkal nem küzdenek a tanulók, inkább a stabil négyes szint dominál (lásd: 1. táblázat).

1. táblázat: a válaszadó tanulók ($n=179$) tanulmányi átlaga (forrás: a Szerzők)

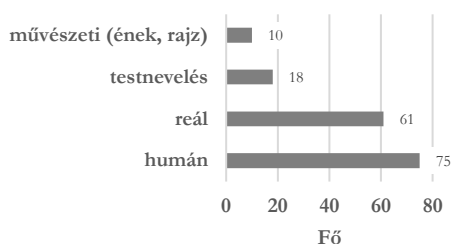
Tanulmányi átlag	Fő	%
3,00 alatt	1	0,6
3,00-3,50	4	2,2
3,51-4,00	28	15,6
4,00-4,50	87	48,6
4,50 felett	59	33,0
Összesen	179	100,0

A kedvenc tantárgyukra vonatkozó kérdésre 15 különböző tantárgyat soroltak fel a tanulók (angol, biológia, digitális kultúra, ének-zene, fizika, földrajz, francia, honvédelmi alapismeretek, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, német, testnevelés, történelem, vizuális kultúra). A legnépszerűbb tantárgynak az angol bizonyult (28 fő; 17,1%), nem sokkal utána a biológia (24 fő; 14,6%) és a történelem

(24 fő; 14,6%) következett. 20 tanulónak a matematika (12,2%) a kedvenc tantárgya, 18 főnek pedig a testnevelés (11,0%). A többi tantárgy 10% alatti eredményt mutatott fel a vizsgálatunkban.

Amennyiben nagyobb tantárgycsoportokba szervezzük a válaszokat – követve a hagyományosnak tekinthető humán/reál logikát –, akkor azt láthatjuk (lásd: 1. ábra), hogy a humán tantárgyak a legnépszerűbbek (75 fő; 45,7%), de a reál tárgyak sem szakadnak le érdemben (61 fő; 37,2%).

1. ábra: a válaszadók (n=164) kedvenc tantárgyai (forrás: a Szexzők)



A kérdőíves vizsgálatba bevont tanulóknak hét állítást kellett értékelniük ötfokozatú (1-5) skála segítségével, amelyet az adatfeldolgozás során kvázi intervallum típusúként kezeltünk.

Az első öt állítás a „boldogság tanításának” egyes aspektusaira kérdezett rá az általánosabb állításoktól az iskolai szintéig haladva. A válaszok értelmezéséhez szükséges részletesebben is áttekintenünk az egyes állításokat, bemutatva az állítások kvalitatív jellemzőit, és az egymás között fennálló logikai kapcsolatokat.

Az első állítás arra vonatkozott, hogy mennyire érzik úgy a tanulók, hogy az iskola a tantárgyi tudás átadásán kívül az életre is felkészíti őket („1. Azt gondolom, az iskola az életre tanít.”). A második állítás a személyes érdeklődést vizsgálta a boldogság kérdései iránt („2. Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb”), majd két kérdés arra vonatkozott, hogy ez mennyire válik tanulási szükségletté is az egyéni (öröm) és a rendszerszintű (szükségesség) dimenziókban („3. Örölnék, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget. 4. Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést segíti.”). Az ötödik állítás („5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.”) ezt a gondolat-sort a konkrét, akár mindfulness-jellegű iskolai gyakorlat támogatásáig vitte. A válaszok főbb statisztikai jellemzőit a 2. számú táblázatban követhetjük nyomon.

A válaszokból jól látszik, hogy az iskolát a diákok életidegennek (1. *Azt gondolom, az iskola az életre tanít*) érzik (m=2,00). A tanulók mintegy 90%-ának (legalább 3-as érték) igénye lenne arra, hogy megismerje az emberi boldogság hátterét (2. *Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb.*; m = 3,65), és nyitottak lennének arra, hogy a saját feszültségeik kezelését iskolában tanult módszerek segítségével is erősítsék (3. *Örölnék, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget* [m= 3,87]; 4. *Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést*

2. táblázat: a tanulók nyitottsága a pozitív pedagógiai gyakorlatok irányában (forrás: a Szerzők)

Állítás	Skálaértékek (fő)					Átlag	Standard szórás
	1	2	3	4	5		
1. Azt gondolom, az iskola az életre tanít.	64	70	32	13	2	2,00	0,96
2. Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb	8	8	55	77	32	3,65	0,97
3. Örölnék, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget.	8	5	39	80	49	3,87	0,99
4. Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést segíti.	7	13	41	54	66	3,88	1,10
5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.	42	27	54	35	23	2,83	1,33

segíti. [$m=3,88$]). Ez a nyitottság még hangsúlyosabbá válik, ha belegondolunk, hogy serdülő korosztály válaszáiról van szó, amikor esetleg a boldogság, stresszkezelés témái kellemetlenek, „cikinek” is számíthatnának.

Fontos azonban azt is látnunk, hogy a pozitívabb érzelmi állapotokat nem feltétlenül direkt (pl. mindfulness-alapú) gyakorlatok segítségével szeretnék elérni (5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.; $m=2,83$). Ennél a kérdésnél volt az abszolút elzárkózók aránya (42 fő; 23,2%) is kiugróan a legmagasabb. Emögött – első rátekintés alapján – a tapasztalatlanság, a tapasztalatlanságból fakadó idegenkedés is állhatna, hiszen a 6. és 7. kérdésekből („6. Szoktam meditálni.”, „7. Szoktam imádkozni.”) az derült ki, hogy a diákok döntő része számára nem jelent valós tapasztalatot (lásd: 3. táblázat) a meditáció ($m =$

1,75; $SD=1,16$), de még a keresztény kultúrkörben (a vizsgált gimnázium nem egyházi fenntartású) közismert imádkozás sem jelenik meg határozottan ($m=2,54$; $SD=1,44$).

3. számú táblázat: Meditáció és imádkozás gyakorisága a vizsgált tanulók körében (a skála végpontjai: egyáltalán nem / rendszeresen) (forrás: a Szerzők)

Állítás	Skálaértékek (fő)					Átlag	Standard szórás
	1	2	3	4	5		
6. Szoktam meditálni.	113	29	20	10	9	1,75	1,16
7. Szoktam imádkozni.	62	31	41	19	27	2,54	1,44

Az adatok értelmezését azonban árnyalja az, hogy a hét állítás mintha egységes konstruktumot képezne (Cronbach-alfa = 0,668; McDonald's omega=0,702). Az első állítás kivételével szinte mindegyik állítás

szignifikánsan korrelál a többivel (2-7. állítások), amelyben a legerősebb összefüggés – nem meglepő módon – a 3. és 4. állítások között van ($p < 0,001$; $r = 0,665$), míg a leggyengébb is alig haladja meg a tolerálható 5%-os szignifikanciaszintet (3. és 6. állítás között: $p = 0,052$; $r = 0,144$). Az első állítással is pozitív(!) korreláció mutatható ki több esetben (2., 3., 5. kérdéseknél). Az eredmények arra utalnak, hogy a boldogság iránti érdeklődés, annak „tanítása”, de akár a gyakorlatok kipróbálása esetében is egyfajta általános nyitottsági szinttel kell kalkulálnunk: vannak, akik rendelkeznek ezzel a fajta téma iránti nyitottsággal, míg mások nem. Ebbe a nyitottságba még az is beletartozik, hogy a magasabb nyitottságú tanulók esetleg jobban felfedezik az iskola praktikusságát, hajlamosabbak feltételezni az iskola és az élet kapcsolatát.

A nyitottság az életkor emelkedésével azonban gyengül. Az életkor négy esetben mutatott szignifikáns kapcsolatot a hét skálával, valamennyi esetben negatív volt a korreláció („1. Az iskola az életre tanít.”: $p = 0,029$; $r = -0,164$; „3. Örülnek, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget.”: $p = 0,005$; $r = -0,212$; „4. Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést segíti.”: $p = 0,026$; $r = -0,167$; „5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.”: $p < 0,001$; $r = -0,265$). Ennek az eredménynek a pedagógiai vonzata igen erős: érdemes lehet bármilyen boldogság tanításával, minél

hamarabb elkezdni, kihasználni a fiatalabb korosztály nyitottságát.

Nemek vonatkozásában a hét állításból 4 esetben mutatható ki statisztikailag igazolható különbség a nemek között (lásd: 4. táblázat). A mintázat teljesen egységesen rajzolódik ki, ahol van különbség, ott a lányok mindig szignifikánsan magasabb pontszámot adtak az állításokra, mint a fiúk. A hatáserősség is jelentős, közepes tartományban (Cohen's $d = 0,50 - 0,65$) mozog. A lányok egyértelműen nyitottabban a boldogság kérdései, a boldogsággal kapcsolatos iskolai kezdeményezések iránt, mint a fiúk.

4. számú táblázat: nemek közötti szignifikáns különbségek Welch-féle kétmintás t -próba alapján (forrás: a Szerzők)

Állítások	p	Cohen's d
2. Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb.	0,002	-0,5023
3. Örülnek, ha megtanulhatnám az iskolában, hogyan kezeljem megfelelően a feszültséget.	<0,001	-0,5655
4. Véleményem szerint szükséges lenne olyan dolgokat tanulni az iskolában, ami a stresszkezelést segíti.	<0,001	-0,6508
5. Órák kezdetekor szívesen végeznék 2-3 perces gyakorlatokat, melyek segítenek, hogy nyugodtabb legyek.	<0,001	-0,5264

Megjegyzés: Mivel a férfiak (fiúk) kapták az 1-es kódot és a nők (lányok) a 2-es kódot, ezért a Cohen's d negatív értéke a nők (lányok) magasabb átlagpontszámát mutatja.

A rangkorrelációs vizsgálat azt mutatta, hogy a válaszok nem állnak szignifikáns összefüggésben a lakóhely (település)

feltételezhető méretével, viszont a szülők iskolai végzettségével (csak érdemi választ adók esetében: $n=168$), egy esetben már igen: pozitív kapcsolat áll fenn a szülők magasabb iskolai végzettsége és aközött, hogy egy tanuló mennyire gondolja azt, hogy „... az iskola az életre tanít.” ($p=0,005$; $\rho=0,216$). Úgy tűnik tehát, hogy a szülői minta erősíti az iskolai tanulás értelmébe vetett hitet, ez azonban nem jár együtt erősebb „boldogságkérés” igénnyel.

A tanulmányi jellemzőket megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a jobb tanulmányi eredmény együttjár azzal a véleménnyel is, hogy „Azt gondolom, az iskola az életre tanít.” ($p=0,016$; $\rho=0,180$) és azzal a cselekvéssel is, hogy „Szoktam meditálni.” ($p=0,006$; $\rho=0,204$). Az ok-okozatiság a vizsgálatunk alapján nem tisztázható, de az eredmények arra utalnak, hogy a tananyag értelmének, praktikus céljának tisztázása mint didaktikai alapelv továbbra sem elhanyagolható feladat a pedagógusi munkában, illetve a meditáció is hatékony tanulástámogató módszer lehet a kezünkben.

A kedvenc tantárgyak esetében egy szignifikáns eredményt találhatunk, ez pedig az „Érdekel, hogy milyen módon lehet az ember boldogabb.” állítással kapcsolatban mutatható ki ($\chi^2(3)=8,81$; $p=0,032$; $\epsilon^2=0,054$). A DSCF post-hoc teszt futtatása alapján a humán és a reál tárgyak kedvelői között áll fenn ez a különbség ($W=-3,83$; $p=0,034$). A leíró statisztikák alapján a humán tárgyak kedvelői jelöltek szignifikánsan magasabb értékeket ($m=3,85$; me-

dian=4,00), mint a reál tárgyak kedvelőinek csoportjába tartozók ($m=3,34$; median =3,00).

Megvitatás

A vizsgált gimnáziumi tanulók ($n=181$) döntő része számára a meditáció és az imádkozás nem jelent valós tapasztalatot, és iskolai rövid gyakorlatokat sem feltétlenül szívesen próbálnának ki. Ennek ellenére jellemzően nem zárkoznak el az elől, hogy a boldogság kérdéseiről, a stressz- és feszültségkezelés technikáiról tanuljanak az iskolában. A válaszokból úgy tűnik, hogy emögött valamilyen általános nyitottság (vagy elzárkózás) állhat a témakör kapcsán: az érdeklődés, a kapcsolódó kérdések elméleti, de akár gyakorlatokkal gazdagított tanítása is együttjár. Mindez azonban életkorfüggő is, az idősebb diákok jobban elzárkoznak ettől, mint a fiatalabbak.

A nemi különbségeket is figyelembe kell vennünk: a lányok jellemzően nyitottabban a boldogság kérdései és a boldogság iskolai tanításával kapcsolatban, mint a fiúk. A humán tárgyak kedvelése is együttjárhat a boldogság témaköre – ha nem is feltétlenül iskolai tárgyalásával – iránt nyitottsággal.

Izgalmas és további kutatást igénylő eredménye a vizsgálatunknak, hogy az iskola praktikusságának megítélése és a tényleges meditációs tapasztalatok pozitívan korrelálnak az érdemjegyekben meg nyilvánuló iskolai eredményességgel.

Korlátozások

Vizsgálatunk inkább pilotnak tekinthető, egy konkrét gimnáziumban történt, így bármilyen további vizsgálat nélküli extrapolációja kétséges lehet.

A vizsgálóeszközünkben a pozitív pedagógia terminológiáját csak részben tudtuk precízen alkalmazni, szükséges volt egyszerűbb nyelvezetet használni a tanulók sajátosságaihoz igazodva, ez azonban torzíthatja a válaszok értelmezését. Még így is előfordult az adatfelvétel során, hogy a tanulók jelezték, nem minden kifejezés (pl. a meditáció) érthető a kérdőívben.

Eredményeinket a fentiek figyelembevételével szükséges értelmezni: érdekes és fontos irányvonalakat jelölhetnek ki a bemutatott adatok, de megalapozott véleményalkotáshoz szélesebb körű vizsgálatok szükségeltetnek, precízebbé téve a vizsgálóeszközt is.

Konklúziók

Empirikus vizsgálatunk eredményeinek elemzését követően megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vett középiskolai tanulók összességében nyitottak arra, hogy megismerjék a mentális egészségük fejlesztésére és fenntartására irányuló módszereket, lehetőségeket. Erre egyértelműen építeni lehet, amennyiben ilyen jellegű programokat szeretnénk bevezetni a mindennapos iskolai gyakorlatba. Fontos azonban tudnunk azt is, hogy ez a nyitottság korlátozott, nem foglalja magában azt, hogy szívesen végeznének a diákok – legalábbis rendszeresen – tanórába ágyazott gyakorlatokat is. Ebből következően jelen-

tős eredményeket hozhat egy olyan jövőbeli kutatás, amely a pozitív pedagógia által nyújtott ismeretek megszerzésének és a kapcsolódó gyakorlatoknak pontos helyét tárja fel a tanítási-tanulási folyamatokban. Kulcskérdés tehát, hogy hova illeszkedik ez a – semmiképpen sem elhanyagolható – ismeretközvetítés és készségfejlesztés az intézményes oktatásba vagy miként lehet a kezdeti ellenállást megfelelő motiválással leküzdeni.

Kutatásunk tapasztalata, hogy a diákok – annak ellenére, hogy a vizsgálatban szereplő mintában középiskolás korosztály bevonása történt – nincsenek tisztában olyan fogalmak jelentéstartalmával, mint a meditáció, gyakorlati tapasztalataik pedig igencsak szűkre szabottak nemcsak a meditáció, de az imádkozás esetében is. Esetlegesen szégyenérzet, félreértelmességek vagy előítéletek jelennek meg ezeknek a tevékenységeknek az említésekor, mint ha ezek a mentális tevékenységek tabusítva lennének meg a tizenévesek körében. Ezek feloldására irányuló törekvések fontos fejlesztési területet jelentenének az oktatás területén.

Eredményeink és a feltárt hiányosságok egyaránt azt jelzik, hogy a pedagógiai gyakorlat számára a legfőbb kihívást a jövőben két alapvető kérdés megválaszolása jelenti: milyen módon és formában lenne hatékony fejleszteni a tizenéves gyermekek, fiatalok mentális egészségét, illetve milyen módszertan szükséges, hogy ők maguk képesek legyenek hatékony eszközökhöz nyúlni, amikor szükségük van rá.

Irodalom

- Bagdi, B., Bagdy, E. (2017): *Boldogságóra: Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek*. Metal Focus Kiadó, Budapest.
- Bagdy, E. (2020): Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiségformálásban. In. Szarka Emese (2020, szerk.): *Pozitív pedagógia és nevelés konferenciakötet I.*, Budapest, Mental Focus Kft., 21–29.
- Bányai, F. és tsai (2017): *Problematic social media use, Results from a large-scale nationally representative adolescent sample*. Letöltés: 2026-07-13 Web: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0169839>
- Bereg, E. és Bognár, J. (2021): Egészségközpontú nevelés és oktatás: a fizikai aktivitás növelésének módszerei és a pozitív pedagógiai lehetőségei. In. *Pozitív pedagógia és nevelés konferenciakötet II.*, Budapest, Mental Focus Kft., 33–44.
- Borbély, I. (2018): A tudatos jelenlét alapú stresszredukciós technika (MBSR) hatásairól az IPOO-modell aspektusából. *Különleges Bánásmód*, 4(2) pp. 45–54. DOI [10.18458/KB2018245](https://doi.org/10.18458/KB2018245)
- Csépe, V. (2016): *A 21. századi iskola feladatai – kihívások és lehetőségek*. Letöltés: 2026-07-13, Web: <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/9-kiadvany-2016/96-2016-prof-dr-csepe-valeria-1-a-21-szazadi-iskola-feladatai-kihivasok-es-lehetosegek>
- Davis, K. és Gardner, H. (2013): *The App Generation – How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy and Imagination in a Digital World*. Yale University Press, New Haven.
- Dibuz-Pávics, J. (2019): Pozitív oktatás, boldogságra nevelés a barcsi Széchenyi Ferenc Gimnáziumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69 (11-12) pp. 155-170.
- Gyarmathy Éva (2019) Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 69 (9-10) pp. 112-121
- Hamvai, Cs. és Pikó, B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar pedagógia*, 108(1) pp. 71–92.
- Horváth, R. (2023): Pozitivitás a pedagógiában: A pozitív pedagógia főbb jellemzőinek bemutatása. *Danubius Noster*. 11 (4) pp. 39-58.
- Kapusi, A. (2022): Jól nevelni – Gondolatok a művészetalapú módszerek népszerűsítésének érdekében. *Új Pedagógiai Szemle*, 72 (11-12) pp. 68-76.
- Kék Madár személyközpontú pedagógiai program*. Letöltés: 2026-07-13 Web: https://vpbathory.edu.hu/kekmadar/kekmadar_pedprog.pdf
- Komár, Z. (2017): Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73 (8-9) pp. 14-16.
- Ladnai Attiláné (2018): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség*. 4 (1-4) pp. 25-48.
- Ludnikné Pálfi, D. és Molnár, B. (2026): A tanárszerep újradefiniálása. *Tanít-tani Online* Letöltés: 2026-07-13 Web:

- https://www.tani-tani.info/a_tanarszerep_ujrdefinialasa
- Ludnikné Pálfi, D. és Molnár, B. (2026): A boldogság tanulható. *Tani-tani Online* Letöltés: 2026-07-13 Web: https://www.tani-tani.info/a_boldogsag_tanulhato
- Lyubomirsky, S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának újai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris, Budapest.
- McLuhan, M. (2001): *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó, Budapest
- Oláh, A. (2021): A pozitív pszichológia térhódítása Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76 (2021) pp. 3–4, 803–808 DOI:[10.1556/00162021.00060](https://doi.org/10.1556/00162021.00060)
- Oláh, A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*. 14 (11) pp. 39-47.
- Petrikné Jánossy, Cs. (2022): Pillanatkép a sajátos nevelési igényű gyermekek és az őket oktató-nevelő pedagógusok helyzetéről a köznevelésben. In: *Doktorandusz hallgatók X. konferenciájának tanulmányai*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. pp. 159-187. DOI: [10.17048/EKKEIDIKonf.19.2022.159](https://doi.org/10.17048/EKKEIDIKonf.19.2022.159)
- Pléh, Cs. (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*. 14 (5) pp. 57–61.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5) pp. 2-6.
- Princz, K. és Pilinszki, A. (2024): Kamaszkorú gyermekek pszichés jólléte és a digitális eszköz-használat. *Máltai Tanulmányok*, 6 (3) pp. 24-43.
- Pukánszky, B. (2013): *Pedagógiai eszmétörténet*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Pukánszky, B. (2014): *Iskola és pedagógusképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky, B. és Németh, A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tari, A. (2011): *Z generáció*. Tericum, Budapest.
- Seligman, M. E. P. (2002): *Authentic happiness*. Free Press, New York.
- Seligman, M. E. P. (2010): *Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions*. The University of Michigan.
- Seligman, M. E. P. és Csikszentmihályi, M. (2000): Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1) pp. 5–14.
- Seligman, M. E. és tsai (2009): Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3) pp. 293–311.
- Szűdy, J. (2016): Boldogságórák kicsiknek, nagyoknak. *Új Köznevelés*, 72 (5-6) pp Letöltés: 2026-07-15 Web: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/boldogsagorak-kicsiknek-nagyoknak>
- White, M. A. és Murray, S. A. (2015): *Evidence-Based Approaches in Positive Education Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools*. Springer Letöltés: 2026-07-14 Web: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5>

RECREATIONAL AND SOCIAL ACTIVITIES IN THE PRISON ENVIRONMENT: EDUCATIONAL PRACTICES AND PERSPECTIVES

Author(s) / Szerző(k):

Muntean, Loredana (Ph.D.)
University of Oradea (Romania)

Gavriș, Aurora-Elena (Ph.D.)
University of Oradea (Romania)

E-mail:

mt.loredana@gmail.com

**Cite:
Idézés:**

Muntean, Loredana and Gavriș, Aurora-Elena (2026). Recreational and Social Activities in the Prison Environment: Educational Practices and Perspectives. *OxIPO – Interdisziplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 57-72.
Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.57>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0004

**Reviewers:
Lektorok:**

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:
1. Dărbăneanu Dragoș (Ph.D.), University of Oradea (Romania)
2. Hatos Adrian (Ph.D.), University of Oradea (Romania)

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

Absztrakt

SZABADIDŐS ÉS KÖZÖSSÉGI TEVÉKENYSÉGEK A BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI KÖRNYEZETBEN: PEDAGÓGIAI GYAKORLATOK ÉS PERSPEKTÍVÁK

A tanulmány a börtönkörnyezetben szervezett rekreációs és extracurricularis tevékenységek oktatási és kapcsolati dimenzióit vizsgálja. A kvalitatív kutatás négy pedagógussal készített félig strukturált interjúkra épül. Az eredmények szerint az ilyen

tevékenységek támogatják az együttműködést, az önbizalom fejlődését és a közösségi részvételt a fogvatartottak körében. A kutatás rámutat arra is, hogy a közös tevékenységek hozzájárulhatnak a társas kapcsolatok és az oktatási részvétel erősödéséhez.

Kulcsszavak: börtönpedagógia, extracurricularis tevékenységek, reintegráció, kvalitatív kutatás

Diszciplinák: neveléstudomány, pszichológia, jogtudomány

Abstract

The study explores the educational and relational dimensions of recreational and extracurricular activities organized in prison settings. The qualitative research is based on semi-structured interviews conducted with four educators involved in such activities. The findings suggest that these activities may support cooperation, self-confidence, and social participation among incarcerated individuals. The study also highlights the role of collective activities in strengthening interpersonal relationships and educational participation.

Keywords: prison education, extracurricular activities, reintegration, qualitative research

Disciplines: pedagogy, psychology, legal studies

The evolution of modern prison policies has gradually brought a shift in perspective regarding the role of detention, moving from a predominantly punitive logic toward approaches that also include dimensions related to education, social reintegration, and respect for human dignity. In this context, educational, artistic, and extracurricular activities carried out in prison settings have increasingly become part of the programs designed for incarcerated individuals.

The literature frequently discusses the role of these activities in relation to educational participation, the development of

social relationships, and the support of reintegration processes. In particular, group-based activities are associated with the emergence of forms of cooperation and involvement that differ from the everyday interactions specific to prison environments. Recent studies pay increasing attention to the relational and socio-emotional dimensions of artistic and extracurricular activities, emphasizing that experiences built around active participation and cooperation may influence the ways participants relate to their own resources, to other members of the group, and to the experience of educational

involvement itself (see: Bandura, 1997; Burnard et al., 2023; Ryan & Deci, 2020).

Within prison settings, these processes acquire a particular significance. Participation in a short theatrical performance, a musical moment, or any group activity involves forms of exposure and co-operation that may become difficult within an institutional context marked by strict regulations, highly regulated social interactions, and often fragmented educational experiences. For some incarcerated individuals, simply taking part in an artistic or educational activity may require overcoming hesitation, insecurity, or lack of confidence in their own abilities. At the same time, extracurricular activities may also influence the ways participants relate to other members of the group, to educators, and to collaborators involved in the activities.

Starting from these considerations, the present study explores how educators involved in extracurricular activities organized in prison settings describe the experience of coordinating such activities, the involvement of incarcerated individuals, the dynamics of relationships developed within the group, and the role of collaborations with institutions or individuals from outside the prison environment. The article follows an exploratory qualitative approach focused on experiences and perceptions associated with participation in educational and artistic activities carried out within a restrictive institutional context.

Institutional Framework of Educational Activities in Prison Settings

The Evolution of Perspectives on Detention and Social Reintegration

The way society has understood the function of detention has changed significantly over time. While earlier forms of punishment were predominantly oriented toward corporal sanctions, exclusion, or public intimidation, modern prison systems have gradually incorporated concerns related to the protection of fundamental rights and the social reintegration of incarcerated individuals. In this context, detention is no longer understood exclusively through its punitive dimension, but also in relation to the possibility of developing educational, social, and psychological interventions during the execution of the sentence.

This shift in perspective is also reflected in international documents concerning the treatment of incarcerated individuals. The United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (the Nelson Mandela Rules) emphasize the importance of respecting human dignity and facilitating social reintegration following the completion of a sentence. Within these guidelines, educational, cultural, recreational, and sports activities are considered relevant components of prison interventions, alongside measures aimed at preparing incarcerated individuals for their return to the community.

In Romania, the general framework regarding the execution of custodial sentences is regulated by Law No. 254/2013 on the execution of sentences and custodial measures ordered by judicial organs during criminal proceedings. The legislative act stipulates that sentences must be executed with respect for human dignity and aims to create the conditions necessary for the social reintegration of incarcerated individuals. Within this framework, educational, psychological, social, cultural, and recreational activities become part of the institutional efforts directed toward supporting participation in formative programs and the development of behaviors compatible with social reintegration.

Beyond its legislative dimension, the development of educational and extra-curricular activities in prison settings also reflects a gradual change in the way the participation of incarcerated individuals in educational and social experiences is understood. In many situations, such activities create contexts that exceed the strictly administrative logic of detention and facilitate experiences of cooperation, personal expression, and social interaction within a highly restrictive institutional environment.

*Legislative and Institutional Landmarks
Regarding Educational Activities in Detention*

According to Article 3(1) of Law No. 254/2013 on the execution of sentences and custodial measures ordered by judicial organs during criminal proceedings, the

purpose of the execution of sentences and custodial educational measures is the prevention of further criminal offenses. At the same time, criminal policy aims to develop an appropriate attitude toward the rule of law, social coexistence, and work, with the objective of supporting the social reintegration of incarcerated individuals. In the case of minors who have committed criminal acts, Romanian legislation provides for the application of educational measures rather than custodial penalties specific to adult offenders.

As a principle governing the execution of sentences, custodial measures must be carried out under conditions that ensure respect for human dignity, excluding torture, inhuman or degrading treatment, or any other form of mistreatment. During detention, incarcerated individuals retain the possibility of exercising their civil and political rights without discrimination based on race, nationality, ethnicity, language, religion, gender, sexual orientation, political opinion, social origin, or other similar criteria, while respecting the limitations inherent to deprivation of liberty and the measures necessary to maintain institutional security.

These principles are also reflected in the United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners – the Nelson Mandela Rules – adopted by the United Nations General Assembly Resolution of 17 December 2015. The Rules promote humane detention conditions and emphasize the importance of access to education, vocational training,

work, and other forms of social, moral, spiritual, or recreational support. In the same context, the United Nations Standard Minimum Rules for Non-custodial Measures (the Tokyo Rules) recommend supporting family relationships, encouraging community involvement in programs designed for convicted individuals, and developing educational measures that facilitate social reintegration.

Within the Romanian prison system, specialized structures dedicated to education and psychosocial assistance are responsible for developing individualized educational and therapeutic intervention plans for each incarcerated individual. These include educational programs, cultural and recreational activities, and interventions adapted to the needs identified in each case. Particular attention is given to young detainees, who benefit from special educational, psychological, and social programs carried out with the involvement of specialized staff, volunteers, non-governmental organizations, and, in certain situations, representatives of civil society. At the same time, based on protocols concluded with the Ministry of Education and Research, incarcerated individuals may participate in schooling or vocational training programs, depending on their health condition, detention regime, and applicable security measures.

Institutional Landmarks

Regarding the Oradea Penitentiary

The present study focuses on the specific case of the Oradea Penitentiary. The

institution was established in 1865, initially as a single building that was later expanded through the addition of new structures designed for custodial purposes and through the construction of a cellular pavilion with a ground floor and three upper levels. In 1882, the “Association for the Support of Prisoners from Bihor County and Oradea” was founded with the declared purpose of supporting the social reintegration of formerly incarcerated individuals. Later, in 1932, Mihail Ceuca, who was serving as prison director at the time, founded *Penitenciarul – Journal of Penitentiary Science*. During the communist period, the institution was reorganized as an economic and collective unit specific to the political context of that time. Beginning with 2004, it was re-established and classified as a maximum-security penitentiary.

At present, the Oradea Penitentiary has a legal capacity of 439 places. However, public data from 2024 and 2025 indicate a high level of overcrowding, influenced by factors related to the maximum-security regime, pre-trial detention cases, and the need to manage situations that cannot be anticipated from the perspective of judicial dynamics. Within this context, the institution’s activity involves not only custodial responsibilities, but also the organization of educational and psychosocial interventions aimed at supporting social reintegration.

According to Law No. 254/2013, the penitentiary includes specialized structures dedicated to education and psychosocial

assistance, responsible for developing individualized educational and therapeutic intervention plans for each incarcerated individual. These interventions include educational, cultural, and recreational activities, as well as assistance programs adapted to the needs identified in each case. Particular attention is given to young detainees, who benefit from specific educational, psychological, and social programs carried out with the involvement of specialized staff, volunteers, non-governmental organizations, and, in certain situations, representatives of civil society.

Within the Oradea Penitentiary, educational and extracurricular activities are periodically organized, including collaborations with institutions and activities carried out outside the detention environment. Publicly available data for 2025 mention the participation of incarcerated individuals in cultural and religious visits, sports activities, competitions, and volunteer actions conducted within the community. At the same time, the institution develops work-related activities both inside and outside the penitentiary, an aspect considered relevant also from the perspective of preparation for social reintegration following the completion of the sentence.

At the same time, the specific nature of prison environments also involves difficulties related to the management of the institutional climate and interpersonal relationships among incarcerated individuals. Public reports concerning the

activity of the penitentiary indicate the existence of operational incidents, medical emergencies, and other situations specific to custodial settings, including cases of self-harm or escape attempts. From this perspective, educational and extracurricular activities become relevant not only through their formative dimension, but also through their potential to create contexts of participation, cooperation, and involvement that differ from the everyday routine of detention.

Extracurricular Activities in Prison Settings: Educational and Relational Perspectives

Educational and Psychosocial Functions of Recreational Activities

In the literature on prison education, recreational activities are frequently associated with time management and the reduction of tensions specific to custodial environments. In some cases, they are also discussed in relation to the social reintegration of incarcerated individuals. However, such perspectives capture only part of the significance that these activities may acquire within a space marked by institutional restriction and often fragmented educational biographies. In practice, activities carried out in detention frequently exceed their strictly recreational dimension. The relationship with the group, the rhythm of the activity, and the experience of building something together

directly influence the ways participants relate to involvement and to educational participation.

Recent research pays increasing attention to the socio-emotional dimension of artistic and extracurricular activities developed in vulnerable environments. Studies dedicated to arts education show that creative group experiences may support the development of self-confidence and sustained engagement in educational activities, particularly when participants begin to perceive themselves as part of a stable collective framework (Brewster, 2014; Burnard et al., 2023; Vidrih et al., 2024). At the same time, the literature on socio-emotional development emphasizes that constant involvement in collective activities favors the emergence of more stable forms of self-regulation and social cooperation (Hattie, 2009; Mező & Mező, 2019). Similar results are reflected in recent research dedicated to extracurricular activities carried out in vulnerable educational contexts. A study based on a participatory qualitative Photovoice methodology highlights that involvement in group extracurricular activities contributes to the development of communication skills, cooperation, and self-efficacy, while also supporting participants' sense of belonging and social inclusion (Berce et al., 2026). The authors emphasize that collective experiences and the relational dimension of extracurricular activities may become important factors in supporting educational participation within contexts marked by social vulnerability.

Within prison settings, these processes acquire a particular intensity. Participation in a short theatrical performance or simply reciting a poem in front of others involves forms of exposure and personal engagement within a space where defensive mechanisms often remain very strong. For some incarcerated individuals, such experiences may become difficult precisely because they involve personal expression and the assumption of visibility within the group. For this reason, recreational activities carried out in detention do not function exclusively as complementary forms of formal education. They also create contexts in which participants encounter experiences of cooperation and forms of social validation that are less common within the everyday dynamics of prison life.

The literature pays considerable attention to the educational and behavioral benefits associated with these activities. Less frequently discussed, however, is the emotional dimension of participation. In the case of artistic activities, involvement requires the management of a form of vulnerability that appears less often in other educational contexts. Exposure in front of the group and the difficulty of maintaining a role until the end become part of the participatory experience and directly influence the ways participants relate to their own possibilities of involvement.

At the same time, participation does not always follow a linear trajectory. In many situations, resistance toward involvement

emerges. In other cases, participation is motivated primarily by certain associated benefits or becomes difficult to sustain over longer periods of time. Precisely this tension makes the formative value of recreational activities impossible to reduce to simple attendance within an educational program. More relevant becomes the process through which some individuals gradually assume participation and begin to modify the ways they relate to their own resources.

Viewed from this perspective, recreational activities developed in detention settings function as mediating spaces between the institutional dimension of education and the concrete experience of human participation. More important than the formal structure of the activity itself are the relational processes it generates and the experiences of cooperation it makes possible within a deeply restrictive environment.

Artistic and Extracurricular Activities as Forms of Educational Participation

Within prison environments, extracurricular activities create educational contexts that differ from those associated with formal instruction. Participation in an artistic project or in a group activity involves more than the completion of an isolated task. Participants must adapt their working rhythm to the dynamics of the group and maintain their involvement throughout the activity. In some situations, this also implies assuming responsibilities toward other members of the group,

particularly when the activity depends on the contribution of each participant. It is precisely this relational dimension that differentiates extracurricular activities from other forms of participation characteristic of prison environments.

The literature on cooperative learning highlights the importance of activities organized around common objectives and the role of positive interdependence in supporting social cooperation (Johnson & Johnson, 2009). Within prison settings, such experiences acquire a particular significance. Preparing an artistic moment or organizing a collective activity introduces forms of collaboration that require consistency and constant interaction with other participants. In many situations, participation begins to depend on the functioning of the group rather than exclusively on individual decision-making. Similarly, research dedicated to extracurricular activities developed in vulnerable contexts shows that collective experiences organized around educational and artistic projects support the development of communication, cooperation, and problem-solving skills, while also contributing to the consolidation of participants' engagement in group activities (Berce et al., 2026).

Another important aspect concerns the experience of educational achievement. For some incarcerated individuals, their relationship with education is marked by school dropout or repeated experiences of failure. Within this context, extracurricular activities may create situations in which

participants complete an activity, sustain a role until the end, or receive appreciation for their involvement. Even if such achievements may appear limited in scope, they influence the ways participants perceive their own resources and their willingness to engage in other educational activities. From the perspective of self-efficacy theory, accessible experiences of success contribute to strengthening individuals' perceptions regarding their own capacity for action and may support the maintenance of educational involvement over longer periods of time (Bandura, 1997).

Artistic activities also introduce an expressive dimension that appears less frequently in other educational contexts within detention. In the case of a short theatrical performance or a musical moment presented in front of the group, participants must manage their emotions and tolerate public exposure. The literature on arts education shows that creative experiences developed in group settings favor active involvement and strengthen the sense of belonging to a community (Burnard et al., 2023; Vidrih et al., 2024). At the same time, such activities create contexts in which participants may experience forms of expression and social validation that are less accessible in other areas of everyday prison life.

The relationship between participants and the educators involved in extra-curricular activities also presents particular characteristics. During an artistic activity or a collective project, the teacher no

longer appears exclusively as an evaluator or representative of institutional authority. Interaction becomes more flexible and closer to the logic of a jointly constructed activity. From the perspective of contemporary motivational theories, educational experiences that support feelings of competence and relatedness favor the maintenance of participation and the development of intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2020).

Viewed as a whole, artistic and extra-curricular activities developed in detention settings create contexts in which educational participation acquires a concrete and directly experiential dimension. Their importance does not derive exclusively from the final product of the activity itself. Equally relevant are the relational processes they generate and the experiences of cooperation and personal engagement they make possible within a deeply restrictive environment.

Collaboration with Educational Institutions and Openness toward the Community

The possibility of organizing extra-curricular activities in partnership with educational and cultural institutions is supported by the institutional framework regulating educational activities carried out within prison environments. In practice, such collaborations frequently emerge around concrete projects – artistic workshops, cultural activities, school celebrations, or educational programs organized together with teachers, students, artists, or

representatives of cultural institutions. Beyond their organizational dimension, these contexts introduce different forms of interaction and create the possibility of educational relationships that do not entirely overlap with the institutional logic specific to prison environments.

The presence of external collaborators modifies, even temporarily, the dynamics of activities carried out in detention. Different working rhythms and different ways of relating to the activity begin to emerge. For some incarcerated individuals, contact with teachers or representatives of educational institutions may also function as a reconnection with experiences associated with educational environments outside prison, particularly in the case of individuals whose educational trajectories were fragmented or interrupted. In such situations, extracurricular activities begin to create forms of continuity between the experience of detention and the outside social environment.

The literature dedicated to education in vulnerable contexts emphasizes the importance of relationships developed around collective activities and their role in supporting educational participation (Wenger, 1998; Ryan & Deci, 2020). Similarly, research on arts education highlights that projects developed in collaboration with cultural or educational institutions may support the development of a sense of belonging and the emergence of more active forms of social involvement (Burnard et al., 2023; Vidrih et al., 2024). Within prison settings, these aspects

acquire a particular significance, as activities carried out in partnership introduce relational and educational experiences that are less common in the everyday life of detention.

Collaborations developed around extracurricular projects also contribute to increasing the public visibility of activities carried out in prison environments. Press articles, public presentations, or projects organized in partnership bring into the public sphere images that differ from the predominantly punitive representations commonly associated with detention. Without changing the institutional reality of prison environments, such initiatives create contexts in which incarcerated individuals may also be perceived through their participation in educational, artistic, or community activities.

At the same time, the relationship between educational institutions and prison environments is not free of difficulties. Differences in institutional organization, limitations imposed by security regulations, or the temporary nature of certain projects sometimes affect the continuity of partnership-based activities. Nevertheless, collaborations developed around extracurricular projects remain important through the types of educational and relational experiences they make possible. In many situations, they create contexts in which participation becomes closer, even temporarily, to the social and educational experiences characteristic of life outside detention.

Methodology

The present research follows an exploratory qualitative approach and examines the ways in which recreational and extracurricular activities carried out in prison settings are perceived by individuals directly involved in organizing and coordinating such activities. The choice of a qualitative approach is determined by the interest in the educational, relational, and experiential dimensions associated with participation in these activities. This option is also supported by recent research dedicated to extracurricular activities developed in vulnerable contexts, where particular attention is given to participants' experiences and to the relational dimension of educational activities (Berce et al., 2026).

The study is based on semi-structured interviews conducted with four respondents involved in educational and extracurricular activities carried out in prison settings. Participants were selected through purposive sampling, the main criterion being their direct experience in organizing or coordinating such activities. The interviews addressed themes such as the types of activities carried out, participants' involvement, difficulties encountered in organizing activities, the relationship between recreational activities and educational components, as well as collaboration with educational or cultural institutions.

In order to contextualize the institutional framework, public materials and institutional documents related to educational

activities carried out in prison settings and to the activity of the Oradea Penitentiary were also consulted. These materials were used exclusively for contextual and descriptive purposes and did not constitute a separate direction of analysis within the research.

The data were analyzed thematically, with the aim of identifying recurring categories and interpretative directions relevant to the research topic. Participants' responses were examined in their entirety, and recurrent ideas were grouped around themes such as educational participation, experiences of cooperation, the relational dimension of extracurricular activities, experiences of achievement, and the role of collaborations with educational and cultural institutions.

The research respects the principles of confidentiality and data anonymization. The findings are interpreted with caution, considering the small sample size and the exploratory nature of the study. The objective of the research is not to evaluate the penitentiary institution itself, but rather to explore educational experiences and practices developed within a particular institutional context.

Results

The findings of the research are organized around several complementary thematic directions derived from the interviews conducted with educators involved in extracurricular activities carried out in prison settings.

*Educators' Experiences
in Organizing Extracurricular Activities*

Participants' responses indicate that extracurricular activities developed in prison settings require constant adaptation to the institutional particularities of custodial environments and to the characteristics of the individuals involved. The interviews include references to school celebrations, short theatrical performances, poetry recitations, musical moments, literacy activities, and civic debates organized both individually and in groups. Educators frequently mention the amount of time required for preparing activities and the difficulty of maintaining participants' involvement throughout rehearsals and group-based activities.

Two of the interviews explicitly highlight the difficulties associated with involving participants in activities that require public exposure. One respondent describes situations in which some individuals initially refuse to recite without written support or avoid assuming a role in a theatrical performance. Another respondent emphasizes that progress develops slowly and requires "a great deal of patience and encouragement," particularly in the case of individuals who show insecurity regarding their own abilities.

Respondents also observe important differences among participants involved in activities. In some situations, individuals communicate more openly and collaborate more easily during group activities, while others remain reluctant or avoid sustained participation. Participants in the study note

that activities require constant adaptation and that rigid forms of organization become difficult to apply in practice. Several interviews suggest that relationships gradually developed with participants influence the continuity of involvement in group activities.

*Perceptions Regarding
the Involvement of Incarcerated Individuals*

Participants' responses suggest that involvement in extracurricular activities is strongly influenced by previous educational experiences and by the ways individuals relate to their own abilities. The interviews include references to school dropout, communication difficulties, and lack of self-confidence, aspects that influence willingness to participate. One respondent notes that many participants initially begin with the belief that they are "not capable" or that they "will not succeed," which causes the first stages of the activities to be marked by hesitation and insecurity.

Participation is frequently described as a gradual process built through repeated involvement and successive experiences of achievement. Two of the interviews emphasize that participants become more active after successfully completing an activity or after receiving appreciation for their participation. One respondent states that, after participating in several group activities, individuals "begin to gain more confidence" and become more willing to engage in other educational or artistic

projects. At the same time, the responses indicate that participants do not evolve at the same pace.

The importance of collective activities appears in all four interviews. Respondents affirm that preparing theatrical performances, artistic moments, or activities dedicated to different events favors collaboration and increased interaction among participants. In one interview, extracurricular activities are described as moments in which participants begin to perceive themselves “as part of a collective working toward the same objectives.” Other responses refer to mutual support among participants and to the fact that group activities favor interpersonal closeness and reduce reluctance toward involvement.

Two of the interviews also highlight a more pragmatic dimension of participation. Respondents mention situations in which certain individuals enroll in activities primarily because of the benefits associated with participation, without a genuine interest in the educational dimension of the activities themselves. Even under such circumstances, interview participants observe that sustained involvement may gradually modify some individuals’ attitudes toward educational activities and toward the experience of group participation.

The Relational Dimension of Extracurricular Activities

All four interviews include the idea that extracurricular activities modify, at least

temporarily, the usual forms of interaction characteristic of prison environments. Respondents describe situations in which participants communicate more openly, collaborate more easily, and show a greater willingness to become involved during artistic or educational group activities. Several responses include the observation that the atmosphere created during rehearsals or activity preparation differs from the everyday interactions specific to custodial settings.

Three respondents insist that relationships developed around extracurricular activities influence the ways participants relate both to the activity itself and to other members of the group. Interview participants refer to mutual support and encouragement, as well as, in some situations, the emergence of a sense of belonging within the group. One respondent states that participants begin “to support one another” during the preparation of artistic activities, while another observes that involvement in a collective project contributes to the development of trust among participants.

Two interviews also mention changes in the relationship between participants and the educators involved in the activities. Respondents observe that extracurricular activities encourage more open communication and temporarily reduce the distance associated with usual institutional roles. Within this context, activities are described as situations in which participants become more willing to engage in dialogue and more prepared to express

their opinions or emotions, particularly during activities that involve constant cooperation and interaction within the group.

*Institutional Collaborations
and Openness toward the Community*

Participants frequently refer to collaborations developed with teachers, volunteers, representatives of cultural institutions, and other individuals involved in organizing educational and artistic activities within prison settings. The interviews mention activities organized on the occasion of celebrations, cultural projects, and artistic events carried out together with guests from outside the institution. Respondents appreciate that such collaborations contribute to the diversification of activities and create contexts different from those associated exclusively with educational programs organized inside the penitentiary.

Several interviews indicate that the presence of external collaborators influences the ways participants relate to activities. Respondents observe that activities organized together with individuals or institutions from outside the prison environment generate greater interest and favor participants' involvement in group activities. Two interviews explicitly highlight that such activities are perceived by participants as experiences that bring them closer to the world outside prison.

Three respondents affirm that partnership-based activities facilitate participation in collective projects and contribute to

increasing interest in educational and artistic activities. Educators refer to cultural events and group activities, particularly in situations where participants interact with guests or external collaborators.

Two interviews also mention activities later presented in penitentiary press materials or in other public documents. Respondents observe that these forms of public presentation contribute to highlighting the educational dimension of activities carried out in detention and provide a different image of the work developed within extracurricular programs.

Conclusions

The findings of the research indicate that recreational and extracurricular activities carried out in prison settings frequently exceed the occupational or recreational dimension commonly associated with such interventions. From the respondents' perspective, these activities create educational and relational contexts in which participation involves cooperation, gradual personal engagement, and involvement within a collective framework different from the everyday dynamics of prison life. In particular, artistic and group-based activities favor experiences of interaction and mutual support that influence the ways participants relate both to others and to their own possibilities of involvement.

The data support observations from the literature regarding the role of collective activities in the development of edu-

cational participation and the relational dimension of learning (Bandura, 1997; Johnson & Johnson, 2009; Ryan & Deci, 2020). At the same time, the findings suggest that, within prison environments, these processes acquire a particular significance precisely because of the restrictive institutional context and the educational or relational vulnerabilities frequently associated with detention experiences. Participation in a theatrical performance, an artistic activity, or a group project involves not only the completion of an educational task, but also the assumption of forms of exposure and cooperation that may become difficult within a space dominated by defensive mechanisms and highly regulated interactions.

An important aspect emerging from the interviews concerns the gradual and often fragile nature of participants' involvement. Respondents frequently describe situations in which participation is initially marked by hesitation, insecurity, or lack of confidence in personal abilities, while progress develops slowly through repeated experiences of cooperation and achievement. From this perspective, the value of extracurricular activities cannot be reduced exclusively to the final product of the activity or to formal participation in an educational program. More important appear to be the relational processes and the experiences of involvement that such activities make possible within a deeply restrictive institutional context.

The research also presents several limitations that should be considered in interpreting the findings. First, the small sample size and the exploratory nature of the study do not allow for conclusions that can be generalized to the penitentiary system as a whole. Second, the specificity of the institutional framework and the sensitivity of the topic inevitably influence access to data and the possibility of conducting broader or more in-depth investigations. In addition, the nature of the researched context involves methodological limitations related to the replication of similar studies and to direct access to the experiences of incarcerated individuals. Public representations associated with prison environments may also influence the ways such activities are perceived and interpreted within the public sphere.

Despite these limitations, the study opens several relevant directions for future research. One possible direction concerns the investigation of the experiences of incarcerated individuals directly involved in educational and artistic activities, as well as the analysis of the relationship between extracurricular participation and sustained involvement in other forms of education carried out in detention. It would also be relevant to develop comparative studies between different penitentiary institutions or between different types of extracurricular activities. At the same time, the topic of collaboration between educational institutions, cultural organizations, and prison environments remains insuf-

ficiently explored and may offer important perspectives regarding the role of educational and community relationships in supporting participation and social re-integration.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Berce, C. A., Petre, G.-E., Bochiş, L., Laurian Fitzgerald, S., Vesa, A., Bacter, C., Muntean, L., Indrieş, M. A., & Fitzgerald, C. (2026). Employing mixed intra-paradigm qualitative methodology to examine the extracurricular activities impact on underprivileged pupils and university students. In P. A. Christou, G. Bryda, J. Kasperiuניene, & A. Gupta (Eds.), *Computer supported qualitative research (Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 1595)*, pp. 399–414. Springer. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-032-02999-7_19
- Brewster, D. R. (2014). The impact of prison arts programs on inmate attitudes and behavior: A quantitative evaluation. *Justice Policy Journal*, 11(2), 1–28.
- Burnard, P., Mackinlay, E., & Powell, K. (2023). *The Routledge international handbook of intercultural arts research in education*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. DOI <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Mező, F., & Mező, K. (2019). *Tanulásfejlesztés és önszabályozó tanulás*. Debrecen (Hu): Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Vidrih, Z., Oblak Črnič, T., & Javornik Krečič, M. (2024). Arts-based educational practices and social inclusion in vulnerable groups. *International Journal of Education through Art*, 20(1), 45–61. DOI https://doi.org/10.1386/eta_00123_1
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Legislative and institutional documents*
- Law No. 254/2013 on the execution of sentences and custodial measures ordered by judicial organs during criminal proceedings, published in the *Official Gazette of Romania, Part I*, No. 514 of August 14, 2013.
- National Administration of Penitentiaries. (n.d.). Penitentiary of Oradea. Opened: 1.9.2026. URL: <https://anp.gov.ro/penitenciariul-oradea/ro/acasa/>
- Studiu integrat privind cauzele recidivei. (2024). *A safe and educated community undertaking responsible engagement project*.

SZEMLELETVÁLTÁSOK AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN: TENDENCIÁK A ROMA KÖZÖSSÉGEK ISKOLÁZTATÁSÁBAN

Author(s) / Szerző(k):

Aszalay Kálmán (Drs)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

E-mail:

aszalay.kalman@gmail.com

**Cite:
Idézés:**

Aszalay Kálmán (2026). Szemléletváltások az oktatáspolitikában: Tendenciák a roma közösségek iskoláztatásában. *OxIPO – Interdiszciplináris Tudományos Folyóirat*, VIII. Évfolyam 2026/3. Szám. 73-83. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.73>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0005

**Reviewers:
Lektorok:**

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 tanulmány a roma közösségek oktatási helyzetének intézményi dimenzióit vizsgálja. A hazai oktatásszociológiai szakirodalom döntően a strukturális egyenlőtlenségek és a családi háttér szerepére koncentrált, miközben az iskola mezoszintű működése és a pedagógusok szakmai erőforrásai ritkán jelennek meg önálló elemzési kategóriaként. A tanulmány mellett érvel, hogy a pedagógusok humán és társadalmi tőkéje az intézményi kultúrán és szervezeti működésen keresztül meghatározó tényező a hátránykompenzációban. A reprodukciós elméletek és a tőkeelméletek integrálásával egy olyan elemzési keret kerül bemutatásra, amely összekapcsolja a makroszintű társadalmi folyamatokat az intézményi működés belső logikájával. A tanulmány célja az iskola intézményi kapacitásának újraértelmezése mint potenciális társadalmi mobilitási eszköz.

Kulcsszavak: oktatási egyenlőtlenség, roma tanulók, intézményi működés, pedagógusi tőke, társadalmi mobilitás

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract*SHIFTS IN EDUCATION POLICY PERSPECTIVES:**TRENDS IN THE SCHOOLING OF ROMA COMMUNITIES*

This paper examines the institutional dimensions of educational inequality affecting Roma communities. Hungarian educational sociology has traditionally emphasized structural disadvantage and family background, while the meso-level functioning of schools and teachers' professional resources have remained underexplored. The study argues that teachers' human and social capital, embedded in institutional culture and organizational practices, plays a decisive role in disadvantage compensation. By integrating reproduction theory and capital theory, the paper proposes an analytical framework that links macro-level social processes to institutional dynamics. The study reinterprets schools as potential agents of social mobility rather than merely sites of reproduction.

Keywords: educational inequality, Roma students, institutional capacity, teacher capital, social mobility

Discipline: pedagogy

A roma közösségek oktatási helyzete a magyar társadalomtudomány egyik legösszetettebb és legérzékenyebb problématerülete. Az iskolai pályafutások egyenlőtlenségei nem pusztán egyéni kudarcokként értelmezhetők, hanem a társadalmi struktúrákba ágyazott folyamatokként. A roma tanulók oktatási pályái gyakran már az általános iskola alsó tagozatában eltérnek a többségi tanulókétól, és ezek a különbségek az életút későbbi szakaszaiban tovább mélyülnek.

A hazai kutatások jelentős része a strukturális hátrányokra koncentrál. A szegregáció, a települési egyenlőtlenségek, a kulturális tőke hiánya és a társadalmi mobilitás korlátozottsága olyan tényezők, amelyek erősen meghatározzák a roma tanulók iskolai lehetőségeit. Ezek a megközelítések

azonban gyakran implicit módon feltételezik, hogy az iskola csupán közvetítője ezeknek a strukturális hatásoknak.

A tanulmány kiindulópontja ezzel szemben az a feltevés, hogy az iskola nem pusztán passzív tér. A működési logika, a pedagógusok szakmai erőforrásai és a szervezeti kultúra önálló magyarázó tényezőként jelennek meg. A kérdés nem az, hogy az iskola képes-e megszüntetni a társadalmi egyenlőtlenségeket, hanem az, hogy milyen feltételek mellett képes mérsékelni azok hatását.

A tanulmány szerkezete a következő: először az elméleti keret kerül bemutatásra, majd az intézményi működés elemzése következik, végül a modell oktatáspolitikai és kritikai értelmezése zárja az érvelést.

Elméleti háttér

Bourdieu (1986) elmélete szerint az iskola a kulturális tőke legitimációjának intézménye. A domináns társadalmi csoportok kulturális mintái válnak normává, miközben az eltérő habitussal rendelkező tanulók hátrányba kerülnek. A roma tanulók esetében ez a folyamat gyakran strukturális kizáródáshoz vezet.

A kortárs kritikai oktatáseméleti megközelítések hasonlóan hangsúlyozzák az iskola ideológiai és strukturális szerepét (Apple, 2004; Ball, 2013).

Coleman (1988) társadalmi tőke fogalma rámutat arra, hogy az intézmények belső kapcsolati hálói kulcsszerepet játszanak a teljesítmény alakulásában. A pedagógusok közötti együttműködés, bizalom és információcsere meghatározza az intézmény működési hatékonyságát.

A reprodukciós elméletek determinisztikus olvasata szerint az iskola szükségszerűen újratermeli a társadalmi hátrányokat. A magyar oktatásszociológiai hagyományban Ferge Zsuzsa munkái szintén rámutatnak arra, hogy az iskola működése nem függetleníthető a társadalmi egyenlőtlenségektől (Ferge, 2001). Jelen tanulmány ezzel szemben az intézményi cselekvőképességet hangsúlyozza. Az iskola potenciális beavatkozási tér, amely képes lehet a strukturális hátrányok mérséklésére.

Az iskola mint mezoszintű szervezet

Az iskola intézményi működésének elemzése lehetővé teszi, hogy az oktatási egyenlőtlenségeket ne kizárólag makroszintű struktúrák eredményeként értel-

mezzük. A mezoszint olyan köztes elemzési tér, ahol a társadalmi feltételek és az egyéni életutak között az intézményi logikák közvetítő szerepe válik láthatóvá. Az iskola nem pusztán adminisztratív egység, hanem normák, szabályok, szakmai gyakorlatok és kapcsolati struktúrák összessége.

A pedagógusok humán tőkéje – végzettség, módszertani repertoár, szakmai tapasztalat – önmagában nem garantál eredményességet. E tudás intézményi hasznosulása attól függ, hogy a szervezet képes-e kollektív működéssé alakítani az egyéni erőforrásokat. Azokban az intézményekben, ahol a pedagógusok izoláltan dolgoznak, a humán tőke nem válik szervezeti kapacitássá. Ezzel szemben az együttműködésre épülő intézményekben a szakmai tudás megosztott erőforrássá válik.

A mezoszintű elemzés egyik kulcsfogalma a szervezeti tanulás. A tanuló szervezetként működő iskola képes saját gyakorlatát reflektíven vizsgálni, adaptálni és fejleszteni.

Ez különösen fontos a hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézmények esetében, ahol a pedagógusoknak folyamatosan reagálniuk kell komplex szociális és kulturális kihívásokra.

Pedagógusi humán és társadalmi tőke

A pedagógusi humán tőke nem csupán az egyéni kompetenciák összessége, hanem intézményi szinten értelmezhető kapacitás.

A végzettség, a továbbképzési részvétel, a szakmai önreflexió és a tantárgy-pedagógiai tudás mind olyan elemek, amelyek meghatározzák az iskola szakmai működését.

A kutatások rámutatnak arra, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése szoros kapcsolatban áll a tanulói eredményességgel. Ugyanakkor a továbbképzések hatása nem automatikus. Azok az intézmények képesek valódi fejlődésre, ahol a megszerzett tudás intézményi szinten beépül a mindennapi gyakorlatba.

A hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolákban különösen fontos az inkluzív pedagógiai kompetenciák jelenléte. A differenciált oktatás, a kulturálisan érzékeny pedagógia és a szociális problémákra reflektáló tanári attitűd mind a humán tőke speciális dimenzióit képezik.

A professzionális tanulóközösségek szerepét számos nemzetközi kutatás igazolja (Fullan, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2018).

A társadalmi tőke az intézményi kapcsolatok minőségében ragadható meg. A pedagógusok közötti bizalom, a kollegiális támogatás és a szakmai együttműködés meghatározza, hogy az iskola mennyire képes kollektív problémamegoldásra.

A társadalmi tőke hiánya fragmentált szervezeti működéshez vezet. Az izolált pedagógusok nagyobb eséllyel tapasztalnak kiégést, alacsonyabb szakmai hatékonyságot és gyengébb tanulói eredményeket. Ezzel szemben a sűrű kapcsolati hálóval rendelkező intézményekben a

szakmai támogatás csökkenti a bizonytalanságot és erősíti az innovációt.

A társadalmi tőke nem pusztán kapcsolatok száma, hanem azok minősége. A felszínes együttműködés nem helyettesíti a mély szakmai párbeszédet. Az eredményes intézményekben a pedagógusok közötti kommunikáció rendszeres, reflexív és célorientált.

Intézményi kultúra és szervezeti működés

Az intézményi vezetés meghatározó szerepet játszik a pedagógusi tőke hasznosulásában. A támogató vezetési modellek erősítik a szakmai autonómiát és az együttműködést, míg az autoriter struktúrák gyengítik a kollektív tanulást.

A vezetés nem kizárólag adminisztratív funkció, hanem kulturális irányítás. Az intézmény értékrendje, konfliktuskezelési módjai és innovációhoz való viszonya mind a vezetés közvetítésén keresztül alakul.

Azok az iskolák, amelyek tudatosan építik szakmai közösségeiket, nagyobb eséllyel képesek a hátránykompenzációra. A vezetés itt facilitátori szerepet tölt be. Kereteket biztosít a szakmai együttműködéshez. Az intézményi bizalom az iskolafejlesztés egyik alapfeltétele (Bryk & Schneider, 2002).

A társadalmi struktúrák nem determinálják teljes mértékben az intézményi működést. Az azonos strukturális helyzetben lévő iskolák között is jelentős különbségek figyelhetők meg az eredményességben. Ez

arra utal, hogy az intézményi tényezők önálló magyarázó erővel bírnak.

A települési szegregáció, a regionális erőforráskülönbségek és a munkaerőpiaci lehetőségek keretezik az iskola mozgásterét, de nem szüntetik meg az intézményi cselekvőképességet. A mezoszintű elemzés éppen ezt a mozgásteret vizsgálja.

Kutatási irány és módszertan

A tanulmányban bemutatott elméleti modell több lehetséges empirikus vizsgálati irány alapjául szolgálhat. Célja nem pusztán az intézményi gyakorlatok leírása, hanem azok összefüggésbe hozása a pedagógusi erőforrásokkal és a tanulói eredményességgel. Az elemzési keret empirikus vizsgálata vegyes módszertani megközelítésben is értelmezhető (Babbie, 2013).

Egy lehetséges kvantitatív megközelítés kérdőíves adatfelvételre épülhet, amely a pedagógusok végzettségét, továbbképzési aktivitását, szakmai önhatékonyágát és intézményi kapcsolathálóit vizsgálhatja. Az ilyen típusú adatok lehetőséget teremthetnek a pedagógusi humán és társadalmi tőke operacionalizálására, valamint az intézmények közötti összehasonlításra.

A kvalitatív megközelítés épülhet félig strukturált interjúkra, megfigyelésekre és dokumentumelemzésre. Ez a rész a szervezeti kultúra mélyebb rétegeit tárja fel: az informális normákat, a szakmai diskurzusokat és a döntéshozatali mechanizmusokat.

A módszertani trianguláció alkalmazása lehetőséget teremthet arra, hogy a kutatás ne szűküljön egyetlen perspektívára. A kü-

lönöző adatforrások összevetése növeli az eredmények érvényességét és lehetővé teszi a komplex értelmezést.

A bemutatott elemzési keret nem pusztán elméleti konstrukcióként értelmezhető, hanem empirikus vizsgálatok számára is alkalmazható modellként. Az operacionálizált változók lehetővé teszik az intézményi kapacitás strukturált összehasonlítását és annak vizsgálatát, miként kapcsolódik a hátránykompenzáció eredményességéhez. A jövőbeli kutatások egyik kulcskérdése, hogy az intézményi kapacitás milyen konkrét mechanizmusokon keresztül hat a hátránykompenzáció sikerességére. Ez a vizsgálati irány összekapcsolja az elméleti modellt a mérhető oktatási folyamatokkal, és hozzájárulhat az intézményi szintű oktatáspolitikai beavatkozások megalapozásához.

A kutatás tudományos jelentősége

A tanulmány egyik legfontosabb hozzájárulása az, hogy az oktatási egyenlőtlenségekről szóló diskurzust kiterjeszti az intézményi kapacitás irányába.

A pedagógusi humán és társadalmi tőkét kollektív szervezeti erőforrásként értelmezi, és az iskolát potenciális mobilitási intézményként vizsgálja.

Ez a perspektíva új kérdéseket vet fel az oktatáspolitikai számára. Ha a szervezeti működés valóban befolyásolja a hátránykompenzáció sikerességét, akkor a szakpolitikai beavatkozásoknak nem pusztán strukturális reformokra, hanem az intézményi kapacitás fejlesztésére is irányulniuk kell.

A tanulmány hozzájárul a tőkeelméletek tovább gondolásához is. A humán és társadalmi tőke nemcsak egyéni erőforrásként jelenik meg, hanem szervezeti jelenségeként, amely az intézményi működésben realizálódik.

Nemzetközi kitekintés

Az oktatási egyenlőtlenségek intézményi dimenziójának vizsgálata nemzetközi szinten egyre hangsúlyosabbá válik. Az angol-szász és észak-európai kutatások jelentős része az iskola szervezeti működését nem pusztán közvetítő tényezőként, hanem aktív alakító erőként értelmezi. A professzionális tanulóközösségek (professional learning communities), a pedagógusok közötti horizontális együttműködés és az intézményi autonómia mind olyan tényezők, amelyek szoros összefüggést mutatnak a tanulói eredményességgel.

Nemzetközi összehasonlító kutatások és az OECD TALIS adatai rámutatnak arra, hogy azokban az oktatási rendszerekben, ahol a pedagógusok szakmai együttműködése intézményesült formában van jelen, kisebbek az iskolák közötti teljesítménykülönbségek (OECD, 2019).

Ez különösen releváns a hátrányos helyzetű tanulók szempontjából, mivel ezekben a rendszerekben az intézményi kapacitás képes részben ellensúlyozni a családi háttérből fakadó különbségeket.

Az OECD TALIS-vizsgálatai szerint a pedagógusi együttműködés szoros kapcsolatban áll a tanulói eredményességgel (OECD, 2019).

Az inkluzív oktatási modellek egyik közös jellemzője, hogy az egyéni pedagógusi kompetenciákat szervezeti szintű működéssé alakítják. A hangsúly nem az „egyéni hős pedagóguson”, hanem a kollektív szakmai felelősségen van. Ez a megközelítés jól illeszkedik a jelen tanulmány érveléséhez, amely a pedagógusi tőkét kollektív intézményi erőforrásként értelmezi.

Az intézményi működés elemzésének egyik kulcsfogalma a reziliencia. Az oktatásszociológiai kutatások egyre gyakrabban használják ezt a fogalmat annak leírására, hogy egyes iskolák miként képesek kedvezőtlen strukturális feltételek mellett is pozitív tanulói kimeneteket elérni. A reziliens intézmények nem mentesek a társadalmi hátrányoktól, hanem képesek azokat pedagógiai és szervezeti eszközökkel kezelni.

A reziliencia nem egyetlen pedagógus tulajdonsága, hanem kollektív intézményi jelenség. A pedagógusi humán és társadalmi tőke itt olyan erőforrásként jelenik meg, amely lehetővé teszi a folyamatos adaptációt. Azok az iskolák, amelyek képesek reflektálni saját működésükre, nagyobb eséllyel alakítanak ki hatékony válaszokat a szegénységből, kirekesztettségéből és kulturális különbségekből fakadó kihívásokra.

A hátránykompenzáció ebben az értelemben nem egyszeri beavatkozás, hanem intézményi gyakorlat. A sikeres intézményekben a kompenzáció beépül a mindennapi működésbe: tanulásszervezési stratég-

giák, támogató kapcsolatok és közösségi erőforrások formájában jelenik meg.

Intézményi stabilitás, bizalom és pedagógusi közösségek

Az intézményi kapacitás egyik kevésbé vizsgált dimenziója a pedagógusi pályastabilitás. A hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézmények gyakran küzdenek magas fluktuációval, ami gyengíti a szakmai kontinuitást és az intézményi társadalmi tőkét.

A stabil pedagógusi közösségek lehetővé teszik a hosszú távú szakmai tanulást és a közös normák kialakulását. A fluktuáció ezzel szemben fragmentálja a kapcsolati hálókat, és megakadályozza a kollektív tudás felhalmozódását.

A pedagógusok pályán maradását befolyásoló tényezők – szakmai támogatás, vezetési kultúra, munkaterhelés – közvetlen kapcsolatban állnak a szervezeti működéssel. Ez arra utal, hogy a pedagógushiány nem pusztán munkaerőpiaci probléma, hanem intézményi kérdés is.

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége szorosan összefügg az intézményi bizalommal. A tanulók és pedagógusok közötti kapcsolat minősége meghatározza a tanulási motivációt és az iskolához való kötődést.

Azok az intézmények, amelyek képesek biztonságos és támogató környezetet teremteni, nagyobb eséllyel csökkentik a lemorzsolódást. A bizalom intézményi kultúraként jelenik meg: szabályokban,

kommunikációban és mindennapi interakciókban.

A pedagógusi társadalmi tőke itt közvetítő szerepet játszik. A stabil szakmai közösségek erősebb támogató hálót képesek nyújtani a tanulók számára.

Az iskola közösségi és oktatáspolitikai beágyazottsága

A roma közösségek iskoláztatásának vizsgálata nem választható el az iskola közösségi szerepétől. Az iskola nem csupán oktatási intézmény, hanem társadalmi tér, ahol a családok, közösségek és intézmények találkoznak.

Azok az iskolák, amelyek aktívan építik kapcsolataikat a helyi közösségekkel, nagyobb eséllyel képesek támogatni a tanulók életútját. A közösségi beágyazottság erősíti az intézményi legitimitást és növeli a tanulói részvételt.

Ez a dimenzió különösen fontos a roma közösségek esetében, ahol az iskola gyakran a társadalmi integráció egyik kulcsintézménye.

A magyar oktatáspolitikai környezet sajátossága, hogy az intézmények mozgástere az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult. A központi szabályozás erősödése és az intézményi autonómia korlátozása új keretek közé helyezte a pedagógusok szakmai működését. Ez a folyamat különösen érzékenyen érinti azokat az iskolákat, amelyek hátrányos helyzetű, ezen belül roma tanulókat oktatnak.

Az oktatási változások fenntarthatósága az intézményi kultúrától függ (Sahlberg,

2011; Radó, 2018). Az intézményi kapacitás vizsgálata ebben a kontextusban nem normatív kritika, hanem elemzési szűkségszerűség. Ha az iskolák mozgástere szűkül, akkor felértékelődnek azok a belső erőforrások, amelyek a szervezeten belül mozgósíthatók. A pedagógusi humán és társadalmi tőke ilyen értelemben nemcsak pedagógiai, hanem oktatáspolitikai jelentőséggel is bír.

A tanulmány érvelése szerint az oktatáspolitikai beavatkozások hatékonysága nagymértékben függ attól, hogy az intézmények milyen mértékben képesek a központi elvárásokat saját szervezeti működésükbe integrálni. Azok az iskolák, amelyekben erős a szakmai együttműködés és a belső tudásmegosztás, rugalmasabban reagálnak a változó szabályozási környezetre.

Az intézményi működés vizsgálata során nem kerülhető meg a rejtett szelekció kérdése. Az iskola formálisan az esélyegyenlőség intézménye, ugyanakkor működési gyakorlatai gyakran olyan implicit mechanizmusokat tartalmaznak, amelyek újratermelik a társadalmi különbségeket. A szelekció nem mindig nyílt elkülönítés formájában jelenik meg, hanem pedagógiai elvárásokban, értékelési gyakorlatokban és tanári attitűdökben.

A roma tanulók esetében a rejtett szelekció különösen erős lehet. Az alacsonyabb elvárások, a deficit-alapú értelmezések és a kulturális különbségek félreértése hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók képességei alulértékelődjenek.

Ezek a mechanizmusok nem feltétlenül tudatos diszkrimináció eredményei, hanem az intézményi rutinokba beépült mintázatok.

A pedagógusi társadalmi tőke ebben a kontextusban korrekciós tényezőként jelenhet meg. Az együttműködésen alapuló szakmai közösségek nagyobb eséllyel reflektálnak saját előfeltevéseikre, és képesek újraértelmezni a tanulói teljesítményt. A kollektív reflexió csökkentheti a rejtett szelekció hatását.

Az oktatási rendszer társadalmi újratermelő szerepét a kortárs brit kutatások is megerősítik (Reay, 2017).

Pedagógiai igazságosság és az iskola morális dimenziói

Az értékelési gyakorlat az iskola egyik legérzékenyebb területe. Az értékelés nem pusztán mérési eszköz, hanem normatív üzenet a tanulók számára arról, hogy mi számít értéknek. A hátrányos helyzetű tanulók esetében az értékelési kultúra közvetlen hatással van az önértékelésre és a tanulási motivációra.

Az igazságos értékelés nem azonos az egységes értékeléssel. A differenciált pedagógiai megközelítések azt feltételezik, hogy a tanulók eltérő kiinduló helyzetből indulnak, ezért az értékelésnek figyelembe kell vennie az egyéni fejlődési utakat. Azok az intézmények, amelyek képesek rugalmas értékelési rendszert működtetni, nagyobb eséllyel támogatják a társadalmi mobilitást.

A pedagógusi humán tőke itt módszertani kompetenciaként jelenik meg: az értékelési stratégiák tudatos alkalmazása a szakmai tudás része.

A társadalmi tőke pedig biztosítja a kollektív tanulást, amely során a pedagógusok megosztják tapasztalataikat és fejlesztik gyakorlatukat.

Az iskola nem kizárólag tudásközvetítő szervezet, hanem morális intézmény is (Biesta, 2010). Normákat, értékeket és társadalmi elvárásokat közvetít. A roma tanulók oktatásának vizsgálata ezért nem választható el az igazságosság és méltanyosság kérdésétől.

Az intézményi működés egyik alapvető kérdése, hogy az iskola miként viszonyul a társadalmi különbségekhez: kompenzálni próbálja azokat, vagy implicit módon legitimálja. A pedagógusi attitűdök és intézményi normák meghatározzák, hogy a tanulók milyen tapasztalatokat szereznek az igazságosságról.

Az inkluzív intézményi kultúra nem pusztán pedagógiai stratégia, hanem etikai állásfoglalás is. Az iskola ebben az értelemben a demokratikus társadalom egyik alapintézménye.

Kritikai reflexió és további kutatási irányok

A tanulmányban bemutatott elemzési keret nem tekinthető mindenhatónak. Az intézményi működés hangsúlyozása nem jelenti a strukturális egyenlőtlenségek relativizálását.

A társadalmi háttér, a lakóhelyi szegregáció és a gazdasági erőforrások hiánya

továbbra is alapvetően meghatározzák a roma tanulók oktatási esélyeit.

Fontos hangsúlyozni, hogy az intézményi kapacitás nem képes önmagában felszámolni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az iskola nem válhat „csodaintézménnyé”. A tanulmány célja nem az iskola túlterhelése elvárásokkal, hanem annak bemutatása, hogy az intézményi működés milyen feltételek mellett képes mérsékelni a strukturális hátrányok hatását.

A megközelítés további korlátja, hogy az intézményi folyamatok empirikus vizsgálata módszertanilag összetett. A pedagógusi társadalmi tőke és az intézményi kultúra mérhetősége korlátozott, és az eredmények értelmezése mindig kontextusfüggő marad. Ez azonban nem gyengeség, hanem a társadalomtudományos kutatás sajátossága.

A tanulmány által vázolt elemzési keret számos további kutatási irányt nyit meg. Egyrészt lehetőséget teremt longitudinális vizsgálatokra, amelyek az intézményi működés időbeli változásait követik nyomon. Másrészt indokolt a különböző iskolatípusok közötti összehasonlító elemzés, amely feltárhatja az intézményi kapacitás eltérő mintázatait.

Különösen fontos lenne a pedagógusi pályán maradás és a kiegészítő vizsgálata az intézményi társadalmi tőke összefüggésében. A szakmai támogatás hiánya nemcsak az oktatás minőségét rontja, hanem hosszú távon a pedagógushiányt is erősíti.

További kutatási irányt jelenthet az intézmények közötti hálózatok elemzése. Az iskolák közötti együttműködés, a jó

gyakorlatok terjedése és a szakmai tanuló-hálózatok szerepe mind olyan terület, amely az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésének új lehetőségeit kínálja.

Záró érvelés

A tanulmány érvelése szerint az oktatási egyenlőtlenségek nem érthetők meg pusztán strukturális kategóriák mentén. Az intézményi működés mezoszintje olyan elemzési tér, ahol a társadalmi folyamatok konkrét pedagógiai gyakorlatokká alakulnak.

A pedagógusi humán és társadalmi tőke kollektív működése lehetővé teszi, hogy az iskola ne pusztán reprodukciós térként, hanem potenciális mobilitási intézményként jelenjen meg. Ez nem jelenti a strukturális problémák eltűnését, de új értelmezési horizontot nyit.

Az intézményi kapacitás fejlesztése így nem technikai kérdés, hanem társadalmopolitikai jelentőségű beavatkozás.

Az intézményi működés elemzése nem pusztán oktatáspolitikai kérdés, hanem társadalmi jelentőségű felismerés. Amennyiben az iskola képes kollektív szakmai erőforrásként működni, úgy a társadalmi egyenlőtlenségek nem végzetként, hanem befolyásolható folyamatként jelennek meg. Ebben az értelemben az oktatás nemcsak reprodukálja a társadalmat, hanem alakítja annak jövőbeli struktúráit is.

Irodalom

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

- Babbie, E. (2013). *The practice of social research* (13th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate* (2nd ed.). Bristol: Policy Press.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation. DOI <https://doi.org/10.7758/9781610440967>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. DOI <https://doi.org/10.1086/228943>
- Ferge, Zs. (2001). *Társadalmi struktúra és oktatási egyenlőtlenség*. Budapest: Új Mandátum.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. DOI <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin. DOI <https://doi.org/10.4135/9781526474162>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. DOI <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Radó, P. (2018). *Az oktatás jövője Magyarországon*. Budapest: Noran Libro.

Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol: Policy Press.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.

KAPCSOLATI ERŐFORRÁSOK ÉS TÁRSAS TÁMOGATÁS A GYERMEKVÉDELMI GONDOSKODÁSBAN ÉLŐ FIATALOK MEGKÜZDÉSÉBEN

Author(s) / Szerző(k):

Bordás Enikő (Drs)

Universitatea Babeş-Bolyai (Romania)

E-mail:

deak77eniko@gmail.com

Cite: Bordás Enikő (2026). Kapcsolati erőforrások és társas támogatás a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok megküzdésében. *OxIPO – Interdiszciplináris Tudományos Folyóirat*, VIII. Évfolyam 2026/3. Szám. 85-98. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.85>

Idézés:



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0006

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Berszán Lília (Ph.D.), Universitatea Babeş-Bolyai (Romania)
 2. Dániel Botond (Ph.D.), Universitatea Babeş-Bolyai (Romania)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

A tanulmány a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok kapcsolati erőforrásait és társas támogatási mintázatait vizsgálja, különös tekintettel a nehéz élethelyzetekkel való megküzdésben betöltött szerepükre. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a fiatalok milyen kapcsolati hálóval rendelkeznek, kikhez fordulnak segítségért, milyen támogatást érzékelnek, és milyen megküzdési stratégiákat alkalmaznak. A kvantitatív vizsgálat 2025 novembere és 2026 márciusa között, négy erdélyi megyében zajlott, 278, 16–26 év közötti, gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatal bevonásával. Az adatok elemzése leíró statisztikai módszerekkel, IBM SPSS Statistics program segítségével történt. Az eredmények jelentős egyéni különbségeket mutattak a fiatalok kapcsolati hálójában: 6,5%-uk nem jelölt baráti kapcsolatot, miközben számos fiatal az intézményen kívül élő

kortársakkal is fenntartott kapcsolatokat. A megküzdési stratégiák közül a másokkal való beszélgetés bizonyult a leggyakrabban alkalmazott stratégiának (49,8%), míg a szakemberhez fordulás ritkábban jelent meg. Az eredmények arra utalnak, hogy a társas kapcsolatok a vizsgált fiatalok körében gyakran mozgósított erőforrásként jelennek meg a nehézségek kezelésében, és az informális támogatási hálózatok az önálló életre való átmenet szempontjából is fontosak lehetnek.

Kulcsszavak: gyermekvédelmi gondoskodás; társas támogatás; kapcsolati erőforrások

Diszciplínák: szociológia, pedagógia

Abstract

RELATIONAL RESOURCES AND SOCIAL SUPPORT IN COPING AMONG YOUNG PEOPLE IN THE CHILD PROTECTION SYSTEM

The study examines the relational resources and patterns of social support among young people living in the child protection system, with particular attention to their role in coping with difficult life situations. The aim of the research was to explore the relational networks available to young people, the persons they turn to for help, the support they perceive, and the coping strategies they use. The quantitative study was conducted between November 2025 and March 2026 in four counties of Transylvania, involving 278 young people aged 16–26 living in child protection care. The data were analysed using descriptive statistical methods in IBM SPSS Statistics. The findings revealed considerable individual differences in the participants' relational networks: 6.5% did not report having friends, while many participants maintained relationships with peers living outside the child protection institution. Talking to other people was the most frequently reported coping strategy (49.8%), whereas turning to professionals occurred less frequently. The findings suggest that social relationships frequently function as mobilised resources in coping with difficulties among the young people studied, while informal support networks may also be important during the transition towards independent living.

Keywords: child protection; social support; relational resources

Disciplines: sociology, pedagogy

A kutatás háttere és relevanciája

A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok életútját gyakran olyan kihívások kísérik, amelyek jelentősen befolyásolják

társadalmi integrációjuk és önálló életkezésük esélyeit. A korábbi kutatások rámutatnak arra, hogy a gyermekvédelmi rendszerben nevelkedő fiatalok fokozottan ki

vannak téve a kapcsolati bizonytalanságoknak, az érzelmi támogatás hiányának, valamint a társadalmi kirekesztődés különböző formáinak (lásd: Rutter, 2000; Masten, 2001; Stein, 2008; Ungar, 2011). A rendszerből való kilépés különösen kritikus életszakasz, mivel sok fiatal nem rendelkezik azokkal a kapcsolati és társadalmi erőforrásokkal, amelyek elősegíthetnék a sikeres felnőtté válást (Stein, 2008; Homoki, 2014).

A nemzetközi szakirodalom egyre nagyobb figyelmet fordít a társas támogatás és a kapcsolati erőforrások szerepére a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok életében. A támogató kapcsolatokat az érzelmi biztonság mellett a megküzdésben, az önálló életvezetéshez szükséges erőforrások elérésében és a társadalmi integráció folyamatában is fontos szerepet tölthetnek be (Masten, 2001; Ungar, 2011; Neagu, 2017). Különösen fontos lehet legalább egy olyan stabil felnőtt jelenléte, akihez a fiatal bizalommal fordulhat problémáival, és aki támogatást nyújthat az életút kritikus átmeneti szakaszaiban.

A kapcsolati erőforrások jelentőségét hangsúlyozó megközelítések szerint a társas kapcsolatok nem csupán érzelmi támaszt jelentenek, hanem olyan társadalmi tőkét is képviselnek, amely megkönnyítheti az információkhoz, lehetőségekhez és támogatásokhoz való hozzáférést (lásd: Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Putnam, 2000). A gyermekvédelmi rendszerben élő fiatalok esetében különösen fontos annak vizsgálata, hogy milyen kapcsolatok állnak

rendelkezésükre, kikhez fordulnak segítségért, valamint milyen mértékben érzik magukat támogatottnak közvetlen környezetükben.

Jelen tanulmány célja a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok kapcsolati erőforrásainak és társas támogatási mintázatainak feltárása. A vizsgálat arra keresi a választ, hogy milyen támogató kapcsolatok állnak a fiatalok rendelkezésére, kik alkotják elsődleges segítségnyújtó hálózataikat, valamint milyen szerepet töltenek be ezek a kapcsolatok a mindennapi problémákkal való megküzdésben. A kutatás Románia négy erdélyi megyéjében valósult meg, kérdőíves adatfelvétellel építve.

A kapcsolati erőforrások vizsgálata különösen fontos a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok esetében, mivel ezek a kapcsolatok fontos erőforrást jelenthetnek a reziliencia szempontjából, valamint az önálló életkezdés és a társadalmi integráció folyamatában.

A kapcsolati erőforrások elméleti kerete

Serdülőkor, társadalmi integráció és társas kapcsolatok. A társadalmi integráció nem egyetlen esemény, hanem olyan folyamat, amely már serdülőkorban elkezdődik, és a felnőtté válás során tovább formálódik (Furlong & Cartmel, 2007; Stein, 2008). Az integráció nem kizárólag a gazdasági beilleszkedést jelenti, hanem magában foglalja a társas kapcsolatok, a közösségi részvétel és az intézményi beágyazottság dimenzióit is (Elder, 1985). A serdülőkor különösen meghatározó időszak ebből a

szempontból, hiszen ekkor alakulnak ki azok a kapcsolati mintázatok és társas kompetenciák, amelyek hosszú távon befolyásolják a fiatalok társadalmi részvételét és életútját.

A fejlődéslélektani és szociológiai megközelítések egyaránt hangsúlyozzák, hogy a serdülőkorban jelentős átalakuláson megy keresztül a fiatalok kapcsolati hálója. Miközben a család továbbra is fontos érzelmi háttérrel jelent, a kortárskapcsolatok szerepe fokozatosan felértékelődik (Bagdy, 2002). A kortárs csoportok nemcsak a társas támogatás forrásai, hanem normák, értékek és viselkedési minták közvetítői is (Zsíros, 2011; Jones et al., 2014). A szakirodalom szerint a támogató kortárs kapcsolatok különösen fontos védőfaktort jelenthetnek kedvezőtlen családi háttér esetén, hozzájárulva a pszichológiai jólléthez és a sikeres alkalmazkodáshoz (Bukowski et al., 2009). Ugyanakkor a kortársak hatása nem minden esetben pozitív, mivel a csoportnyomás bizonyos helyzetekben a kockázatos viselkedések megjelenését is elősegítheti (v.ö.: Gardner & Steinberg, 2005).

A pozitív ifjúsági fejlődés megközelítése szerint a serdülőkor nem csupán a problémák és kockázatok időszaka, hanem olyan életszakasz is, amely jelentős fejlődési lehetőségeket hordoz magában (Kőrössi, 2016; Masten, 2001). Ebben a folyamatban kiemelt szerepet kapnak a kapcsolati erőforrások és a társadalmi tőke különböző formái. A támogató felnőttekkel és kortársakkal kialakított kapcsolatok elősegíthetik az élnélvezet, az önbizalom

és az alkalmazkodási képességek fejlődését (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Putnam, 2000). A társadalmi kapcsolatok így nem csupán érzelmi támaszt nyújtanak, hanem olyan erőforrásokat is közvetítenek, amelyek hozzájárulhatnak a társadalmi integráció sikerességéhez.

A gyermekvédelmi rendszer, mint sajátos szocializációs közeg. A szocializáció során alakulnak ki azok az értékek, normák és viselkedési mintázatok, amelyek meghatározzák az egyén társadalmi részvételét és jövőbeli lehetőségeit (Giddens, 1997). A gyermekvédelmi rendszerben élő fiatalok esetében ez a folyamat sajátos körülmények között zajlik, mivel fejlődésük nem a családi szocializáció megszokott keretei között történik (Stein, 2008).

A gyermekvédelmi rendszerbe kerülés háttérben gyakran összetett társadalmi és családi problémák állnak, például szegénység, lakhatási bizonytalanság, elhanyagolás vagy bántalmazás (Daniel, 2025). Ezek a tényezők nemcsak a bekerülést befolyásolják, hanem hosszabb távon a fiatalok kapcsolati mintázataira és társadalmi esélyeire is hatást gyakorolnak. A gyermekotthonok és lakásotthonok ezért nem pusztán ellátási formáknak tekinthetők, hanem olyan intézményes szocializációs közegeknek is, amelyek jelentős szerepet játszanak a normák, értékek és társas viselkedésformák kialakulásában (Giddens, 1997; Goffman, 1961).

A gyermekvédelmi rendszerben élő fiatalok kapcsolati környezete több szempontból eltér a családban nevelkedő kortársaiktól. Az intézményi környezetben a

kortárskapcsolatok szerepe gyakran felértékelődik, miközben a stabil felnőttkapcsolatok kialakulása sok esetben nehezebb (Stein, 2008). Az iskola és a kortárs csoportok így a társas támogatás kiemelt forrásaivá válhatnak. Ugyanakkor a gyakori intézményváltások, a kapcsolatok megszakadása vagy a bizonytalan családi háttér korlátozhatja a fiatalok számára elérhető kapcsolati erőforrásokat.

A rendszerből való kilépés időszaka különösen érzékeny átmenetet jelent. A kutatások szerint a gyermekvédelmi gondoskodásból kikerülő fiatalok fokozottan ki vannak téve a társadalmi kirekesztődés különböző formáinak, miközben gyakran hiányoznak azok a támogató kapcsolatok, amelyek az önálló életkezdetet segíthetnék (Stein & Munro, 2008). Ezzel szemben azoknál a fiataloknál, akik rendelkeznek stabil támogató kapcsolatokkal és elérhető társas erőforrásokkal, nagyobb eséllyel figyelhető meg sikeresebb alkalmazkodás és társadalmi integráció (Masten, 2001; Ungar, 2011; Mureşan, 2023).

Kapcsolati erőforrások, társas támogatás és reziliencia. A társas kapcsolatok jelentőségét számos társadalomtudományi elmélet hangsúlyozza, amelyek közös kiindulópontja, hogy az egyének életlehetőségeit nem csupán személyes képességeik vagy anyagi erőforrásaik befolyásolják, hanem azok a kapcsolatok is, amelyekhez életük során hozzáférnek. A kapcsolatok révén olyan erőforrások válnak elérhetővé, mint az információ, az érzelmi támogatás, a segítségnyújtás vagy a különböző lehetőségekhez való hozzáférés, amelyek meg-

határozó szerepet játszhatnak az életutak alakulásában.

Bourdieu (1986) a társadalmi tőkét azon aktuális vagy potenciális erőforrások összességéként határozza meg, amelyek tartós kapcsolati hálózatokhoz való tartozásból származnak. Értelmezésében a kapcsolatok nem pusztán társas kötelek, hanem olyan erőforrások, amelyek hozzájárulhatnak az egyének társadalmi érvényesüléséhez. Coleman (1988) megközelítésében a társadalmi tőke elsősorban a kapcsolatokban rejlő erőforrásokat jelenti. Kiemeli a bizalom, a kölcsönösség és a támogató kapcsolatok szerepét, amelyek elősegítik az együttműködést és az erőforrások áramlását. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok esetében ez a megközelítés különösen releváns, hiszen a stabil és megbízható kapcsolatok hozzájárulhatnak a támogatáshoz, az információszerzéshez, valamint a problémák hatékonyabb kezeléséhez.

Putnam (2000) a társadalmi tőke két alapvető formáját különbözteti meg: a bonding és a bridging társadalmi tőkét. A bonding kapcsolatok a szoros, érzelmileg jelentős köteleket jelentik, amelyek elsősorban érzelmi biztonságot és támogatást nyújtanak. A bridging kapcsolatok ezzel szemben különböző társadalmi csoportok között teremtenek kapcsolatot, és elősegítik az új információkhoz, lehetőségekhez és erőforrásokhoz való hozzáférést. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok számára mindkét kapcsolattípus fontos lehet: a szoros támogató kapcsolatok érzelmi támaszt nyújt-

hatnak, míg a tágabb kapcsolati háló elősegítheti a társadalmi integrációt és az önálló életkezdést.

A kapcsolati erőforrások jelentőségét a rezilienciakutatások is hangsúlyozzák. A rezilienciát a kortárs szakirodalom nem veszületett személyiségvonásként, hanem olyan dinamikus folyamatként értelmezi, amely az egyéni erőforrások és a környezeti feltételek kölcsönhatásában alakul ki (Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Rutter, 2000; Ungar, 2011). Ebben a megközelítésben a kedvezőtlen élethelyzetekhez való alkalmazkodás nem kizárólag az egyén belső tulajdonságain múlik, hanem azon is, hogy milyen támogató kapcsolatokhoz és erőforrásokhoz fér hozzá.

A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok esetében a reziliencia különösen fontos kérdés, mivel életútjuk során gyakran találkoznak halmozott kockázatokkal, például a családból való kiemeléssel, az intézményi elhelyezéssel, a kapcsolatok megszakadásával vagy a gyakori környezetváltásokkal. A kutatások ugyanakkor rámutatnak arra, hogy a támogató társas kapcsolatok fontos erőforrást jelenthetnek ezekben a helyzetekben (Masten, 2001; Rutter, 2000; Ungar, 2011). A bizalmi kapcsolatok – legyen szó nevelőkről, szakemberekről, tanárokról vagy kortársakról – fontos támaszt jelenthetnek a pozitív alkalmazkodás és az önálló életvezetés során.

A nemzetközi vizsgálatok szerint a reziliencia kialakulásában nem csupán az egyéni kompetenciák, hanem a kapcsolati erőforrások minősége és hozzáférhetősége is meghatározó szerepet játszik

(Legault et al., 2006; Taussig, 2002). A stabil felnőttkapcsolatok, a mentorok jelenléte, valamint az iskolai és közösségi beágyazottság egyaránt hozzájárulhatnak a fiatalok alkalmazkodóképességének fejlődéséhez (Lou et al., 2018; Whitesides et al., 2024). A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok esetében ezért a kapcsolati erőforrások nem csupán a mindennapi támogatás szempontjából bírnak jelentőséggel, hanem a hosszú távú társadalmi beilleszkedés és az önálló életvezetés sikerességét is befolyásolhatják.

A fenti elméleti megközelítések alapján a kapcsolati erőforrások és a társas támogatás olyan erőforrásokként értelmezhetők, amelyek hozzájárulhatnak a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok társadalmi integrációjához, alkalmazkodásához és jövőbeli életútjának alakulásához. Ennek megfelelően a jelen kutatás középpontjában annak vizsgálata áll, hogy milyen kapcsolati hálóval rendelkeznek a fiatalok, kikhez fordulnak segítségért, valamint milyen mértékben érzékelnek társas támogatást mindennapi életük során.

A kapcsolati erőforrások megküzdésben betöltött szerepe különösen releváns lehet a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok esetében. A nehéz élethelyzetek kezelésében a társas kapcsolatok nemcsak érzelmi támaszt jelenthetnek, hanem lehetőséget teremthetnek a problémák megosztására, az információk és tanácsok elérésére, valamint a gyakorlati segítség igénybevételére is. Ebből következően a kapcsolati háló vizsgálata önmagában nem

elegendő annak megértéséhez, hogy milyen erőforrások állnak a fiatalok rendelkezésére; azt is érdemes feltárni, hogy ezeket a kapcsolatokat milyen mértékben mozgósítják a mindennapi nehézségek kezelése során.

A kutatás célja

A kutatás célja a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok kapcsolati erőforrásainak és társas támogatási mintázatainak feltárása, valamint annak vizsgálata, hogy a társas kapcsolatok milyen módon jelennek meg a mindennapi nehézségekkel való megküzdésben. A vizsgálat arra kereste a választ, hogy a fiatalok milyen kapcsolati hálóval rendelkeznek, kikhez fordulnak segítségért problémás helyzetekben, milyen mértékben érzékelnek érzelmi és gyakorlati támogatást, valamint milyen megküzdési stratégiákat alkalmaznak nehéz élethelyzetekben.

Minta és adatfelvétel

A kutatás kvantitatív adatfelvételre épült, amely 2025 novembere és 2026 márciusa között zajlott Erdély négy megyéjében: Kolozs, Maros, Bihar és Hargita megyében. A vizsgálatban összesen 278 fiatal vett részt, akik a kérdőív kitöltésének időpontjában gyermekvédelmi szakellátásban, elsősorban gyermekotthonokban és lakásotthonokban éltek. A mintába 16–26 év közötti fiatalok kerültek bevonásra. A minta kialakítása célzott mintavétellel történt, a megyei gyermekvédelmi igazgatóságok együttműködésével. Az adatfelvétel online kérdőív segítségével valósult

meg. A résztvevők a kutatás céljáról és feltételeiről előzetes tájékoztatást kaptak, részvételük önkéntes volt. A kutatás során biztosítottuk az anonimitást és az adatvédelmi előírások betartását.

A kutatás megvalósításához a vizsgálatban érintett gyermekvédelmi intézmények és megyei gyermekvédelmi igazgatóságok hozzájárulását beszereztük. A kutatás rendelkezett a Babeş–Bolyai Tudományegyetem illetékes etikai bizottságának jóváhagyásával, a résztvevők pedig tájékozott beleegyezésüket adták a részvételhez.

Mérőeszköz

Az adatgyűjtés strukturált kérdőív segítségével történt. A tanulmány a kapcsolati hálóra, a társas támogatásra, a segítségkérési mintázatokra és a nehéz élethelyzetekben alkalmazott megküzdési stratégiákra vonatkozó kérdések elemzésére fókuszál. A vizsgált változók közé tartoztak a bizalmi kapcsolatok, a problémamegosztás gyakorisága, a támogatást nyújtó személyek köre, a nehézségek kezelésére alkalmazott stratégiák, valamint a társas beilleszkedés szubjektív megítélésére vonatkozó mutatók.

Adatfeldolgozás

Az adatok elemzése az IBM SPSS Statistics program segítségével történt. A tanulmányban elsősorban leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk a kapcsolati háló és a társas támogatás jellemzőinek bemutatására. Az eredmények értelmezése során kiemelt figyelmet fordítottunk a fia-

talok által érzékelt támogatási forrásokra, a segítségkérés mintázataira, valamint a társas beilleszkedés és a támogatottság szubjektív megélésére.

A kapcsolati erőforrások és társas támogatás empirikus jellemzői

Kapcsolati háló és társas támogatás. A kapcsolati erőforrások vizsgálata során elsőként a fiatalok baráti kapcsolatainak jellemzőit elemeztük (1. táblázat). Az egyes változók esetében az elemszám eltérhet a teljes mintanagyságtól ($N=278$), mivel nem minden résztvevő válaszolt valamennyi kérdésre. Az elemzések során az adott kérdésre érvényes választ adó válaszadók adatai kerültek figyelembevételre.

1. táblázat: A vizsgált fiatalok becsült baráti kapcsolatainak megoszlása. Forrás: a Szerző saját kérdőíves kutatása (2026) alapján, saját szerkesztés (érvényes válaszok száma: $n = 214$)

Becsült baráti kapcsolatok száma	Becsült gyakoriság (fő)	Arány (%)
Nincs barátja	14	6,5
1–2 barát	69	32,2
3–5 barát	52	24,3
6–10 barát	55	25,8
11 vagy több barát	24	11,2
Összesen	214	100,0

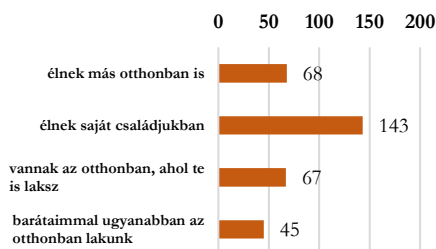
Az eredmények alapján a válaszadók többsége rendelkezett legalább egy baráttal, ugyanakkor a kapcsolati hálók mérete jelentős eltéréseket mutatott. A meg-

kérdezettek 6,5%-a egyetlen barátról sem számolt be, míg a legnagyobb csoportot azok alkották, akik 1–2 közeli barátot jelöltek meg (32,2%). A válaszadók közel fele 3–10 baráti kapcsolattal rendelkezett, míg a 11 vagy annál több barátot említő fiatalok aránya 11,2% volt.

Az eredmények arra utalnak, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok kapcsolati hálói eltérő mértékű társas erőforrásokat biztosítanak. Míg egyes fiatalok kiterjedtebb kapcsolati hálóval rendelkeznek, mások esetében a támogató kapcsolatok köre jóval szűkebb. A kapcsolatok száma ugyanakkor önmagában nem feltétlenül jelenti a társas támogatás magas szintjét, mivel a kapcsolatok minősége és érzelmi tartalma legalább olyan fontos szerepet játszik, mint azok mennyisége.

A kapcsolatok térbeli elhelyezkedésének vizsgálata azt mutatta, hogy a baráti kapcsolatok jelentős része nem kizárólag az intézményi környezethez kötődik (1. ábra).

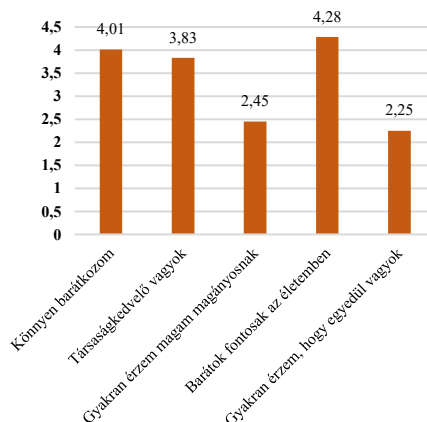
1. ábra: A vizsgált fiatalok baráti kapcsolatainak lakóhely szerinti megoszlása. Forrás: a Szerző saját kérdőíves kutatása (2026) alapján, saját szerkesztés (érvényes válaszok száma: $n = 214$)



Számos fiatal rendelkezik az intézményen kívül élő kortársakkal fenntartott kapcsolatokkal is. Ezek a kapcsolatok különösen fontos erőforrásként jelenhetnek meg, mivel hozzájárulhatnak a tágabb társadalmi kapcsolatháló kialakulásához, valamint elősegíthetik a későbbi önálló életvezetéshez szükséges informális támogatások elérését. A kapcsolati háló mérete és elhelyezkedése ezért a megküzdés szempontjából is releváns lehet: a fiatalok számára különösen azok a kapcsolatok jelenthetnek elérhető erőforrást, amelyek az intézményi környezetben túl is fennmaradnak, és amelyekhez problémás élethelyzetekben segítségért fordulhatnak.

Társas beilleszkedés és magányérzet. A társas beilleszkedés szubjektív megítélése összességében kedvező képet mutatott (2. ábra).

2. ábra: A társas beilleszkedés és magányérzet szubjektív megítélése a vizsgált fiatalok körében (átlagértékek). Forrás: a szerző saját kérdőíves kutatása (2026) alapján, saját szerkesztés (érvényes válaszok száma: n = 189)



A fiatalok többsége úgy vélte, hogy könnyen alakít ki baráti kapcsolatokat (átlag = 4,01), és fontosnak tartja a barátságokat (átlag = 4,28). Ezzel párhuzamosan a magányosság érzése mérsékeltebb mértékben jelent meg a válaszokban (átlag = 2,45). Az eredmények arra utalnak, hogy a válaszadók jelentős része rendelkezik olyan társas kapcsolatokkal, amelyek hozzájárulhatnak a mindennapi jólléthez és a közösségi beilleszkedéshez.

Ugyanakkor a kapcsolatok jelenléte nem minden esetben jelent stabil érzelmi támaszt. Az eredmények alapján a kapcsolati erőforrásokhoz való hozzáférés nem egyenletes a vizsgált fiatalok körében, ami arra utal, hogy egyesek sérülékenyebb helyzetben vannak a társas támogatás szempontjából. A baráti kapcsolatok ugyanakkor kiemelt szerepet töltenek be a fiatalok társas hálójában, és a nehéz élethelyzetekben fontos informális támogatási forrást jelenthetnek. Kérdés azonban, hogy ezek a kapcsolati erőforrások a mindennapi nehézségek kezelésében és a

megküzdés során ténylegesen is megjelennek-e.

A kapcsolati támogatás szerepe a megküzdésben. A társas támogatás jelentősége különösen jól megragadható a lelki nehézségekkel és problémás élethelyzetekkel való megküzdés során. A vizsgált fiatalok mentális állapotukat összességében inkább kedvezően értékelték, ugyanakkor a válaszok alapján a megküzdési képességek tekintetében egyéni különbségek figyelhetők meg. Ez arra utal, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok eltérő mértékű pszichés és kapcsolati erőforrásokkal rendelkeznek.

A megküzdési stratégiák közül kiemelkedő szerepet kapott a társas kapcsolatok mozgósítása. A válaszadók közel fele (49,8%) azt jelezte, hogy problémás helyzetekben elsősorban más emberekkel beszélgetve próbálja kezelni nehézségeit. Ez volt a leggyakrabban megjelölt megküzdési stratégia a vizsgált mintában.

Ez az eredmény a kapcsolati erőforrások szempontjából különösen fontos, mivel azt mutatja, hogy a társas kapcsolatok a vizsgált fiatalok esetében nem kizárólag a társas beilleszkedés és az érzelmi támogatás színterei, hanem a nehéz élethelyzetek kezelésében is megjelennek. A másokkal való beszélgetés, mint leggyakrabban alkalmazott stratégia arra utal, hogy a fiatalok jelentős része problémái kezelése során informális kapcsolati hálójára támaszkodik.

A beszélgetés mellett további megküzdési módokként jelentek meg a zenehallgatás és valamilyen kreatív alkotó

tevékenység, valamint a sport és a mozgás. Ezzel szemben a szakemberhez fordulás ritkábban jelent meg a válaszokban. Ez arra utalhat, hogy a fiatalok a nehézségek kezelésében gyakrabban támaszkodnak informális kapcsolataikra, mint formális segítő kapcsolatokra.

A kapcsolati erőforrások és a megküzdés közötti kapcsolat ugyanakkor nem értelmezhető kizárólag a kapcsolatok számának függvényében. A korábbi eredmények azt mutatták, hogy a fiatalok kapcsolati hálójának mérete jelentős eltéréseket mutat, és a kapcsolatok száma önmagában nem feltétlenül jelent magasabb szintű társas támogatást. A kapcsolatok minősége, érzelmi jelentősége és elérhetősége szintén fontos szempont lehet.

A jelen kutatás leíró eredményei alapján ezért óvatosan fogalmazhatunk: a társas kapcsolatok mozgósítása a vizsgált fiatalok körében gyakori megküzdési módnak tekinthető. Az eredmények nem teszik lehetővé annak kijelentését, hogy a társas támogatás önmagában javítja a megküzdési képességet, ugyanakkor arra rámutatnak, hogy az informális kapcsolatok fontos szerepet tölthetnek be a nehéz élethelyzetek kezelésében.

Ez az eredmény összhangban áll azokkal az elméleti megközelítésekkel, amelyek szerint a társas kapcsolatok érzelmi támogatást, információt és gyakorlati segítséget közvetíthetnek (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Putnam, 2000). A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok esetében ennek különös jelentősége lehet,

mivel az intézményi környezetből az önálló életvezetés felé történő átmenet során a stabil és elérhető kapcsolatok a mindennapi problémák kezelésében és a társadalmi beágyazottság fenntartásában egyaránt erőforrást jelenthetnek.

Megbeszélés

A kutatás eredményei alapján a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok kapcsolati erőforrásai jelentős egyéni különbségeket mutatnak. A kapcsolati háló nem tekinthető egységes vagy mindenki számára egyformán hozzáférhető erőforrásnak: egyes fiatalok kiterjedtebb kortársi és támogatói kapcsolatokkal rendelkeznek, míg mások kevésbé tudnak ezekre támaszkodni. Ez a különbség az önálló életre való átmenet szempontjából különösen fontos lehet, hiszen a gyermekvédelmi ellátásból való kilépés nem kizárólag az anyagi és intézményi támogatások fokozatos megszűnését jelenti, hanem a mindennapi problémák kezeléséhez szükséges kapcsolati erőforrások mozgósításának szükségességét is.

A vizsgálat egyik fontos eredménye, hogy a fiatalok jelentős része a nehéz élethelyzetek kezelésében informális kapcsolataira támaszkodik. A társas kapcsolatok ilyen szerepe túlmutat azon, hogy egyszerűen társas interakciókat biztosítanak: a fiatalok számára lehetőséget teremthetnek problémáik megosztására, érzelmi támogatás keresésére és a nehéz helyzetek közös értelmezésére. A kapcsolati erőforrások ezért az önállósodás folyamatában nem kizárólag a társas beilleszkedés

szempontjából jelentősek, hanem a mindennapi élethelyzetek kezelésében is szerepet kaphatnak.

Az eredmény a kapcsolati erőforrások hozzáférhetőségének jelentőségére irányítja a figyelmet, és összhangban értelmezhető Ungar (2011) ökológiai reziliencia-megközelítésével, amely a környezeti erőforrásokhoz és támogató kapcsolatokhoz való hozzáférés fontosságát hangsúlyozza. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok esetében ezért nem elegendő azt vizsgálni, hogy rendelkeznek-e kapcsolatokkal; az is lényeges, hogy ezek a kapcsolatok elérhetőek, biztonságosak és a nehéz élethelyzetekben ténylegesen igénybe vehetőek-e.

A jelen kutatás eredményei ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy az informális kapcsolatok jelentősége nem jelenti a formális segítő rendszerek szerepének csökkenését. Éppen ellenkezőleg: a szakemberekhez fordulás alacsonyabb aránya azt a kérdést veti fel, hogy a gyermekvédelmi ellátórendszer hogyan tudja úgy támogatni a fiatalokat, hogy közben az informális kapcsolataik megerősítésére és fenntartására is lehetőséget teremtsen. Az intézményi ellátásból való kilépés szempontjából ezért különösen fontos lehet azoknak a kapcsolatoknak a támogatása, amelyek nem kizárólag az intézményhez kötődnek, hanem azon kívül is fennmaradhatnak.

Ez a gyakorlat szintjén azt jelentheti, hogy az önálló életre való felkészítés nem szűkíthető le az egyéni életvezetési készségek fejlesztésére, az oktatás vagy a mun-

kavállalás támogatására. A felkészítés részét képezheti a fiatalok társas kapcsolati erőforrásainak feltérképezése, a támogató kapcsolatok fenntartásának elősegítése, valamint olyan közösségi lehetőségek biztosítása is, amelyek révén a fiatalok az intézményi környezeten kívül is stabil kapcsolatokra tehetnek szert.

Különösen fontos lehet ebből a szempontból az olyan kortársi, közösségi és mentori kapcsolatok támogatása, amelyek hosszabb távon is fennmaradhatnak. Ezek nem helyettesítik a professzionális segítségnyújtást, hanem annak kiegészítői lehetnek. A cél ezért nem az informális és formális támogatási formák egymással szembeni elhelyezése, hanem azok egymást kiegészítő rendszerként való kezelése.

A kutatás eredményei alapján ugyanakkor nem állítható, hogy a társas támogatás önmagában javítja a fiatalok megküzdési képességét vagy meghatározza sikeres önállóvá válásukat. A vizsgálat leíró jellegéből adódóan oksági következtetések levonására nincs lehetőség. Az eredmények inkább arra hívják fel a figyelmet, hogy a társas kapcsolatok a vizsgált fiatalok körében gyakran mozgósított erőforrásként jelennek meg a nehézségek kezelésében, ezért az önálló életre való átmenet támogatásában ezekre a kapcsolati erőforrásokra is érdemes figyelmet fordítani.

Következtetések

A kutatás eredményei alapján a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok

kapcsolati erőforrásai jelentős egyéni különbségeket mutatnak. A vizsgált fiatalok többsége rendelkezik valamilyen kortársi vagy egyéb támogató kapcsolattal, ugyanakkor a kapcsolati háló kiterjedtsége, a támogatás elérhetősége és a segítségkérés lehetősége nem minden fiatal számára azonos. Különösen fontosnak bizonyultak az intézményen kívül fennmaradó kapcsolatok, amelyek az intézményi környezeten túl is hozzájárulhatnak a társadalmi kapcsolódás és az informális támogatás fenntartásához.

A megküzdési stratégiák vizsgálata azt mutatta, hogy a társas kapcsolatok mozgósítása a vizsgált fiatalok körében gyakori módja a nehéz élethelyzetek kezelésének. A másokkal való beszélgetés volt a leggyakrabban megjelölt megküzdési stratégia, ami arra utal, hogy az informális kapcsolatok a mindennapi problémák kezelésében is fontos szerepet tölthetnek be. A társas támogatás ugyanakkor nem tekinthető minden fiatal számára egyformán hozzáférhető erőforrásnak, ezért a kapcsolatok megléte mellett azok minősége, stabilitása és elérhetősége is lényeges szempont.

Az eredmények gyakorlati szempontból arra hívják fel a figyelmet, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok önálló életre való felkészítése nem szűkíthető le az egyéni életvezetési készségek, az oktatás vagy a munkavállalás támogatására. Fontos lehet a fiatalok meglévő támogató kapcsolatainak feltérképezése és megerősítése, valamint olyan közösségi, kortársi és mentori lehetőségek bizto-

sítása, amelyek az intézményi környezeten túl is fenntartható kapcsolatok kialakítását segíthetik.

A formális és informális támogatási formák nem egymást helyettesítő, hanem egymást kiegészítő erőforrásokként értelmezhetők. A gyermekvédelmi szakemberek szerepe ezért nemcsak a közvetlen segítségnyújtásban, hanem a fiatalok kapcsolati erőforrásainak megerősítésében és a támogató közösségekhez való hozzáférés elősegítésében is fontos lehet.

A jelen kutatás leíró jellegéből adódóan az eredmények alapján nem vonható le oksági következtetés arra vonatkozóan, hogy a társas támogatás közvetlenül javítja a megküzdési képességet vagy meghatározza a sikeres önálló életkezdést. Az eredmények ugyanakkor rámutatnak arra, hogy a társas kapcsolatok a vizsgált fiatalok számára gyakran mozgósított erőforrásként jelennek meg a nehézségek kezelésében. Ez indokoltá teszi, hogy az önálló életre való átmenet támogatásában a kapcsolati erőforrások megőrzése, bővítése és hosszabb távú fenntarthatósága is hangsúlyosabb figyelmet kapjon.

Irodalom

- Bagdy, E. (2002). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217–231). New York: Guilford Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. DOI: <https://doi.org/10.1086/228943>
- Daniel, M. (2025). *Factori determinanți ai separării copilului de familie: Analiză socio-demografică în județul Cluj*. *Revista de Asistență Socială*, 24(2), 169–182.
- Elder, G. H., Jr. (1985). Perspectives on the life course. In G. H. Elder Jr. (Ed.), *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968–1980* (pp. 23–49). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: New perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Giddens, A. (1997). *Szociológia*. Budapest: Osiris.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Transaction Publishers.
- Homoki, A. (2014). *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Humántudományok Doktori Iskola. Doctoral dissertation.
- Jones, R. M., Somerville, L. H., Li, J., Ruberry, E. J., Powers, A., Mehta, N., & Casey, B. J. (2014). Adolescents' neural sensitivity to peer evaluation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 8, 87–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.01.004>
- Kőrössy, J. (2016). A pozitív fiatalkori fejlődés elmélete és modelljei. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(2), 9–18. DOI: <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2016.2.9>
- Legault, L., Anawati, M., & Flynn, R. (2006). Factors favouring psychological resilience among fostered young people. *Children and Youth Services Review*, 28, 1024–1038. DOI:

- <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.10.006>
- Lou, Y., Taylor, E. P., & Di Folco, S. (2018). Resilience and resilience factors in children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 89, 83–92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.010>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mureșan, A. I. (2023). *Reziliență și vulnerabilitate la tinerii care părăsesc sistemul rezidențial de protecție a copilului din România*. Kolozsvár: Universitatea Babeș-Bolyai. Doctoral thesis.
- Neagu, M. (2017). *Young adults' perspectives on their experiences of different types of placement in Romania*. Oxford: University of Oxford. Doctoral thesis.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 651–682). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.030>
- Stein, M. (2008). Resilience and young people leaving care. *Child Care in Practice*, 14(1), 35–44. DOI: <https://doi.org/10.1080/13575270701733682>
- Stein, M., & Munro, E. R. (Eds.). (2008). *Young people's transitions from care to adulthood: International research and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Taussig, H. N. (2002). Risk behaviours in maltreated youth placed in foster care: Longitudinal study of protective and vulnerability factors. *Child Abuse and Neglect*, 26, 1179–1199. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00391-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00391-5)
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Whitesides, T. H., Dade, M., Illustre, J., Barycki, E., Monro, W., & Cederbaum, J. A. (2024). Supporting youth transitioning out of foster care (preprint). SSRN. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.5343730>
- Zsíros, E. (2011). Kortárskapcsolatok. In Á. Németh & A. Költő (szerk.), *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010: Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés* (pp. 113–119). Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

METHODICAL STUDIES

DIGITAL ENVIRONMENTS FOR LEARNING IN MATHEMATICS AND INFORMATICS TEACHER EDUCATION

Author(s) / Szerző(k):

Pšenáková, Ildikó (Ph.D., Habil.)

Trnava University in Trnava, Trnava (Slovakia)

Pokorný, Milan (Ph.D., Habil.)

Trnava University in Trnava, Trnava (Slovakia)

E-mail:

ildiko.psenakova@truni.sk

Cite: Idézés:

Pšenáková, Ildikó and Pokorný, Milan (2026). Digital Environments for Learning in Mathematics and Informatics Teacher Education. *OxIPO – Interdiszciplinárisk tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 101-113.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.101>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0007

Reviewers: Lektorok:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Illés Zoltán (Ph.D., Habil.), ELTE Budapest (Hungary)
2. Szabó Tibor (Ph.D.), Constantin the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

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

Absztrakt

DIGITÁLIS KÖRNYEZETEK

A LEENDŐ MATEMATIKA- ÉS INFORMATIKA TANÁROK KÉPZÉSÉBEN

A digitális technológiák egyre fontosabb szerepet töltenek be a matematika és az informatika oktatásában. A tanulmány a digitális környezetek alkalmazási lehetőségeit vizsgálja e tantárgyakban, valamint pedagógiai jelentőségüket a leendő tanárok képzésében. Az elemzés rámutat, hogy a digitális eszközök megfelelő didaktikai integrációja támogatja az aktív és reflektív tanulást, valamint hozzájárul a problémamegoldó gondolkodás és a pedagógiai kompetenciák fejlődéséhez.

Kulcsszavak: digitális technológiák, matematikaoktatás, informatikaoktatás, tanárképzés

Diszciplina: pedagógia

Abstract

Digital technologies are becoming an integral part of contemporary educational environments, and their importance is gradually increasing in mathematics and informatics education as well. This paper aims to analyse the possibilities of using digital environments in these subjects and to highlight their pedagogical potential in the education of future teachers.

Keywords: digital technologies, mathematics education, informatics education, teacher education

Discipline: pedagogy

Digital technologies have become an integral part of the educational process at all levels of education. In the education of future teachers, digital environments play an important role not only as tools for delivering content but also as the means for developing pedagogical, didactic, and technological competencies. Teacher education at universities should enable students to experience digital environments not only from the perspective of users but also from the perspective of future creators and evaluators of digital learning materials (Bocconi et al., 2016; Pšenáková, 2018).

This paper aims to analyse the role of digital environments in mathematics and informatics education and to highlight their importance in the education of future teachers, particularly about supporting active learning, problem solving, and reflection on the learning process.

Based on our pedagogical experience, it can be observed that the use of digital environments in the education of mathematics and informatics teachers has its specific characteristics. While in

mathematics digital environments are often used for the visualization of abstract concepts, supporting problem solving and providing feedback, in informatics they are naturally associated with algorithmic thinking, simulation, and the creation of digital artefacts. Despite these differences, several common didactic principles can be identified, such as an emphasis on student activity, systematic work with tasks, and reflection on the learning process (see: Pokorný, 2015).

Our pedagogical experience also indicates that digital environments provide the greatest benefits when they are integrated into teaching based on carefully designed didactic strategies. The use of digital tools without a clear pedagogical purpose leads only to a formal change in the organisation of teaching without a significant impact on the quality of learning. This conclusion corresponds with research findings that emphasize the need for methodological grounding of digital environments in teacher education (Pokorný, 2013; Pšenáková, 2021).

Defining the Concept of a Digital Environment in the Context of Teacher Education

The concept of a *digital environment* is used in scholarly literature in various ways, and its interpretation depends on the context in which it is applied. In a broader sense, a digital environment is often understood as a set of digital technologies, tools, and platforms that mediate educational content and support communication, interaction, and learning. In a pedagogical context, however, it does not refer only to technical infrastructure but primarily to a didactically designed space in which educational activities are carried out about learning objectives, content, and the needs of learners.

In the education of future teachers, the concept of a digital environment acquires a particular significance. Future teachers do not act in digital environments only as pupils or students, but also as potential creators, evaluators, and facilitators of digitally supported learning. Several studies indicate that the quality of students' experience with digital environments during their university studies significantly influences their later attitudes towards the use of technologies in pedagogical practice (Bocconi et al., 2016).

From a didactic perspective, it is therefore necessary to distinguish between the simple use of digital tools and the purposeful integration of digital environments into teaching. As Pokorný (2015) points out, the presence of digital technologies in teaching does not in itself guarantee higher

quality or effectiveness. The decisive factor is the way in which these technologies are integrated into teaching, what types of tasks they support, what level of activity and reflection they require from students.

Based on our pedagogical experience and an analysis of relevant literature, this paper understands a digital environment in the education of future mathematics and informatics teachers as a comprehensive learning space that includes a didactically designed set of digital tools, platforms, and learning materials supporting learning, interaction, and reflection.

A digital environment defined in this way includes not only learning management systems (e.g. LMS), but also interactive learning materials, visualization tools, simulations, and other digital resources that enable students to work actively with content. An important component of a digital environment is also feedback, whether in the form of automated assessment, interaction with the teacher, or discussions among students.

From the perspective of mathematics and informatics, digital environments can be seen as spaces that make it possible to connect abstract concepts with concrete representations and procedures. In mathematics, digital environments are often used to visualize relationships, support problem solving, and verify procedures, while in informatics they enable the simulation of algorithms, work with data, and the creation of digital

artefacts. However, digital environments in both disciplines share a common goal - to support systematic and active learning (Pokorný, 2013; Pšenáková, 2018).

Digital Environments in Mathematics and Informatics Education

In the context of mathematics and informatics education, digital environments can be understood as a broad spectrum of tools and platforms that differ in their functions, levels of interactivity, and didactic orientation. Their aim is not to replace traditional teaching but to expand the possibilities for working with subject matter and to support the active engagement of students in the learning process.

The use of digital environments in mathematics and informatics education is currently the subject of extensive scholarly discussion. Many authors agree that digital environments have the potential to support active learning, individualisation, and the development of higher cognitive processes; however, their pedagogical benefits are not automatic and depend on the way they are implemented in teaching (Bocconi et al., 2016; Kirkwood & Price, 2014). From this perspective, it is important to analyse not only the technological possibilities of digital environments but, above all, their didactic functions within specific subjects.

Digital environments can serve various roles in education – ranging from the

visualisation and presentation of subject matter, through supporting problem solving, to creating environments for experimentation and the development of students' own solutions. A specific group is represented by learning management systems (LMS), which enable the organisation of course content, assignment of tasks, communication among participants in the educational process, and the provision of feedback. In the preparation of future teachers, these environments are also important for the development of pedagogical and organisational competencies, as students learn the principles of planning and managing teaching in digital environments (Bocconi et al., 2016).

However, the specific forms and functions of digital environments differ depending on the nature of subjects. Universal solutions do not exist; what is essential is that digital environments support students' active work, enable feedback, and create opportunities for reflection on learning in both mathematical and informatics contexts.

Digital Environments in Mathematics Education

In mathematics education, digital environments are often associated with supporting the understanding of abstract concepts through visualisation, dynamic representations, and interactive tasks. Through digital tools, students can manipulate and experiment with mathematical objects, modify parameters, and

observe the consequences of these changes, which can contribute to a deeper conceptual understanding of the subject matter (Hoyles & Lagrange, 2010; Drijvers et al., 2016).

At the same time, several authors point out that digital tools may also lead to superficial learning if they are used merely to demonstrate completed solutions without actively engaging students in the process of problem solving (Kieran et al., 2014). In this context, the importance of tasks that encourage students to formulate their own strategies, verify solutions, and reflect on the problem-solving process is emphasised.

In pedagogical practice, various digital environments are used for this purpose, such as tools for creating interactive tasks and providing feedback (e.g. Kahoot, Quizizz), or environments enabling dynamic work with mathematical representations (e.g. GeoGebra). These environments allow students to engage actively with the content and provide immediate feedback, which is particularly important in the process of solving tasks.

Based on pedagogical experience, it appears that digital environments in mathematics are most beneficial when they are not used solely for the assessment of knowledge but rather when they support discussion about solution strategies and enable the comparison of different approaches to solving problems. Such use of digital environments corresponds with the recommendations of authors who emphasise the need to connect techno-

logical tools with the didactic objectives of mathematics education (see: Hoyles & Lagrange, 2010; Pokorný, 2015).

Digital Environments in Informatics Education

In informatics education, digital environments represent a natural component of teaching, as the content of the subject itself is closely connected with working in digital environments. Digital tools enable students to design, test, and analyse solutions to problems, thereby supporting the development of algorithmic and problem-solving thinking.

Effective digital environments in informatics should provide space not only for creating functional solutions but also for reflecting on the process, identifying errors, and optimising procedures. This reflective dimension of work is considered crucial for the development of a deeper understanding of informatics concepts (Denning, 2017).

In pedagogical practice, various environments that support creation and experimentation are used, such as visual programming environments (e.g. Scratch) or online simulators and development environments (e.g. Tinkercad, repl.it). These environments provide opportunities for iterative problem solving, working with errors, and continuous reflection on the solution process.

However, in informatics education as well, the pedagogical benefits of digital environments depend on the way they are

integrated into teaching. The use of digital tools alone, without a clear didactic intention, does not automatically lead to a deeper understanding of the subject matter (Kirkwood & Price, 2014). Digital environments are most beneficial when students are guided not only towards obtaining the “correct result” but also towards analysing the chosen approach and its didactic implications, which is particularly important in the preparation of future informatics teachers.

Common Features and Differences in Approaches to Digital Environments

Despite the specific characteristics of mathematics and informatics, several common didactic principles can be identified in approaches to digital environments. Many authors emphasise the importance of active student engagement, working with tasks that support problem solving, and providing feedback that leads to reflection on learning (Kirkwood & Price, 2014; Bocconi et al., 2016).

The differences between the two disciplines are reflected mainly in the types of activities that digital environments support. While in mathematics the focus is primarily on supporting the understanding of abstract relationships and problem-solving strategies, in informatics the emphasis is placed on the process of designing, testing, and refining solutions. Nevertheless, digital environments in both

disciplines fulfil a similar role – they create conditions for systematic, active, and reflective learning (Pokorný, 2013; Pšenáková, 2018).

The Use of Digital Environments in the Education of Future Mathematics and Informatics Teachers

Digital environments also play a significant role in the education of future teachers, as students in teacher education programmes do not act in digital environments only as learners, but also as future creators and organisers of digitally supported teaching. Higher education therefore represents an important space for gaining experience with different types of digital tools and for developing the ability to critically evaluate their didactic potential.

In the pedagogical preparation of future mathematics and informatics teachers, digital environments are primarily used to support students’ active engagement with the content, the solving of problem-based tasks, and reflection on their own procedures. In this way, students become familiar not only with the subject matter itself, but also with ways in which digital tools can be effectively integrated into the teaching of subjects. Examples of such digital environments used in the preparation of future teachers are illustrated in Figure 1.

Digital Environments in the Teaching of Mathematics to Future Teachers

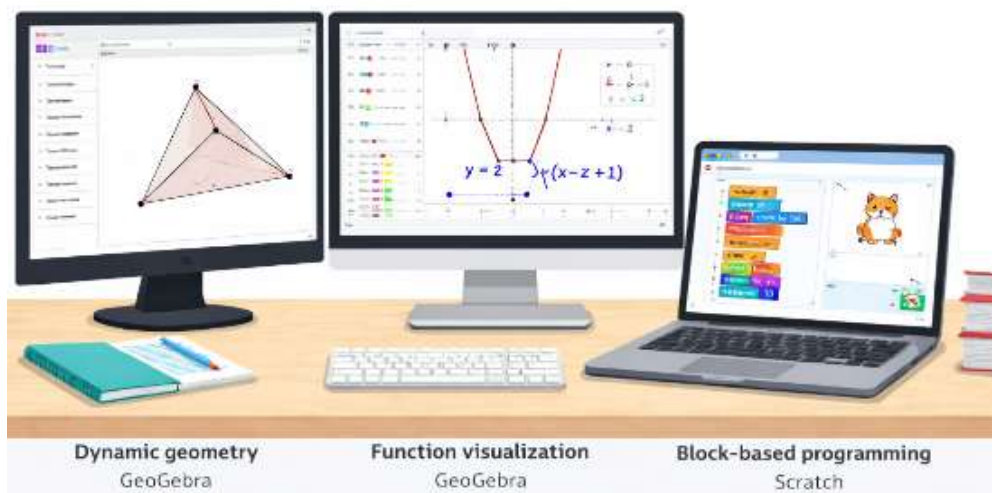
In mathematics teaching, digital environments are primarily used to support the visualisation of mathematical relationships and experimentation with mathematical objects. Students can work with dynamic representations, modify parameters, and observe the consequences of these changes, which supports a deeper understanding of mathematical concepts.

In addition to visualisation tools, digital environments that enable task assignment and immediate feedback are also used in teaching. Such environments can support student activity during lessons while

simultaneously providing teachers with an overview of the level of students' understanding of the subject matter. However, an important aspect of their use is that digital tools should not serve only for the assessment of knowledge but should also support discussion about solution strategies and reflection on problem-solving processes.

As an illustration of the use of digital environments in the teaching of future mathematics teachers, one may consider the use of dynamic geometry software (e.g. GeoGebra, Cabri Geometry, Desmos Geometry, Cinderella, or C.a.R.). It is important that future mathematics teachers do not use these tools merely as a more

Figure 1: Examples of digital environments supporting learning in mathematics and informatics (dynamic geometry software, function visualization, and block-based programming). (Source: Authors' elaboration; visualization generated with the assistance of the generative AI tool ChatGPT.)



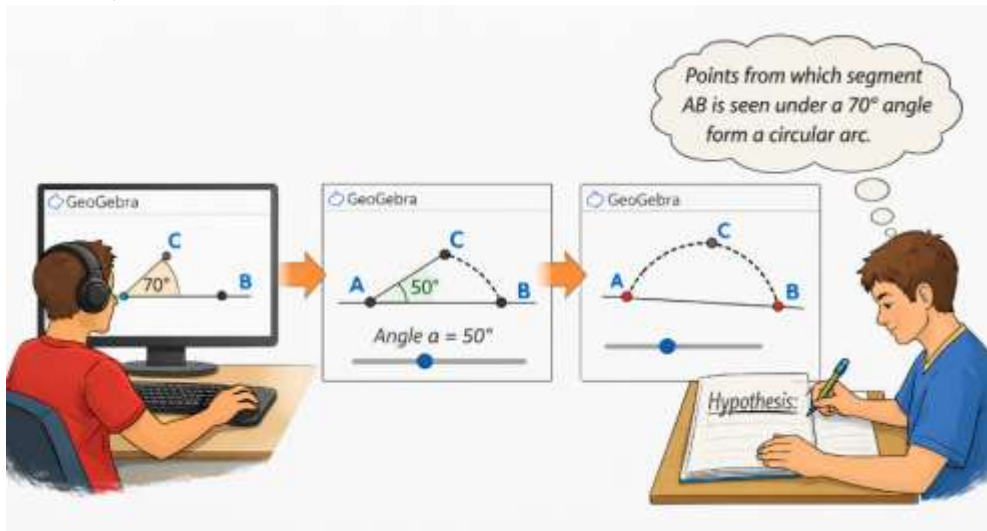
precise and convenient substitute for drawing on the board, but that they learn to construct geometric objects, modify their properties, and manipulate them dynamically.

The essence of working with these tools lies in the use of dynamic elements that allow students to discover mathematical relationships in an active and exploratory manner. For example, using the *Trace* tool in the GeoGebra environment, students can investigate the set of all points in the plane from which a given segment AB is seen under an angle of 70° . After constructing the segment AB and dynamically changing the angle using a slider, a set of points is generated whose

shape students can observe and analyse. In this way, they can formulate hypotheses about the properties of geometric objects, which they subsequently verify or prove using mathematical arguments. The process of discovering geometric properties through dynamic manipulation in the GeoGebra environment is illustrated in Figure 2.

Solving similar tasks leads students to understand that digital tools are particularly valuable when they support the exploratory nature of learning. Through dynamic manipulation, students can, for example, investigate the triangle inequality or the relationship between the distance of the centers of two circles, their radii, and

Figure 2. Schematic illustration of discovering geometric properties in the GeoGebra environment. (Source: Authors' elaboration; visualization generated with the assistance of the generative AI tool ChatGPT.)



the number of their intersection points. When solving construction problems, they can also analyse how the choice of given elements influences the number of possible solutions.

Digital environments are also used when exploring the properties of functions. Using sliders that allow them to modify parameter values, students can analyse the relationships between the graphs of functions $f(x)$ and $f(x)+a$, $f(x)$ and $f(x+a)$, $f(x)$ and $-f(x)$, $f(x)$ and $a \cdot f(x)$, or $f(x)$ and $f(a \cdot x)$. In this process, students formulate hypotheses, subsequently verify them, and discuss their validity.

The importance of digital environments is also evident when solving stereometric problems, where they enable dynamic manipulation of spatial objects and an easy change of perspective on a construction, which is often very difficult to achieve when drawing on a board or paper using traditional methods.

As another illustration of the use of digital environments in the teaching of future teachers, one may consider our own interactive applications implemented in the LMS Moodle environment. In the course *Combinatorics and Data Handling*, in addition to video lectures and textual learning materials, interactive applications designed for practicing the solution of combinatorial problems are also available. For example, students are required to find all possible solutions to a specific problem (e.g. all possible ways in which the sum of 13 can appear when three different dice are rolled).

Within these applications, students experiment, actively search for solutions, and gradually correct their previous mistakes based on the feedback provided by the application. Such an environment supports active learning and enables students to acquire new knowledge through their own activity.

Digital environments also play an important role in the assessment of students' knowledge. The experience with online testing gained during university studies can later be used by future teachers in their pedagogical practice, for example when implementing distance learning or conducting online examinations. The COVID-19 pandemic showed that many teachers were not sufficiently prepared for this form of teaching, partly because they had not encountered it during their own studies.

An example is the examination from the course *Combinatorics and Data Handling* (Pokorný, 2026), which was conducted in the Moodle environment. The test was automatically generated from a large database of questions, minimizing the probability that two students would receive the same test. At the same time, students were connected via Microsoft Teams with their cameras turned on during the entire testing period, allowing the instructor to monitor the course of the examination. A statistical comparison of the results of students who completed the test online and those who took it in person did not reveal a significant difference in performance, suggesting

that this form of assessment can largely eliminate opportunities for cheating.

For future teachers, it is important to gain experience with such forms of assessment, as they can serve as inspiration for their future pedagogical practice.

Digital Environments in the Teaching of Informatics to Future Teachers

In informatics education, digital environments occupy a specific position, as the very nature of the subject is closely connected with working in digital environments. Students use environments that enable the design of algorithms, program development, or the simulation of technical solutions, thereby acquiring not only technical skills but also the ability to analyse and optimise solution procedures.

Such environments allow students to experiment with different circuit configurations without the need for physical hardware while immediately observing the consequences of their solutions. Students design solutions, test their functionality, identify errors, and gradually modify and optimise their solutions. This iterative process supports the development of algorithmic thinking while also enabling the connection between theoretical knowledge and practical application and leading students to reflect on their own problem-solving procedures.

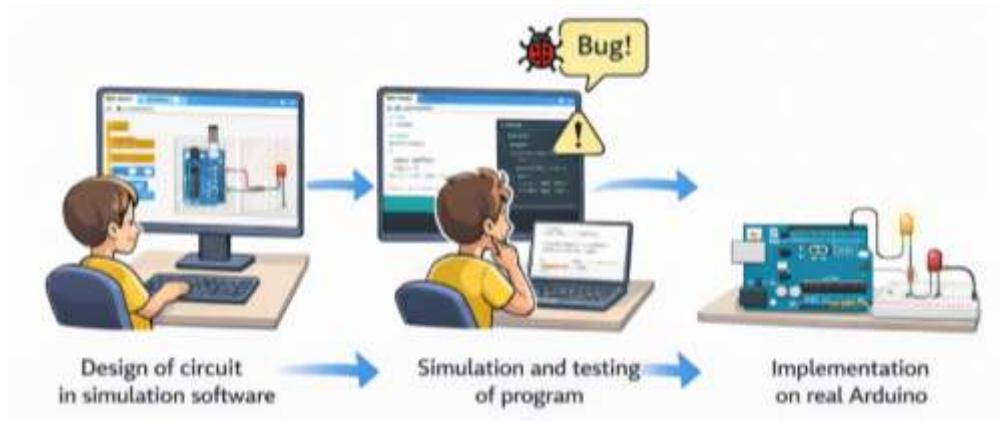
As an illustration of the use of digital environments in the teaching of future

informatics teachers, one may consider the use of the online simulation environment Tinkercad, which enables the design and simulation of electronic circuits and the programming of Arduino microcontrollers. Within a course focused on the practical applications of microcontrollers, students work in this environment with virtual models of electronic components and microcontrollers, which they can connect into circuits, test, modify, and simulate directly within the environment without the need for immediate work with physical hardware. Such an environment enables experimentation and provides a safe space for identifying and correcting errors before implementing the solution in a real circuit.

During practical exercises, students, for example, design a simple circuit to light a light-emitting diode (LED) using an Arduino microcontroller, employing a breadboard, a resistor, and basic program code controlling the behaviour of an output pin. The Tinkercad environment allows students first to simulate the circuit and verify the functionality of the program before transferring the solution to a real device.

The didactic procedure followed by students—from designing a solution in the simulation environment to implementing it in real hardware—is illustrated in Figure 3. Students first design the circuit and program in the simulation environment, where they can test and modify the solution. After verifying the functionality

Figure 3: The process of students' work when solving tasks with microcontrollers using a simulation environment. (Source: Authors' elaboration; visualization generated with the assistance of the generative AI tool ChatGPT.)



through simulation, the same circuit can be implemented using real hardware, i.e. an Arduino microcontroller and electronic components.

Such a procedure supports the iterative nature of problem solving, in which students gradually design the electronic circuit in a simulation environment, where they modify it, test its functionality, identify errors, and adjust the program or the circuit configuration. Only after verifying the functionality through simulation is the solution implemented in real Arduino hardware, which significantly reduces the risk of damaging the hardware, which may be financially demanding.

In the pedagogical preparation of future teachers, the use of simulation environments has an additional benefit - students gain experience with tools that they may later use in their own teaching practice

when explaining the principles of microcontroller operation or when implementing project-based learning.

Pedagogical Benefits of Digital Environments in Teacher Education

Based on pedagogical experience, it can be concluded that digital environments have significant potential in the preparation of future teachers, particularly in three areas: supporting active learning, developing problem-solving thinking, and creating space for reflection on one's own learning. At the same time, their effectiveness depends on the way they are integrated into teaching and on the didactic intentions with which they are used.

For future teachers, it is important not only to acquire skills in working with specific digital tools, but above all to understand how these tools can support students' learning in mathematics and informatics.

Conclusion

Digital environments represent an important component of the contemporary educational landscape, and their significance is gradually increasing in both mathematics and informatics education. As shown by the analysis of the relevant literature and the pedagogical experience of the authors, digital tools have the potential to support active learning, experimentation, and reflection on problem-solving processes. However, their presence in teaching does not automatically guarantee a higher quality of education. The decisive factor is the way in which digital environments are didactically integrated into teaching and the types of learning activities they support.

A comparison of the use of digital environments in mathematics and informatics shows that although these disciplines have different characteristics, digital tools fulfil a similar pedagogical function in both. In mathematics, they primarily support visualization and the understanding of abstract concepts, while in informatics they create space for designing, testing, and iteratively improving solutions. In both cases, however, digital environments contribute to the development of active and reflective learning.

The use of digital environments is particularly important in the preparation of future teachers. Students in teacher education programmes should acquire not only technical skills in working with digital tools but also the ability to critically evaluate their didactic potential and integrate them appropriately into teaching. From this perspective, it is important that digital environments in teacher education are not used merely as technological support for instruction, but as a means of developing pedagogical thinking and reflection on one's own teaching practice.

The findings suggest that further research could focus particularly on analysing specific ways of integrating digital environments into the teaching of mathematics and informatics and on examining their impact on the development of the professional competences of future teachers.

References

- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). *Developing Computational Thinking in Compulsory Education: Implications for Policy and Practice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Opened: 1.9.2026. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC104188>
- Denning, Peter J. (2017). Computational thinking in science. *American Scientist*, 2017, roč. 105, č. 1, s. 13–17. ISSN 0003-0996. Opened: 1.9.2026. URL: <https://www.americanscientist.org/article/computational-thinking-in-science>

- Drijvers, P., Ball, L., Barzel, B., Heid, M. K., Cao, Y., & Maschietto, M. (2016). Uses of Technology in Lower Secondary Mathematics Education: A Concise Topical Survey. In: *ICME-13 Topical Surveys*. Cham: Springer, 2016 ISBN 978-3-319-33666-4. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33666-4_1
- Hoyles, C. & Lagrange, J.-B. (Eds.) (2010).. *Mathematics Education and Technology: Rethinking the Terrain*. New York: Springer, 2010. ISBN 978-1-4419-0145-2. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0146-0>
- Kieran, C.; Doorman, M. & Ohtani, M. (2015). Frameworks and principles for task design. In: Watson, A. & Ohtani, M. (Eds.) *Task Design in Mathematics Education*. Cham: Springer, 2015, s. 19–81. ISBN 978-3-319-09628-5. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2_2
- Kirkwood, A., Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is “enhanced” and how do we know? *A critical literature review. Learning, Media and Technology*, 2014, roč. 39, č. 1, s. 6–36. ISSN 1743-9892. Opened: 1.9.2026. URL: <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Pokorný, Milan. (2013). Blended learning as an efficient method for discrete mathematics teaching. *Advances in education sciences*, 2013, 1: 12-17.
- Pokorný, M. et al. (2015) *Blended learning ako efektívny nástroj vo vyučovaní matematických predmetov na TU a UMB*. 1. vyd. Trnava (Slovensko): Trnavská univerzita v Trnave, 2015. 89 s. [online]. – ISBN 978-80-8082-865-3 Opened: 1.9.2026. URL: <https://www.truni.sk/sites/default/files/uk/f000086.pdf>
- Pokorný, M. (2026). Comparison of Online Testing and Onsite Testing Results in Combinatorics and Working with Data. In *MIPRO 2026*. In print
- Pšenáková, I., Szabó, T. (2018). Interactivity in learning materials for the teaching. In: *ICETA 2018: 16th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications: proceedings. 1. vyd.* New Jersey (USA): Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2018. ISBN 978-1-5386-7912-8.
- Pšenáková, I. (2021). *Tvorba didaktických interaktívnych materiálov a kritériá hodnotenia ich kvality*. 1. vyd. Trnava (Slovensko): Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta, 2021. 50 s. ISBN (elektronické) 978-80-568-0425-4

MUNKAERŐPIACI ÉLETUTAK ÉS TRANSZGENERÁCIÓS MINTÁZATOK: HELYZETFELTÁRÓ ÉS TANÁCSADÁST TÁMOGATÓ ESZKÖZTÁR AZ ÁLLÁSKERESÉSI, MUNKA- ÉS PÁLYATANÁCSADÁSBAN

Author(s)/Szerző(k):

Ruzsa Alexandra

Pázmány Péter Katolikus Egyetem (Magyarország)

E-mail:

ruzsaszandra@gmail.com

**Cite:
Idézés:**

Ruzsa Alexandra (2026). Munkaerőpiaci életutak és transzgenerációs mintázatok: helyzetfeltáró és tanácsadást támogató eszköztár az álláskeresési, munka- és pályatanácsadásban. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 115-144.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.115>



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

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0008

**Reviewers:
Lektorok:**

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Olteanu Lucián Liviusz (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
2. Rákóczi Attila (PhD), Békés Vármegyei Kormányhivatal (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 tanulmány egy helyzetfeltáró és a tanácsadási folyamatot támogató módszertani eszköztárat mutat be, amely a tartós álláskereső munkaerőpiaci (re)integrációját befolyásoló családi, munkaszocializációs, transzgenerációs és pszichoszociális tényezők strukturáltabb feltárását segítheti a foglalkoztatási humánszolgáltatásokban. A fejlesztés a szerző korábbi, Békés vármegyében megvalósított empirikus kutatásaira, a kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalomra, valamint szakmai konzultációs és szupervíziós tapasztalatokra épül. Az eszköztár három, egymást kiegészítő elemből áll: munkaerőpiaci fókuszú genogramból, egy 41 tételes strukturált kérdőívből és tematikus kérdésbankból. A tanulmány bemutatja ezen eszközök elméleti megalapozottságát, felépítését, alkal-

mazási logikáját és szakmai kompetenciahatárait. A 41 tételes kérdőív első empirikus alkalmazására a 2024-es kutatásban került sor; a jelen tanulmány ugyanezen kérdőív módszertani rendszerben betöltött szerepét tárgyalja. A 2025-ben megvalósított szakmai tréningek során szerzett előzetes alkalmazási tapasztalatok hozzájárultak az eszközrendszer alkalmazási kereteinek és szakmai használatának pontosításához. A fejlesztés empirikus előzményei kizárólag Békés vármegyei mintákhoz kapcsolódnak, ezért az ezekből származó eredmények más területi populációkra közvetlenül nem általánosíthatók. A bemutatott eszköztár nem klinikai diagnosztikai, pszichoterápiás vagy automatikus döntéshozatali rendszer, és nem helyettesíti a hagyományos munkaerőpiaci tanácsadási módszereket. Célja azok kiegészítése az ügyfél élethelyzetének, családi és foglalkozási életútjának, valamint lehetséges támogatási szükségleteinek komplexebb értelmezésével. A kérdőív jelenlegi formájában feltáró és tanácsadást támogató eszközként értelmezhető; pszichometriai tulajdonságainak, alkalmazhatóságának és szélesebb körű felhasználhatóságának vizsgálata további empirikus kutatást igényel.

Kulcsszavak: transzgenerációs mintázatok, munkaerőpiaci életutak, tartós álláskeresés, munkaerőpiaci tanácsadás, genogram, kvalitatív feltárás, pályaaorientációs tanácsadás

Diszciplínák: pszichológia, szociológia

Abstract

*A PROJECT-BASED APPROACH TO HIGHER EDUCATION STUDIES
LABOUR MARKET TRAJECTORIES AND TRANSGENERATIONAL
PATTERNS: A SITUATION-ASSESSMENT TOOLKIT FOR SUPPORTING JOB-
SEARCH, WORK AND CAREER COUNSELLING*

The study presents a methodological toolkit for situation assessment and counselling support that may facilitate a more structured exploration of family-related, work-socialisation, transgenerational and psychosocial factors influencing the labour market (re)integration of long-term jobseekers within employment-related human services. The development of the toolkit builds on the author's previous empirical research conducted in Békés County, the relevant Hungarian and international literature, as well as professional consultation and supervision. The toolkit consists of three complementary components: a labour-market-focused genogram, a 41-item structured questionnaire, and a thematic question bank. The study discusses the theoretical foundations, structure, application logic and professional competence boundaries of these instruments. The 41-item questionnaire was first applied empirically in the 2024 study; the present paper examines the role of the same questionnaire within the broader methodological framework. Preliminary application experiences gained during professional training

programmes conducted in 2025 contributed to refining the framework for the professional use and application of the toolkit. The empirical foundations of the development are based exclusively on samples from Békés County; therefore, the findings derived from these studies cannot be directly generalised to populations in other geographical contexts. The proposed toolkit is not intended as a clinical diagnostic, psychotherapeutic or automated decision-making system, nor does it replace established methods of labour market counselling. Rather, it aims to complement them by supporting a more comprehensive understanding of the client's life situation, family and occupational trajectories, and potential support needs. In its current form, the questionnaire should be regarded as an exploratory and counselling-support instrument; further empirical research is required to examine its psychometric properties, practical applicability and potential for broader use.

Keywords: transgenerational patterns; labour market life courses; long-term unemployment; labour market counselling; genogram; qualitative exploration; career counselling

Disciplines: psychology, sociology

A módszertani probléma felvetése és aktualitása

A magyar munkaerőpiacot az elmúlt évtizedben a foglalkoztatási viszonyok, a munkaerőpiaci aktivitás és a foglalkoztatási szerkezet átalakulása jellemezte, a kedvezőbb országos mutatók mellett ugyanakkor továbbra is fennmaradtak olyan társadalmi és területi különbségek, amelyek egyes csoportok foglalkoztatási integrációját nehezíthetik, mivel a globális gazdasági folyamatok, a technológiai változások és a munkaerőpiaci struktúrák átalakulása eltérő módon érintik az egyes régiókat és társadalmi csoportokat, ezért a munkaerőpiaci folyamatok országos elemzése mellett regionális és lokális vizsgálat is indokolt (Csehné Papp és tsai, 2021).

Békés vármegye munkaerőpiaci helyzetét az elmúlt években, az országos trendek-

nek megfelelően, a nyilvántartott álláskeresők számának fokozatos mérséklődése jellemzi, ugyanakkor az álláskeresői állomány összetétele továbbra is komplex társadalmi és munkaerőpiaci kihívásokra utalhat. A 2026. júniusi adatok alapján a vármegyében 9066 fő szerepelt a nyilvántartott álláskeresők között, amely az előző év azonos időszakához képest 599 fővel alacsonyabb értéket jelentett, ugyanakkor az álláskeresők több mint egyharmada (37,4%) már több mint egy éve szerepelt a regiszterben (BéVKH FFO, 2026). Az álláskeresői kör jelentős részét továbbra is az alacsonyabb iskolai végzettségű csoportok alkotják: 35,9%-uk legfeljebb általános iskolai végzettséggel, 29,7%-uk pedig érettségivel nem rendelkező szakmunkás végzettségű volt. A vármegye járásai között számottevő eltérések figyelhetők meg:

míg a Békéscsabai járásban található a regisztrált álláskeresők legnagyobb hányada (21,7%), addig a legmagasabb relatív álláskeresői arány a Sarkadi (9,9%), a Mezőkovácsházai (9,1%) és a Békési járásban (7,9%) jelentkezett (BéVKH FFO, 2026).

A fenti adatok azt is mutatják, hogy a munkaerőpiaci (re)integráció támogatása nem kizárólag a foglalkoztatási lehetőségek bővítését jelenti, hanem indokoltta teheti az egyéni életutak, társadalmi erőforrások és a munkavállalói alkalmazkodást befolyásoló családi mintázatok komplex vizsgálatát is, mivel a foglalkoztatási helyzet alakulása nem értelmezhető kizárólag egyéni szinten, hiszen azt jelentős mértékben meghatározzák a térségi gazdasági folyamatok, a humán tőke állapota és az alkalmazkodóképesség különbségei is. A jelenség komplexitása arra utalhat, hogy a munkaerőpiaci reintegráció nem kizárólag gazdasági vagy adminisztratív eszközökkel segíthető, hanem egyre inkább multidimenzionális (pszichoszociális, családi és társadalmi rendszerben vizsgált) megközelítéseket igényelhet. Blahó (2007) a Dél-alföldi Régió versenyhelyzetét elemezve rámutatott arra, hogy a tudástársadalom kialakulásával az egyének és térségek lehetőségeit egyre inkább az iskolázottság, a megszerzett kompetenciák és a tudás alkalmazásának képessége határozza meg. A társadalmi és területi különbségek mérséklésében kiemelt jelentősége van a humán erőforrás-fejlesztésnek, mivel a képzettségi hátrányok hosszabb távon a munkaerőpiaci részvétel esélyeit is befolyásolhatják (Blahó, 2007).

A tartós munkanélküliség nem csupán jövedelmi vagy foglalkoztatási problémaként értelmezhető, hanem olyan komplex társadalmi és pszichoszociális állapotként is, amely az egyén életvezetésére, önértékelésére, társas kapcsolataira és jövőorientációjára egyaránt hatással lehet. Jahoda (1982) látens deprivációs modellje szerint a munka a jövedelemszerzés manifeszt funkcióján túl olyan pszichoszociális szükségletek kielégítéséhez is hozzájárul, mint az idő strukturálása, a társas kapcsolatok fenntartása, a társadalmi státusz, a közös célokhoz való kapcsolódás és az aktivitás. E funkciók tartós hiánya kedvezőtlenül befolyásolhatja a pszichés jóllétet és a társadalmi integrációt (v.ö.: Jahoda, 1982; Paul és Moser, 2009). A nemzetközi kutatások szintén szoros kapcsolatot jeleznek a munkanélküliség és a pszichés jóllét között, különösen akkor, ha az érintett hosszabb időn keresztül nélkülözi a társadalmi szerepekhez és a strukturált életvitelhez kapcsolódó erőforrásokat (Paul és Moser, 2009; Paul és tsai, 2023).

A munkaerőpiaci sérülékenység vizsgálata során kiemelt jelentőségű azoknak a csoportoknak a támogatása, amelyek esetében az egészségi állapot, a megváltozott munkaképesség vagy egyéb hátrányos körülmények akadályozhatják a foglalkoztatásba való visszatérést. Rákóczi (2025) hangsúlyozza, hogy a munka világától régóta távol lévő és/vagy megváltozott munkaképességű személyek munkaerőpiaci integrációja komplex megközelítést igényel, amelyben a rehabilitációs szolgáltatások, az egyéni szükségletek feltárása és a

munkáltatói együttműködések egyaránt meghatározó szerepet töltenek be. Rákóczi rámutat arra, hogy a foglalkoztatási rehabilitáció, a foglalkoztatási és munkaerőpiaci tanácsadás nem kizárólag a munkába állás elősegítését jelenti, hanem az egyéni erőforrások, képességek és lehetőségek összehangolását is.

A módszertani eszköztár kidolgozását megalapozó kutatások

Jelen tanulmány egy újonnan kidolgozott, három pillérre épülő módszertani eszköztárat mutat be, amely a foglalkoztatási és szociális szakemberek számára támogatást nyújthat az álláskeresők családi hátteréből, munkaszocializációjából és pszichoszociális helyzetéből fakadó elakadások feltárásában és értelmezésében. Az eszköztár a munkaerőpiaci fókuszú genogramot, a 41 tételes strukturált kérdőívet, valamint a tematikus tanácsadói kérdésbankot foglalja magában. A fejlesztés kiindulópontja az a felismerés volt, hogy a foglalkoztatási szervezet által nyújtott munkaerőpiaci szolgáltatások hagyományos, elsősorban az egyéni kompetenciákra, végzettségre és munkaerőpiaci illeszkedésre fókuszáló eszközei nem minden esetben képesek teljes körűen feltárni a tartós inaktivitás mögött meghúzódó összetettebb társadalmi és családi tényezőket. A munkaerőpiaci helyzet alakulását ugyanis nem kizárólag az egyén aktuális képességei és motivációi határozhatják meg, hanem azok a társadalmi és családi erőforrások is, amelyekhez az egyén élete során hozzáfér. Bourdieu (1986) kulturális tőkeelmélete alapján a családi

hátter jelentős szerepet játszhat az egyének tudásának, kompetenciáinak, aspirációinak és társadalmi mobilitási lehetőségeinek alakulásában. Ez a megközelítés lehetőséget teremt annak vizsgálatára, hogy a munkához való viszony, a foglalkoztatással kapcsolatos elvárások és az életpályával kapcsolatos elképzelések milyen társadalmi és családi kontextusban formálódnak.

Az eszközszerrendszert kidolgozását két Békés vármegyében álláskereső és közfoglalkoztatottak körében megvalósult munkaerőpiaci és humánszolgáltatásokkal kapcsolatos kutatás alapozta meg, amely több ponton rámutatott a klasszikus munkaerőpiaci tanácsadási eszközök korlátaira, ugyanis arra hívták fel a figyelmet, hogy a tartósan inaktív csoportok esetében a munkaerőpiaci integráció folyamatait nem kizárólag az aktuális gazdasági környezet, hanem a korábbi szocializációs tapasztalatok, családi mintázatok és társadalmi körülmények is befolyásolhatják.

Az előzmények egyikét az a 2019-es empirikus kutatás jelentette, amely a közfoglalkoztatottak egészségfejlesztési és munkaerőpiaci integrációs lehetőségeit vizsgálta Békés megyében. A kutatás eredményei alapján a vizsgált térség bizonyos, hátrányos helyzetű járásaiban olyan társadalmi csoportok is azonosíthatók voltak, amelyek hosszabb ideje távol maradtak az elsődleges munkaerőpiactól és a versenyszférától, alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, és akik számára a közfoglalkoztatás jelentette az egyik legfontosabb kapcsolódási pontot a munka világához. A 2019-es kutatás eredményei arra is rámu-

tattak, hogy bár a közfoglalkoztatás hozzájárulhat a munkavégző képesség fenntartásához, a napi struktúra kialakításához és a társadalmi aktivitás megőrzéséhez, hosszabb távon bizonyos esetekben összefügghet a versenyszférához való gyengébb kötődéssel, az álláskeresői aktivitás alacsonyabb intenzitásával, és a versenyszférába történő továbblépéssel kapcsolatos bizonytalansággal (Ruzsa, 2019).

A vizsgált populációban több válaszadónál is megjelentek a reménytelenségre, a beszűkült jövőképre és a konkrét életpályatervek hiányára utaló válaszok. A kvalitatív interjúk azt is jelezték, hogy a tanácsadói, mentori és ügyintézői szerepek közötti együttműködés több esetben nem teljesen összehangolt, és a beavatkozások időnként inkább egyedi megoldásokon, mint strukturált módszertanon alapultak (Ruzsa, 2019).

Ezek a kutatási eredmények hozzájárultak ahhoz a felismeréshez, hogy a munkaerőpiaci elakadások értelmezése során a kizárólag egyéni kompetenciákra épülő megközelítések mellett szükség lehet a családi és társadalmi háttér mélyebb vizsgálatára is. A családi rendszerelméleti megközelítések szerint az egyén döntései és életútjai sem választhatók teljesen el attól a kapcsolati rendszertől, amelyben szocializálódott (Bowen, 1978).

A módszertani fejlesztés másik közvetlen kutatási előzményét a 2024-ben, Békés vármegyei tartós álláskeresői körében megvalósított kvalitatív és kvantitatív vizsgálat jelentette (Ruzsa, 2024). A kutatás kvalitatív részében feltárt transzgenerációs

és családi mintázatok, valamint az álláskeresői narratíváiban megjelenő munkaszocializációs és megküzdési tapasztalatok részletes elemzése önálló tanulmányban is megjelent (Ruzsa, 2026). A jelen tanulmány e korábbi empirikus eredmények ismételt bemutatása helyett az azokból kiinduló módszertani fejlesztésre fókuszál: a kutatási tapasztalatok és a kapcsolódó szakirodalom alapján kialakított, genogramból, strukturált kérdőívből és tematikus kérdésbankból álló helyzetfeltáró és tanácsadást támogató eszköztár felépítését, alkalmazási logikáját és továbbfejlesztési lehetőségeit mutatja be.

A 2018 és 2024 szeptembere közötti adatok alapján a több mint 12 hónapja nyilvántartott álláskeresői száma Békés vármegyében 44,7%-kal emelkedett, és 2024 szeptemberében elérte a 3783 főt (BéVKH FFO, 2024). Ez a változás további módszertani kérdéseket vet fel arra vonatkozóan, hogy az adminisztratív nyilvántartásra, az állásközvetítésre és a kompetenciaalapú illesztésre épülő eszközök miként egészíthetők ki az egyéni életutak, a szocializációs tapasztalatok és a társadalmi beágyazottság vizsgálatával. Ez a szemléleti megközelítés alapozta meg a jelen tanulmányban bemutatott helyzetfeltáró és tanácsadást támogató módszertani eszköztár kialakítását.

A módszertani problémával kapcsolatos publikációk és kutatások áttekintése

A rendszerszemléletű segítő megközelítések az egyéni nehézségek és elakadások

értelmezésében nem kizárólag az egyén jellemzőire, hanem arra a családi, kapcsolati és társadalmi környezetre is figyelmet fordítanak, amelyben az életút, a döntések és a megküzdési módok formálódnak (Rosta, 2021a). Ez a szemlélet a tartós álláskeresés és a munkaerőpiaci inaktivitás vizsgálatában azért lehet releváns, mert az elhelyezkedési nehézségek mellett olyan, hosszabb idő alatt kialakult családi és szocializációs tapasztalatokra is ráirányíthatja a figyelmet, amelyek a hagyományos, elsősorban képzettségi, kompetencia- és munkaerőpiaci jellemzőkre épülő helyzetfeltárás során kevésbé kerülnek előtérbe.

A családi rendszerben való gondolkodás egyik meghatározó elméleti alapját Bowen (1978) családrendszer-elmélete adja, amely az egyéni működést annak kapcsolati rendszerével összefüggésben értelmezi, és abból indul ki, hogy a családban kialakuló érzelmi, kommunikációs és megküzdési mintázatok hosszabb időn keresztül fennmaradhatnak, ezáltal az egyén későbbi döntéseire és életvezetésére is hatást gyakorolhatnak. Ehhez kapcsolódik Byng-Hall (2006) családi szkriptekre vonatkozó megközelítése, amely az ismétlődő családi történetek, szerepeltvárások és viselkedési minták jelentőségét emeli ki; a munkaerőpiaci életutak szempontjából mindez azért lényeges, mert a munkához, sikerhez, kudarchoz, anyagi biztonsághoz vagy mobilitáshoz kapcsolódó családi tapasztalatok az egyén saját lehetőségeiről alkotott elképzeléseinek és jövőorientációjának formálódásában is szerepet játszhatnak.

A családi elvárások generációkon átívelő hatásának értelmezéséhez Stierlin delegációs elmélete és Böszörményi-Nagy és Spark (2018) láthatatlan lojalitás koncepciója további kapcsolódási pontot kínál. Koltai (2023) Stierlin megközelítését ismertetve arra mutat rá, hogy a korábbi generációk elvárásai és be nem teljesült céljai hatással lehetnek az utódok szerepvállalására és döntéseire, míg a láthatatlan lojalítások olyan, nem feltétlenül tudatos családi kötődéseket és kötelezettségeket jelölnek, amelyek az egyén választásaiban és életútjában is megjelenhetnek. E fogalmak a munkaerőpiaci tanácsadásban nem determinisztikus magyarázatként vagy klinikai kategóriaként értelmezendők, hanem olyan lehetséges háttértényezőkként, amelyek feltárása hozzájárulhat az ügyfél döntési helyzetének árnyaltabb megértéséhez.

A transzgenerációs szemlélet mindezt többgenerációs időperspektívába helyezi. Rosta (2021c) a családi működés történetiségére, valamint a korábbi generációktól származó kapcsolati mintázatok, hiedelmek, értékítéletek, elvárások, delegációk és lojalítások jelenbeli jelentőségére irányítja a figyelmet, míg Barát és Demetrovics (2009) a transzgenerációs hatásokat a generációk között továbbadódó működésmódokkal, hiedelmekkel és traumatikus tapasztalatokkal is kapcsolatba hozzák.

Varga (2011) a transzgenerációs traumák vizsgálata kapcsán arra mutat rá, hogy az utódgenerációkban olyan pszichés hatások is megjelenhetnek, amelyek háttérében korábbi generációk tapasztalatai állhatnak; e

megközelítés a jelen tanulmányban azért releváns, mert a pszichés és kapcsolati működés bizonyos elemei közvetetten az álláskeresési, munkavállalási és alkalmazkodási folyamatokra is hatással lehetnek.

A transzgenerációs folyamatok közvetítésében a családi narratívák, hiedelmek, tabuk és a korábbi eseményekhez kapcsolódó jelentések is szerepet kaphatnak. Wolynn (2017) a generációkon át továbbadódó félelmek, érzések és viselkedésminták lehetséges szerepét hangsúlyozza, Koltai (2023) a korai kapcsolati tapasztalatok és a későbbi megküzdési, illetve választási folyamatok összefüggéseire irányítja a figyelmet, míg Kádár (2023) és Tóth (2023) a családi történetek, titkok, elhallgatások és lezáratlan tapasztalatok jelentőségét emeli ki. A tartós munkanélküliséghez, anyagi bizonytalansághoz, függőséghez, veszteségekhez vagy más megterhelő élethelyzetekhez kapcsolódó családi narratívák ezért a tanácsadási folyamatban is relevánsak lehetnek, amennyiben feltárásuk az ügyfél saját értelmezésére épül, és nem valamely feltételezett transzgenerációs kapcsolat előzetes bizonyítását szolgálja.

A többgenerációs megközelítést az életciklus-szemlélet egészíti ki, amely a családi működést nem statikus rendszerként, hanem időben változó, fejlődési szakaszokon és átmeneteken keresztül alakuló folyamatként értelmezi. Carter és McGoldrick (1989), valamint Rosta (2021b) megközelítése alapján az életciklus különböző szakaszaihoz sajátos alkalmazkodási feladatok kapcsolódnak, így a munkavesztés, a

gazdasági nehézségek, a mobilitás, a családi szerepek átalakulása vagy más jelentős életút-események nemcsak az egyén, hanem a családi rendszer egészének működését is érinthetik. Ez különösen a tartós álláskeresés esetében lehet lényeges, amikor a munkaerőpiaci helyzet elhúzódó változása a családi szerepek, erőforrások és kapcsolati viszonyok átrendeződésével is együtt járhat.

A családi és életúti tényezők szerepe a pályaválasztási és pályaeépítési folyamatok szakirodalmában is megjelenik. Olteanu (2015, 2019a) rendszerelméleti megközelítése szerint a pályával kapcsolatos döntések nem vezethetők vissza kizárólag az egyéni érdeklődésre, képességekre és kompetenciákra, mivel azok alakulásában a családi környezet által közvetített értékek, elvárások, szerepminták és korábbi generációk foglalkozási tapasztalatai is szerepet játszhatnak; ennek megfelelően ezek feltárása olyan információkkal egészítheti ki a tanácsadási folyamatot, amelyek a hagyományos kompetencia- és érdeklődésvizsgálatok során kevésbé jelennek meg. Olteanu (2019b) emellett az egyéni döntéshozási nehézségek azonosításának jelentőségét hangsúlyozza, amelyek információhiányhoz, önismereti bizonytalansághoz, illetve személyes és kontextuális tényezőkhez egyaránt kapcsolódhatnak, míg Olteanu (2019c) a tanácsadási folyamat szakmai keretei, a kompetenciák, az etikai megfontolások, az alkalmazható módszerek, valamint az esetmegbeszélés és a szupervízió szerepére hívja fel a figyelmet. Ezek a szempontok a jelen módszertani

fejlesztésben azért különösen lényegesek, mert a családi és pszichoszociális tartalmak bevonása csak világosan meghatározott tanácsadói kompetenciahatárok mellett történhet.

A tartós álláskeresés összetett értelmezése során ugyanakkor a családi és transzgenerációs tényezők nem választhatók el a társadalmi, területi és egészségi körülményektől sem. Beke (2009) Békés vármegye egészségi állapotának területi sajátosságait vizsgálva a társadalmi-gazdasági környezet és az egészségi állapot összefüggéseire mutat rá, Beke (2017) pedig ezt az életmódbeli tényezőket, az egészségmagatartás és a mentális jóllét szerepével egészíti ki; mindez arra utal, hogy az álláskereső helyzetének feltárásakor a foglalkoztatási és képzettségi jellemzők mellett a fizikai és mentális egészségi állapot, valamint a térségi környezet figyelembevétele is indokolt lehet. A pszichoszociális tényezők között a tartós stressz ugyancsak releváns, mivel annak pszichés, életmódbeli és egészségi következményei egyaránt lehetnek (Tömő és Beke, 2023), az elhúzódó álláskereséshez kapcsolódó bizonytalanság pedig olyan tartós stresszforrássá válhat, amely az egyén motivációjával és alkalmazkodási lehetőségeivel is összefüggésbe hozható.

A feldolgozott szakirodalom alapján a tartós álláskeresés olyan összetett élethelyzetként értelmezhető, amelynek vizsgálatában a gazdasági, strukturális és egyéni munkaerőpiaci tényezők mellett a családi rendszer, a munkaszocializáció, az életút, a pszichoszociális állapot és a több ge-

neráción keresztül formálódó tapasztalatok is releváns értelmezési szempontokat kínálhatnak. A rendszerszemlélet alkalmazása nem helyettesíti a foglalkoztathatóság, a képzettség, a kompetenciák vagy a rendelkezésre álló munkahelyek vizsgálatát, hanem ezekhez kapcsolódva teheti lehetővé az egyéni nehézségek tágabb életüti és kapcsolati kontextusban történő értelmezését (Rosta, 2021a). Erre az elméleti alapra épül a jelen tanulmányban bemutatott, munkaerőpiaci fókuszú genogramból, strukturált kérdőívből és tanácsadói tematikus kérdésbankból álló eszköztár, amelynek célja a hagyományos munkaerőpiaci információk kiegészítése a családi és foglalkozási életutak, az ismétlődő mintázatok, valamint az egyéni tapasztalatok strukturáltabb feltárásával.

A helyzetfeltáró és tanácsadást támogató módszertani eszköztár bemutatása

A 2024-es kutatás és az annak kvalitatív eredményeit bemutató későbbi közlemény tapasztalatai, különösen a tartós álláskereső válaszai és interjúiban megjelenő elkerülő megküzdési módok, önértékelési nehézségek, társas visszahúzódásra utaló tapasztalatok és az elhelyezkedést nehezítő viselkedési mintázatok (Ruzsa, 2024, 2026), felvetették annak szükségességét, hogy a hagyományos foglalkoztatáspolitikai és állásközvetítő eljárások az egyéni életút, valamint a családi és pszichoszociális háttér vizsgálatára irányuló szempontokkal egészüljenek ki. E tapasztalatok és a releváns szakirodalom szintézise alap-

ján háromelemű támogató eszköztár került kidolgozásra, amely a családi rendszerhez, a munkaszocializációhoz és a pszichoszociális élethelyzethez kapcsolódó lehetséges munkaerőpiaci nehézségek azonosítását és értelmezését támogathatja, kiegészítve a meglévő humánszolgáltatási eszközrendszerrel (Ruzsa, 2024).

Az eszköztár az információgyűjtés mellett a munkaerőpiaci tanácsadási folyamat strukturálását is szolgálja, támogatva a háttérben meghúzódó lehetséges mintázatok és összefüggések feltárását, különös tekintettel a transzgenerációs tényezők lehetséges szerepére. A három egymást kiegészítő elem (a genogram, a strukturált kérdőív és a kérdésbank) együttes alkalmazása árnyaltabb értelmezési keretet kínálhat a munkaerőpiaci tanácsadás számára.

A genogram mint feltáró eszköz

A helyzetfeltáró és tanácsadást támogató eszköztár első eleme a genogram, amely a családterápiás és rendszerszemléletű segítő gyakorlat széles körben alkalmazott vizuális eszköze. A genogram nem egyszerű családfa, hanem olyan strukturált grafikus ábrázolási forma, amely három vagy akár négy generáció családi kapcsolatait, jelentős életeseményeit, szerepeit, kapcsolati sajátosságait és visszatérő mintázatait jelenítheti meg (McGoldrick és tsai, 2020). Alkalmazása lehetővé teszi, hogy az egyéni nehézségek a családi rendszer történeti és kapcsolati összefüggéseibe ágyazottan is értelmezhetők legyenek. McGoldrick és tsai (2008) szerint a genogram a családi kapcsolatok, az ismétlődő események és a

generációkon átívelő folyamatok strukturált áttekintését egyaránt támogathatja.

A rendszerszemlélet alapfeltevése szerint az egyén viselkedése, döntései és megküzdési stratégiái nem érthetők meg kizárólag személyiségjegyeinek vizsgálatával, hanem figyelembe kell venni azt a kapcsolati hálót is, amelyben ezek kialakultak (Goldenberg és tsai, 2017). Így a munkaerőpiaci viselkedés sem tekinthető kizárólag individuális jelenségnek, mivel azt a családi munkaszocializáció, a korai kapcsolati tapasztalatok, a család által közvetített értékek, valamint a generációk között továbbadott hiedelmek és narratívák egyaránt alakíthatják. A genogram ezért segíthet láthatóvá tenni azokat a kapcsolati és életútmin-tázatokat, amelyek a hagyományos munkaerőpiaci tanácsadási beszélgetésekben kevésbé kerülhetnek előtérbe.

A bemutatott módszertan egyik sajátossága, hogy a klasszikus családterápiás genogramot a munkaerőpiaci tanácsadás szempontjaihoz igazítja. Alkalmazásának célja nem terápiás diagnózis felállítása, hanem annak áttekintése, hogy a család különböző generációiban milyen, a munkához kapcsolódó mintázatok, értékek és életúttapasztalatok jelentek meg vagy ismétlődtek. A vizsgálat fókuszába ezért olyan tényezők kerülhetnek, mint a családtagok foglalkozási életútja, a munkanélküliség vagy a tartós inaktivitás előfordulása, a földrajzi és társadalmi mobilitás tapasztalatai, az anyagi krízisek, a vállalkozói vagy alkalmazotti szerepek megjelenése, valamint a munkához kapcsolódó családi attitűdök és narratívák.

A genogram alkalmazása során a család szerkezete mellett azok a kapcsolati sajátosságok is áttekinthetők, amelyek összefüggésbe hozhatók az egyén alkalmazkodási módjaival.

Rauscher-Gföhler (2008) rámutat arra, hogy a genogram segítségével vizsgálhatók az érzelmi távolságok, az összefonódott vagy konfliktusos kapcsolatok, valamint a család működését befolyásoló krízisek, és ezek az információk különösen relevánsak lehetnek olyan álláskereső esetében, akinek családtörténetében több generációt érintő munkanélküliségi, munkaerőpiaci inaktivitási vagy foglalkozási bizonytalansággal kapcsolatos tapasztalatok fordulnak elő.

A nemzetközi szakirodalom a genogram reflexív és narratív funkcióját is hangsúlyozza. McGoldrick és tsai (2020) szerint a genogram elkészítése elősegítheti a családtörténet új szempontú áttekintését és értelmezését, mivel a vizuális megjelenítés lehetőséget teremthet arra, hogy az ügyfél reflektáljon a korábban kevésbé tudatosított, ismétlődő családi tapasztalatokra, és saját életútját összevesse a korábbi generációk történeteivel, és ez különösen jelentős lehet azokban az esetekben, amikor a munkanélküliség, az alacsony iskolai végzettség, a korlátozott mobilitás vagy a gazdasági kiszolgáltatottság több generáció életében is megjelent.

A transzgenerációs szemlélet alapján a genogram olyan jelenségek strukturált feltárását is támogathatja, mint a láthatatlan lojalítások, a családi delegációk vagy a munkával kapcsolatos implicit elvárások

(Böszörményi-Nagy és Spark, 2018; Byng-Hall, 2006). A munkaerőpiaci tanácsadás keretében ezek nem klinikai kategóriaként, hanem az ügyfél élethelyzetének értelmezését segítő lehetséges szempontként jelennek meg. A cél nem annak bizonyítása, hogy valamely családi minta szükségszerűen meghatározza az egyén jelenlegi életútját, hanem annak vizsgálata, hogy bizonyos ismétlődő tapasztalatok, értékek vagy elvárások összefüggésbe hozhatók-e az aktuális munkaerőpiaci nehézségekkel és döntési helyzetekkel.

A genogram felvétele során a tanácsadó strukturált, ugyanakkor az ügyfél élethelyzetéhez igazodó kérdezéstechnikát alkalmazhat. Wertán (2019) ajánlásai alapján különösen fontosak lehetnek azok a kérdések, amelyek a családi munkaszocializációra irányítják a figyelmet, ilyen lehet annak feltárása, hogy az ügyfél kit tekintett követendő mintának a családjában, milyen munkához kapcsolódó tulajdonságokat és értékeket érzékel családi örökségként, hogyan jelenik meg a siker és a kudarc a családi történetekben, illetve mely élethelyzetek vagy foglalkozási tapasztalatok ismétlődnek több generáción keresztül. Ezek a kérdések nem értékelő, minősítő vagy klinikai célt szolgálnak, hanem a reflexív gondolkodás és a saját életút tudatosabb értelmezésének támogatását.

A módszer alkalmazása megfelelő szakmai felkészültséget és egyértelmű kompetenciahatárok betartását igényli. A genogram készítése során érzékeny családi információk, veszteségek, konfliktusok vagy traumatikus tapasztalatok is felszínre

kerülhetnek, ezért a tanácsadónak folyamatosan figyelemmel kell lennie az ügyfél érzelmi állapotára, valamint saját szakmai kompetenciáira. A munkaerőpiaci tanácsadás keretei között a genogram nem terápiás vagy diagnosztikai eszközként alkalmazandó, hanem olyan strukturált helyzetfeltáró módszerként, amely támogathatja az ügyfél családi és munkaerőpiaci életútjának, valamint az ezek között esetlegesen megjelenő összefüggéseknek az árnyaltabb megértését. Amennyiben a feltárás során a tanácsadói kompetenciát meghaladó pszichés vagy szociális probléma válik felismerhetővé, indokolt lehet az ügyfél megfelelő pszichológiai, pszichiátriai vagy szociális szakellátás felé történő továbbirányítása.

Ez az alkalmazási keret összhangban áll a traumaérzékeny segítő gyakorlat alapelveivel, amelyek a biztonságos és ítélezésmentes légkör megteremtését, az együttműködést, valamint az ügyfél autonómiájának és választási lehetőségének tiszteletben tartását helyezik előtérbe (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, SAMHSA, 2014). A genogram ebben az értelmezésben a családi és foglalkozási életutak strukturált áttekintését, az önreflexiót és a saját életút árnyaltabb értelmezését támogató kiegészítő módszertani eszközként értelmezhető.

Az álláskeresők transzgenerációs mintáit feltáró strukturált kérdőív

A helyzetfeltáró és tanácsadást támogató módszertani eszköztár második elemét egy

saját fejlesztésű, 41 tételből álló strukturált kérdőív képezi. A kérdőív első empirikus alkalmazására a 2024-ben megvalósított kutatásban került sor (Ruzsa, 2024); a jelen tanulmány ugyanezt a 41 tételes kérdőívet mutatja be. A kérdőív elméleti és tartalmi kialakítását a családi rendszerek működésével, a munkaszocializációval, a tartós álláskereső pszichoszociális következményeivel és a transzgenerációs mintázatokkal foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalom alapozta meg.

A fejlesztést megelőző szakirodalmi áttekintés során nem volt azonosítható olyan magyar nyelvű, validált kérdőív, amely a transzgenerációs családi mintázatokat, a munkaszocializációt és a tartós álláskeresőkhöz kapcsolódó tapasztalatokat a munkaerőpiaci tanácsadás céljaihoz igazodva, integrált módon vizsgálná. Ez a módszertani hiány indokolta egy olyan strukturált helyzetfeltáró kérdőív kialakítását, amely megfelelő szakmai felkészültség és egyértelmű kompetenciahatárok mellett támogatja a tanácsadót az ügyfél családi, munkaszocializációs és pszichoszociális helyzetéhez kapcsolódó lehetséges összefüggések áttekintésében (Ruzsa, 2024).

A kérdőív fejlesztésének és felépítésének logikája. A 41 tételes kérdőív első empirikus alkalmazására a 2024-es kutatásban került sor. A 2025-ben megvalósított szakmai tréningek nem egy új kérdőívváltozat létrehozását jelentették, hanem az eszköz tanácsadási környezetben történő alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok és szakmai visz-

szajelzések összegzéséhez járultak hozzá. A tételállomány kialakításakor elsődleges szempont volt, hogy a kérdések kapcsolódjanak a kutatás elméleti keretéhez, a célcsoport számára érthetők legyenek, valamint papíralapú és online adatfelvétel keretében egyaránt alkalmazhatók maradjanak. A kérdőív nem egydimenziós pszichometriai skálaként, hanem eltérő válaszformátumokat tartalmazó, feltáró és tanácsadást támogató eszközként került kialakításra, ennek megfelelően nem egyetlen látens tulajdonság mérésére, hanem több, egymással kapcsolatba hozható élettörténeti, családi, munkaerőpiaci és pszichoszociális terület strukturált áttekintésére szolgálhat.

A kérdőív kitöltése várhatóan 10–15 percet vesz igénybe. A tételek sorrendje fokozatosan mélyülő szerkezetet követ: az egyszerűbb és kevésbé érzékeny szociodemográfiai, lakhatási és munkaerőpiaci kérdésektől halad a családi munkaszocializáció, a munkához kapcsolódó értékek és attitűdök, majd az álláskeresési akadályok, a szubjektív lelki terhelés, a támogatási szükségletek és a jövőorientáció személyesebb témái felé. A fokozatosan mélyülő szerkezet célja, hogy elősegítse a válaszadói bizalom kialakulását, és mérsékelje az érzékenyebb kérdések megválaszolásával járó kognitív és érzelmi terhelést (Dillman és tsai, 2014).

A kérdőív öt tematikus egységből áll, amelyek a vizsgált problématerületek tartalmi rendszerezését és a tanácsadási folyamatban további figyelmet igénylő témák azonosítását szolgálják; e blokkok elméleti

és tartalmi szervezési egységek, és nem tekinthetők előzetesen empirikusan igazolt faktoroknak.

Az első tematikus egység a személyes, szociodemográfiai és alapvető munkaerőpiaci jellemzőket foglalja össze, beleértve a válaszadó családi, képzettségi, lakhatási és foglalkoztatási helyzetét, valamint az álláskeresés időtartamát. E változók az aktuális élethelyzet leírása mellett lehetőséget teremtenek az eltérő társadalmi és munkaerőpiaci helyzetű csoportok összehasonlítására is, ami azért indokolt, mert az életkor, az iskolai végzettség, a családi és lakhatási helyzet, valamint a korábbi foglalkoztatási tapasztalatok az elhelyezkedési lehetőségekkel és az álláskeresés időtartamával egyaránt összefügghetnek (v.ö.: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024).

A második és harmadik tematikus egység a családi munkaszocializáció, valamint a munkával kapcsolatos értékek és attitűdök feltárását szolgálja. A kérdések kitérnek a származási család kapcsolati és foglalkozási sajátosságaira, a munkanélküliség családon belüli előfordulására, a családi példaképekre, a munkáról és pályaválasztásról közvetített elvárásokra, továbbá arra, hogy a válaszadó milyen jelentést tulajdonít a munkának, és milyen családi hatásokat érzékel saját munkához való viszonyában. A munkával, tanulással és pályával kapcsolatos elképzelések már a korai szocializáció során formálódhatnak a megfigyelt viselkedés, a szülői modellek és a családi narratívák hatására (lásd: Bandura, 1986; Super, 1990), míg a munkavállalási motiváció az

anyagi szükségleteken túl az autonómia, a kompetencia, a társas kapcsolódás és az egyéni értékrend szempontjaival is összefügghet (Deci és Ryan, 2000).

A negyedik és ötödik tematikus egység az aktuális álláskereső helyzetre, az észlelt akadályokra, a támogatási szükségletekre, valamint a szubjektív pszichés terhelésre és a jövőorientációra összpontosít. A kérdések egyaránt érintik a külső és strukturális nehézségeket (például a megfelelő munkahelyek hiányát, a képzettségi vagy tapasztalati hátrányokat, az egészségi és lakóhelyi adottságokat), valamint az álláskeresőhöz kapcsolódó személyes tapasztalatokat, így a motiváció csökkenését, az önbizalomhiányt, a kudarcotól való félelmet, a bizonytalanságot és az igénybe vehető támogatási formákat. A pszichés terhelésre vonatkozó kérdések nem klinikai állapotok diagnosztizálását célozzák, hanem annak feltárását, hogy az ügyfél saját megítélése szerint milyen lelki nehézségek befolyásolhatják aktuális álláskereső helyzetét; ennek jelentőségét alátámasztja, hogy a tartós munkanélküliség és a mentális egészség között kölcsönös kapcsolat állhat fenn, vagyis az elhúzódó álláskereső növelheti a pszichés terhelést, miközben a kedvezőtlenebb mentális állapot maga is nehezítheti a munkaerőpiaci visszatérést (Paul és Moser, 2009).

A kérdőív záró, reflexív eleme arra irányul, hogy a válaszadó a munkával kapcsolatban mely családi gondolatokat, értékeket vagy tanításokat tartja továbbadásra érdemesnek, illetve mely mintázatokhoz kíván saját életében másként viszonyulni; ez a

kérdés az aktuális munkaerőpiaci helyzet leírásán túl a saját életút és a jövőorientáció tudatosabb értelmezésére is lehetőséget ad, összhangban a narratív identitás megközelítésével (McAdams, 2013).

A kérdőív sajátossága tehát abban ragadható meg, hogy az alapvető munkaerőpiaci változók mellett a családi háttér, a munkaszocializáció, a munkával kapcsolatos értékek, az álláskereső nehézségei, a támogatási szükségletek és a pszichoszociális tapasztalatok szempontjait is bevonja a helyzetfeltárásba. Nem pszichológiai diagnózis felállítására szolgál, és nem helyettesíti a klinikai, pszichodiagnosztikai vagy pszichoterápiás vizsgálatokat és beavatkozásokat; elsődleges funkciója azoknak a problématerületeknek és támogatási szükségleteknek a strukturált azonosítása, amelyek a személyes tanácsadás vagy mentorálás során további megbeszélést igényelhetnek. A kérdőív önállóan is alkalmazható előzetes helyzetfeltárásra, a genogrammal és a tanácsadói tematikus kérdésbankkal összehangolt használata pedig az azonosított témák részletesebb értelmezését támogathatja.

A kérdezéstechnika és a tanácsadói tematikus kérdésbank

A módszertani eszköztár harmadik elemét a strukturált kérdezéstechnikára épülő kérdésbank alkotja. A segítő szakmákban a kérdés az információgyűjtés mellett az ügyfél önreflexióját és saját élethelyzetének több szempontú értelmezését is támogathatja. A megfelelően megfogalmazott kérdések ráirányíthatják a figyelmet a koráb-

ban kevésbé tudatosított családi tapasztalatokra, ismétlődő élethelyzetekre, valamint az ezekhez kapcsolódó egyéni értelmezésekre (v.ö.: Bagdy, 2006; Feuer, 2008; Rauscher-Gföhler, 2008). A rendszerszemléletű megközelítésben mindez lehetőséget teremthet arra, hogy az egyén nehézségeit tágabb családi és kapcsolati összefüggésekben is megvizsgálja (Boscolo és tsai, 1987; McGoldrick és tsai, 2020; Rosta, 2021a).

A kérdésbank összeállításának egyik alapelve a fokozatosság volt. A folyamat a tényszerű, kapcsolatfelvételt és közös tájékozódást támogató kérdésektől halad a reflektívabb, családi és életúttapasztalatok összefüggéseinek átgondolását segítő kérdések felé. Ez a megközelítés összhangban áll a motivációs interjú együttműködésre, reflektív figyelemre és az ügyfél autonómiájának tiszteletére épülő szemléletével (Miller és Rollnick, 2023).

A kérdéstípusok elméleti alapját Tomm (1988) intervenció interjúmodellje adja, amely lineáris, cirkuláris, stratégiai és reflektív kérdéseket különböztet meg. A lineáris kérdések elsősorban a tények, események és az aktuális élethelyzet feltárását támogatják. A cirkuláris kérdések a kapcsolati rendszer tagjai közötti kölcsönhatásokra, eltérő nézőpontokra és reakciókra irányítják a figyelmet, és a milánói családterápiás iskola rendszerszemléletű megközelítéséhez kapcsolódnak (Boscolo és tsai, 1987). A stratégiai kérdések a jelenlegi működésmódok, korábbi megoldási kísérletek és lehetséges alternatívák átgondolását segíthetik, alkalmazásuk azonban

fokozott szakmai körültekintést igényel az ügyfél autonómiájának megőrzése érdekében (Bagdy, 2006; Tomm, 1988). A reflektív kérdések az ügyfél saját értelmezési kereteinek bővítését, erőforrásainak áttekintését és új nézőpontok kialakítását támogathatják; ebben a narratív önértelmezésnek is jelentős szerepe lehet (McAdams, 2013).

A kérdéstípusok nem egymást kizáró, illetve nem minden esetben meghatározott sorrendben alkalmazandó technikák. A tanácsadó a beszélgetés céljához, az ügyfél aktuális állapotához, együttműködési készségéhez és önkéntes részvételéhez igazodva választhat közülük. Érzékeny családi, veszteséggel vagy megterhelő életese-ménnyel kapcsolatos témák esetében különösen fontos a fokozatosság, az ügyfél visszajelzéseinek figyelembevétele és a válaszadás visszautasításának lehetősége.

A jelen módszertani fejlesztés keretében kidolgozott kérdésbank Heltai és Tarjányi (1999) interjú-módszertani szempontjait is figyelembe veszi, tartalmában azonban kifejezetten a munkaerőpiaci tanácsadás sajátosságaihoz igazodik. Öt egymáshoz kapcsolódó tematikus egységből épül fel, amelyek nem mereven követendő interjú-protokollt jelentenek; a tanácsadó az ügyfél élethelyzetéhez és a tanácsadási célhoz igazodva választhatja ki a releváns kérdéseket.

Az első tematikus egység a családi háttér és a munkaszocializáció feltárására irányul, különös tekintettel a családban megjelenő foglalkozási életutakra, munkával kapcsolatos értékekre, példaképekre és korai munkatapasztalatokra.

A második egység a több generáción keresztül megjelenő tapasztalatokat és lehetséges transzgenerációs összefüggéseket tekinti át, beleértve a veszteségeket, kríziseket, munkanélküliségi vagy mobilitási tapasztalatokat. A feltárás ezekben az esetekben sem klinikai diagnózisra, hanem az ügyfél által tulajdonított jelentések és saját életútjával felismert lehetséges kapcsolatok megértésére irányul.

A harmadik tematikus egység a társas támogató háló és az elérhető érzelmi, információs vagy gyakorlati erőforrások feltárását szolgálja, amelyek a megterhelő élethelyzetekkel való megküzdésben is szerepet játszhatnak (Paul és Moser, 2009; Walsh, 2016).

A negyedik egység a családi elvárások, szerepek, kötődések és lojalítások vizsgálatára épül, és a munkával, pályaválasztással, valamint álláskeresési döntésekkel kapcsolatba hozható családi mintázatok áttekintését támogatja (Böszörményi-Nagy és Spark, 2018; Byng-Hall, 2006).

Az ötödik egység a jövőorientációra, a munkával kapcsolatos célokra, lehetséges változtatási irányokra és továbbvinni kívánt értékekre összpontosít (McAdams, 2013).

A kérdésbank nem mereven követendő kutatási interjúprotokoll, és alkalmazása nem azonos a pszichológiai vagy pszichoterápiás célú feltárással. A munkaerőpiaci tanácsadás keretében rugalmasan használható tematikus kérdéskészletként értelmezhető, amelyből a tanácsadó az ügyfél helyzetéhez, a tanácsadási célhoz, az önkéntes részvételhez és saját kompetencia-

határaihoz igazodva választhat. Kutatási célú alkalmazás esetén külön adatfelvételi és kutatásetikai protokoll szükséges.

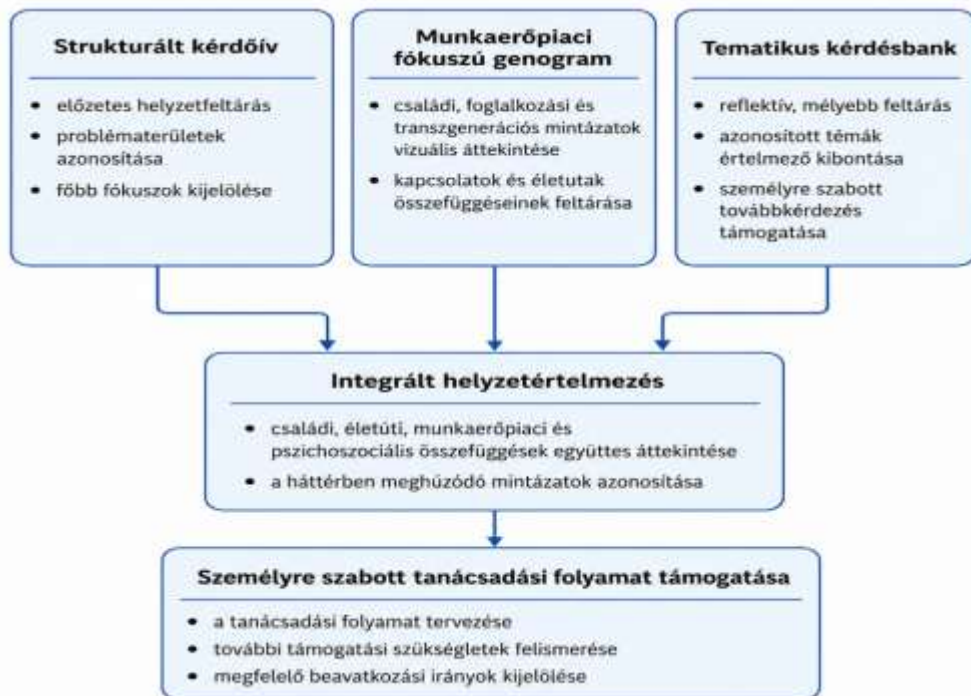
A kérdésbank a genogrammal és a strukturált kérdőívvel összehangoltan alkalmazva támogathatja a családi, munkaszociális és pszichoszociális szempontok részletesebb áttekintését, valamint további értelmezési szempontokat nyújthat a személyre szabott tanácsadási folyamat megtervezéséhez (Ruzsa, 2024).

A három eszköz integrált alkalmazási logikája

A genogram, a strukturált kérdőív és a kérdésbank egymást kiegészítő, fokozatosan mélyülő feltárási folyamatot alkot (1. ábra). A kérdőív a munkaerőpiaci helyzet, a családi háttér, a munkával kapcsolatos értékek, valamint a pszichoszociális nehézségek előzetes feltérképezését támogatja; a genogram vizuálisan rendezheti a családi életutak, foglalkozási mintázatok és jelentős események összefüggéseit; a kérdésbank pedig lehetőséget ad az azonosított témák reflektív és rendszerszemléletű további vizsgálatára.

Az eszközök nem merev sorrendben és nem minden ügyfél esetében szükségszerűen teljes körűen alkalmazandók: használatuk a tanácsadási célhoz, az ügyfél szükségleteihez és önkéntes részvételéhez, valamint a szakember kompetenciahatáraihoz igazítandó. Együttes alkalmazásuk a helyzetértelmezést és a személyre szabott tanácsadási folyamat megtervezését támogatja, nem pedig pszichológiai diagnózis felállítását (Ruzsa, 2024).

1. ábra. A helyzetfeltáró és tanácsadást támogató eszköztár integrált működési modellje. Forrás: saját szerkesztés a tanulmányban bemutatott módszertani logika alapján



Etikai és szakmai kompetenciahatárok. Az eszköztár alkalmazása során alapvető követelmény az önkéntesség, a tájékozott részvétel, az adatkezelés bizalmassága, valamint az ügyfél autonómiájának tiszteletben tartása. A családi életutak, veszteségek, konfliktusok vagy traumatikus tapasztalatok feltárása érzelmileg megterhelő lehet, ezért a tanácsadónak folyamatosan figyelemmel kell lennie saját szakmai kompetenciahatárait, és szükség esetén pszichológiai, pszichiátriai vagy szociális szakellátás felé kell továbbbírányítania az ügy-

felet. A genogram, a kérdőív és a kérdésbank nem klinikai diagnosztikai vagy pszichoterápiás eszközök; alkalmazásuk a munkaerőpiaci tanácsadás keretein belül a helyzet strukturáltabb megértését és a további támogatási szükségletek felismerését szolgálja. E megközelítés összhangban áll a traumaérzékeny segítő gyakorlat biztonságára, együttműködésre és választási lehetőségre épülő alapelveivel (SAMHSA, 2014).

Szakértői közreműködés és szupervíziós támogatás. A kérdőív és a kapcsolódó kérdés-

bank szakmai kialakítását Szabóné dr. Kállai Klára klinikai szakpszichológus, szupervízor konzultációval és szupervíziós támogatással segítette. A közös szakmai munka kiterjedt az érzékeny családi és pszichés tartalmakat érintő kérdések megfogalmazására, a kérdések sorrendjére, a tanácsadói kompetenciahatárok kijelölésére, valamint azoknak a helyzeteknek az azonosítására, amelyekben a munkaerőpiaci tanácsadás keretein túl más segítő szakember bevonása válhat szükségessé. A szupervíziós támogatás a fejlesztés szakmai és etikai megalapozását szolgálta, ugyanakkor nem tekinthető a kérdőív pszichometriai validálásának.

Tréningkörnyezetben szerzett előzetes alkalmazási tapasztalatok. A módszertani fejlesztéshez két, céljában és funkciójában elkülönülő, egyaránt 3×1 napos szakmai tréning kapcsolódott. Az első program 2025 áprilisában, 12 foglalkoztatási és munkaerőpiaci tanácsadással foglalkozó szakember részvételével valósult meg. Célja a genogram, a strukturált kérdőív és a kérdésbank egymásra épülő alkalmazási logikájának megismerése, valamint az eszközök használatához szükséges szakmai és módszertani ismeretek elsajátítása volt. A résztvevők egyéni, páros és csoportos gyakorlatok keretében gyakorolták az egyes módszertani elemek alkalmazását. Az így szerzett előzetes alkalmazási tapasztalatok és szakmai észrevételek hozzájárultak az eszköztár alkalmazási kereteinek, instrukcióinak és a tanácsadási folyamatba történő illesztésének további pontosításához.

Ettől elkülönült a 2025 júliusában, 18 munkaerőpiaci tanácsadó részvételével megvalósított, szintén 3×1 napos tréning, amely a munkaerőpiaci képzésekhez kapcsolódó tanácsadási folyamat szakmai támogatására irányult. Ebben az alkalmazási környezetben a jelen tanulmányban bemutatott kérdőív rövidített, a képzési szükségletek és az esetleges támogatási igények áttekintéséhez igazított változatának használatára került sor. A kérdőívet a tanácsadó az ügyféllel közösen vette fel, ami lehetőséget biztosított a képzési motiváció, a korábbi tanulási és munkatapasztalatok, az esetleges akadályozó tényezők, valamint a támogatási szükségletek részletes átbeszélésére. Az eszköz nem pontszám alapú szellektíót, automatikus döntéshozatalt vagy az ügyfelek képzésből történő kizárását szolgálta; a családi háttérre vagy pszichés terhelésre vonatkozó válaszok nem képeztek hátrányos kiválasztási szempontot. Alkalmazása a tanácsadási folyamatot támogatta annak közös mérlegelésében, hogy az ügyfél számára mely képzési irány lehet megfelelő, illetve milyen körülmények és támogatási szükségletek vehetők figyelembe a képzés megkezdése és eredményes elvégzése során.

Az alkalmazott eszközök objektivitása, megbízhatósága és érvényessége, korlátai

A tanulmányban bemutatott módszertani eszköztár jelenleg fejlesztési fázisban van. A 41 tételes strukturált kérdőív, a munkaerőpiaci fókuszú genogram és a tanácsadói tematikus kérdésbank elsődleges

funkciója a helyzetfeltárás és a tanácsadási folyamat támogatása. A három eszköz módszertani megítélése ugyanakkor nem történhet azonos szempontok alapján. A klasszikus pszichometriai kritériumok (így az objektivitás, a megbízhatóság és az érvényesség) elsősorban a strukturált kérdőív egyes elemei vonatkozásában értelmezhetők. A genogram és a tanácsadói tematikus kérdésbank esetében ezzel szemben az alkalmazási keretek egyértelműsége, a kérdezési és dokumentálási eljárás következetessége, a szakmai kompetenciahatárok betartása, valamint az eszközök gyakorlati alkalmazhatósága kap nagyobb jelentőséget.

A 41 tételes kérdőív első empirikus alkalmazására a 2024-ben Békés vármegyében megvalósított kutatásban került sor, amelyben 445 álláskereső vett részt; az ehhez kapcsolódó szakemberi adatfelvétel 130 foglalkoztatási szakügyintéző bevonásával valósult meg (Ruzsa, 2024). Az adatfelvétel célja a transzgenerációs, családi, munkaszocializációs és munkaerőpiaci összefüggések feltárása volt, nem pedig a kérdőív pszichometriai validálása. A 2024-es eredmények ezért a kérdőív empirikus alkalmazásának tapasztalatait és a jelen módszertani fejlesztés egyik kiindulópontját jelentik, de önmagukban nem igazolják az eszköz objektivitását, reliabilitását vagy validitását. A jelen tanulmány ennek megfelelően a kérdőívet nem standardizált mérőskálaként, hanem strukturált helyzetfeltáró és tanácsadást támogató eszközként kezeli.

Objektivitás és alkalmazási következetesség. A kérdőív esetében az objektivitás jelenleg nem empirikusan igazolt pszichometriai tulajdonságként, hanem az adatfelvétel lehetőség szerinti standardizálására irányuló módszertani törekvésként értelmezhető. A kérdések rögzített szerkezete, az egységes instrukciók, valamint a zárt kérdéseknél előre meghatározott válaszlehetőségek csökkenthetik az adatfelvétel személyfüggő eltéréseit, és elősegíthetik a válaszok következetesebb rögzítését.

A kérdőív ugyanakkor nem kizárólag zárt, standardizált tételeket tartalmaz. A nyílt végű kérdések, az érzékeny családi és pszichoszociális témák, valamint a tanácsadóval közösen történő alkalmazás szükségzerűen nagyobb teret hagynak az egyéni értelmezésnek. A válaszadás módját befolyásolhatja az ügyfél aktuális élethelyzete, a tanácsadási kapcsolat minősége, az egyes kérdések személyes jelentése, valamint az, hogy a válaszadó milyen mértékben kíván érzékeny tartalmakat megosztani. Az objektivitás ezért nem tekinthető teljes körűen biztosítható jellemzőnek.

A genogram és a tanácsadói tematikus kérdésbank esetében még kevésbé indokolt a klasszikus mérési objektivitás követelményét alkalmazni. Ezek az eszközök az ügyfél narratívájára, önértelmezésére és a tanácsadó szakmai ítéletére is épülnek. Alkalmazásuk következetességét elsősorban a világosan meghatározott szakmai cél, az alkalmazási és dokumentálási szempontok rögzítése, valamint az alkalmazó szakember megfelelő felkészültsége segítheti. A

cél nem az egyéni értelmezési különbségek teljes kiküszöbölése, hanem annak biztosítása, hogy a feltárás a munkaerőpiaci tanácsadás szakmai és etikai keretein belül, átlátható módon történjen.

Elméleti és tartalmi megalapozottság, valamint az érvényesség jelenlegi határai. A kérdőív és a kapcsolódó kérdésbank tartalmi kialakítása több elméleti és szakirodalmi megközelítésre támaszkodik. A tématerületek kijelölésében szerepet kapott a családi rendszerszemlélet, a transzgenerációs megközelítés, a munkaszocializáció, valamint a tartós álláskeresés pszichoszociális összefüggéseinek szakirodalma.

Byng-Hall (2006) családi szkriptekre vonatkozó megközelítése, Böszörményi-Nagy és Spark (2018) láthatatlanlojalításkonceptiója, a transzgenerációs hatások értelmezése (Rosta, 2021c; Varga, 2011), valamint a családi delegációs folyamatok szakirodalma (Koltai, 2023) olyan elméleti kapcsolódási pontokat biztosítottak, amelyek a kérdőív egyes tématerületeinek kialakítását megalapozták.

Ez az elméleti háttér a vizsgált témák szakmai relevanciáját támasztja alá, de nem azonos a pszichometriai validitással. A jelenlegi fejlesztési szakaszban ezért nem indokolt empirikusan igazolt konstrukciós, faktorális vagy kritériumvaliditásról beszélni. A kérdőív tartalmi megalapozottsága jelenleg elsősorban abban ragadható meg, hogy tételei meghatározott elméleti keretekhez, korábbi empirikus tapasztalatokhoz és a munkaerőpiaci tanácsadás gyakorlati kérdéseire kapcsolódnak.

A kérdőív több, egymástól tartalmilag eltérő területet vizsgál. Szociodemográfiai és munkaerőpiaci háttérváltozókat, a családi munkaszocializációra vonatkozó kérdéseket, munkával kapcsolatos értékeket és attitűdöket, az álláskereső akadályok és támogatási szükségletek elemeit, valamint szubjektív pszichoszociális tapasztalatokat egyaránt tartalmaz. A válaszformátumok is különbözők: nominális, ordinális, több válasz megjelölését lehetővé tevő és nyílt végű kérdések egyaránt szerepelnek benne. Ennek következtében a kérdőív jelenlegi formájában nem tekinthető egyetlen pszichológiai vagy pszichoszociális konstrukció mérésére létrehozott skálának. Az öt tematikus blokk a tartalmi rendszerezést és a tanácsadási szempontból releváns területek áttekinthetőségét szolgálja, nem pedig előzetesen feltételezett vagy empirikusan igazolt látens faktorokat jelenít meg. A blokkok közötti tartalmi kapcsolatok vizsgálhatók, de ezekből jelenleg nem következik egy egységes pszichometriai struktúra feltételezése.

A kérdőív érvényességével kapcsolatban ezért jelenleg az állítható kellő bizonyossággal, hogy az egyes tételek meghatározott elméleti és szakirodalmi keretekhez, valamint a munkaerőpiaci tanácsadás gyakorlati szempontjaihoz kapcsolódnak. Annak megítélése, hogy a tételek mennyire fedik le megfelelően a vizsgálni kívánt tartalmi területeket, további strukturált szakértői vizsgálatot igényel. Ebben több szakterület – például munkaerőpiaci tanácsadás, pszichológia, mentálhigiéné és kérdőíves módszertan – képviselőinek

bevonása lehet indokolt. A szakértői értékelés kitérhet a tételek relevanciájára, értetőségére, érzékenységre, esetleges redundanciájára és arra is, hogy alkalmazásuk megfelel-e a tanácsadói kompetenciahatároknak (Boateng és tsai, 2018).

Megbízhatóság. A kérdőív reliabilitásának célzott empirikus vizsgálatára a jelenlegi fejlesztési szakaszban nem került sor. A teljes 41 tételes kérdőívre számított egységes belső konzisztenciamutató alkalmazása azonban módszertanilag eleve nem lenne indokolt, mivel a kérdések különböző tartalmi területekre irányulnak, eltérő válaszformátumokat alkalmaznak, és nem egyetlen közös látens konstrukció indikátoraiként kerültek kialakításra.

Egy szociodemográfiai háttérváltozó, egy családi foglalkozási mintára vonatkozó kérdés, egy munkával kapcsolatos attitűd, illetve egy aktuális pszichés terhelésre vonatkozó tétel tartalmilag és méréselméleti szempontból sem azonos természetű. Ezek együttes belső konzisztenciájának vizsgálata ezért nem adna szakmailag jól értelmezhető információt a kérdőív egészének megbízhatóságáról.

A megbízhatóság kérdése csak azoknál a tételcsoportoknál válhat relevánssá klasszikus pszichometriai értelemben, amelyek a későbbi fejlesztés során elméleti és empirikus alapon is egységesebb dimenziót alkotnak. Ha például valamely, munkával kapcsolatos attitűdöt, családi munkaszocializációs jellemzőt vagy szubjektív pszichoszociális terhelést mérő állításcsoport elkülöníthető és önálló alszálaként fej-

leszthető tovább, annak belső konzisztenciája már külön vizsgálható.

Az időbeli stabilitás értékelése szintén csak egyes tartalmi területeken értelmezhető. Az aktuális élethelyzetre, motivációra, álláskeresési nehézségre vagy pszichés terhelésre vonatkozó válaszok változása ugyanis nem feltétlenül mérési hibát jelez, hanem az ügyfél helyzetének tényleges változását is tükrözheti. Ebből következően a későbbi megbízhatósági vizsgálatok tervezésekor az egyes tételek tartalmát és időbeli változékonyságát külön-külön szükséges figyelembe venni.

A genogram és a tanácsadói tematikus kérdésbank esetében a klasszikus pszichometriai reliabilitás csak korlátozottan értelmezhető. E módszerek következetes szakmai használatát az egységes alkalmazási szempontok, a dokumentálási eljárás, az etikai és kompetenciahatárok egyértelmű rögzítése, valamint az alkalmazó szakemberek felkészítése biztosíthatja.

A pszichometriai továbbfejlesztés lehetőségei és határai. A kérdőív további fejlesztésében lényeges különbséget tenni a jelenlegi 41 tételes helyzetfeltáró eszköz fejlesztése és egy esetlegesen létrehozandó pszichometriai mérőeszköz fejlesztése között. A jelenlegi kérdőív egészének pszichometriai skálává alakítása nem tekinthető elsődleges fejlesztési célnak, és heterogén tételállománya miatt a teljes kérdőív együttes faktoranalízise sem lenne módszertanilag indokolt.

A következő fejlesztési szakasz ezért elsődlegesen a kérdőív tartalmi és gyakorlati alkalmazhatóságának felülvizsgá-

latára irányulhat. A szakértői értékelés és a kognitív előtesztelés eredményei alapján pontosíthatók a megfogalmazások, módosíthatók a válaszkategóriák, csökkenthető az esetleges tartalmi átfedés, illetve jobban elkülöníthetők egymástól a háttérváltozók, a helyzetfeltáró kérdések és azok a tételek, amelyek valamely pszichológiai vagy pszichoszociális jelenség számszerűbb vizsgálatára is alkalmasak lehetnek.

Amennyiben e fejlesztési folyamat során azonosítható olyan tartalmilag koherens tételcsoport, amelynek elemei hasonló válaszformátumot alkalmaznak, és elméletileg ugyanahhoz a jól körülhatárolható konstrukcióhoz kapcsolódnak, felmerülhet egy önálló pszichometriai eszközrész vagy alskála kialakítása. Ilyen fejlesztés azonban már nem a teljes 41 tételes kérdőív faktorszerkezetének vizsgálatát jelentené, hanem egy előzetesen elkülönített, pszichometriai vizsgálatra alkalmas tételcsoport önálló fejlesztési folyamatát.

Ebben az esetben a tételcsoport kialakítását szakirodalmi és tartalmi felülvizsgálatnak, szakértői véleményezésnek és kognitív előtesztelésnek kellene megelőznie. Ezt követően új adatfelvétel alapján válhat indokolttá a tételstruktúra empirikus vizsgálata. Feltáró faktoranalízis csak olyan tételek esetében alkalmazható érdemben, amelyek mérési szintje, válaszformátuma és elméleti tartalma ezt lehetővé teszi. Ordinális tételek esetében például polichorikus korrelációs mátrix alkalmazása módszertanilag megfelelőbb lehet, míg a megtartandó faktorok számának meghatározásakor a statisztikai és elméleti szem-

pontok együttes figyelembevétele szükséges (Fabrigar és tsai, 1999; Holgado-Tello és tsai, 2010; Horn, 1965; Watkins, 2018).

Az ilyen elemzés célja nem a jelenlegi öt tematikus blokk utólagos statisztikai igazolása lenne. A kérdés az lenne, hogy a külön erre a célra kiválasztott vagy továbbfejlesztett tételek között azonosítható-e stabil és szakmailag értelmezhető struktúra. Amennyiben igen, ezt követően vizsgálható az adott alskála belső konzisztenciája, időbeli stabilitása, valamint megfelelő új mintán a feltárt szerkezet megerősíthetősége. Az ilyen lépések már egy önálló pszichometriai fejlesztési folyamat részét képeznék (Boateng és tsai, 2018). Ez a megkülönböztetés azért lényeges, mert a jelenlegi eszközrendszer szakmai értékét nem az határozza meg, hogy a teljes 41 tételes kérdőívből létrehozható-e egységes mérőskála. A kérdőív elsődleges célja továbbra is a tanácsadási szempontból releváns területek strukturált áttekintése, a további figyelmet igénylő témák azonosítása és a személyre szabott tanácsadási folyamat megalapozása. Egy később kialakított pszichometriai alskála ezt a funkciót kiegészíthetné, de nem helyettesítené a jelenlegi helyzetfeltáró logikát.

A 41 tételes kérdőív ezért jelen fejlesztési szakaszában strukturált helyzetfeltáró és tanácsadást támogató eszközként, nem pedig validált pszichometriai mérőskálaként határozható meg. A genogram és a tanácsadói tematikus kérdésbank szintén e módszertani rendszer részeként értelmezendő. E két eszköz további fejlesztésében nem a

klasszikus pszichometriai standardizálás, hanem az alkalmazási protokoll, a dokumentálási szempontok, a szakmai felkészítés, az etikai keretek és a gyakorlati alkalmazhatóság vizsgálata tekinthető elsődlegesnek.

Az eszköztár fejlesztési és alkalmazási korlátai. A kutatás eredményeinek értelmezése során több módszertani korlát figyelembevételére is szükség van, és mindenekelőtt fontos hangsúlyozni, hogy a vizsgálat keresztmetszeti kutatási elrendezésben valósult meg, ezért az azonosított összefüggések nem értelmezhetők közvetlen ok-okozati kapcsolatként. A feltárt kapcsolatok elsősorban arra utalhatnak, hogy a családi háttér, a transzgenerációs mintázatok és egyes munkaerőpiaci jellemzők között statisztikai és tartalmi összefüggések figyelhetők meg, azonban ezek irányának és működési mechanizmusainak pontos feltárásához longitudinális vizsgálatokra lenne szükség.

A kutatás másik korlátját a vizsgálati minta területi sajátossága jelenti, ugyanis az adatfelvétel kizárólag Békés vármegyében történt, ezért az eredmények elsősorban erre a társadalmi és munkaerőpiaci környezetre vonatkoztathatók, így az eredmények országos általánosítása további, különböző régiókban végzett kutatásokat igényel.

Továbbá szintén figyelembe kell venni, hogy a kérdőíves adatfelvétel önbevalláson alapult, a családi kapcsolatokra, a transzgenerációs élményekre és a pszichés tényezőkre vonatkozó válaszokat befolyásolhatja a válaszadók szubjektív értelmezése,

emlékezete vagy társadalmi elvárásoknak való megfelelési törekvése, ennek megfelelően a kapott eredmények elsősorban a résztvevők észleléseit és saját értelmezéseit tükrözik.

A jelen tanulmányban bemutatott 41 tételes strukturált kérdőív első empirikus alkalmazására a 2024-es kutatásban került sor (Ruzsa, 2024). A kérdőív kialakítását szakirodalmi áttekintés, gyakorlati tapasztalatok és a kutatás előkészítő munkája alapozta meg, ugyanakkor a 2024-es adatfelvétel nem pszichometriai validációs céllal történt. A kérdőív ezért jelenlegi formájában strukturált helyzetfeltáró és tanácsadást támogató eszközként értelmezhető. További fejlesztése elsősorban tartalmi és alkalmazhatósági vizsgálatokat igényel; amennyiben a későbbi fejlesztés során pszichometriai vizsgálatra alkalmas, homogén tételsoport különíthető el, annak módszertani vizsgálata önálló fejlesztési folyamat keretében végezhető el. A genogram és a kérdésbank alkalmazásával kapcsolatban szintén hangsúlyozni szükséges, hogy ezek nem klinikai diagnosztikai eszközök, a jelen módszertanban elsődleges funkciójuk az önreflexió elősegítése, a családi narratívák strukturált feltárása és a tanácsadási folyamat támogatása, ezért az eszközök alkalmazás nem helyettesíti a pszichológiai vagy pszichiátriai diagnosztikát, hanem a munkaerőpiaci tanácsadás kompetenciakeretein belül értelmezhető.

A kérdőív további fejlesztésének tervezett lépései. A kérdőív következő fejlesztési szakaszában nem teljes körű pszichometriai validáció, hanem elsődlegesen a tartalmi

megfelelőség és a gyakorlati alkalmazhatóság célzott felülvizsgálata tervezett, amelynek egyik eleme több szakterület képviselőinek (munkaerőpiaci tanácsadók, pszichológiai vagy mentálhigiénés szakemberek, valamint kérdőíves módszertanban jártas kutatók) strukturált szakértői véleményezése lehet. Az értékelés a tételek szakmai relevanciájára, érthetőségére és érzékenységre, az esetleges tartalmi átfedésekre, a válaszkategóriák megfelelőségére, valamint arra irányulhat, hogy az egyes kérdések alkalmazása mennyiben illeszkedik a munkaerőpiaci tanácsadás szakmai és etikai kompetenciahatáraihoz.

A fejlesztés további elemeként indokolt lehet a célcsoport tagjaival végzett kognitív előtesztelés, amelynek során a résztvevők hangos gondolkodással vagy az egyes tételeket követő célzott kérdések segítségével jelezhetik, hogyan értelmezték a kérdéseket, milyen tapasztalatokat hívtak elő a válaszadás során, illetve milyen szempontok alapján választották ki a megfelelő válaszlehetőséget; ez lehetőséget teremthet a kétértelmű, túlzottan érzékeny vagy nehezen megválaszolható megfogalmazások, a hiányzó válaszkategóriák és az eltérő válaszadói értelmezések azonosítására és későbbi pontosítására (Beatty és Willis, 2007; Presser és tsai, 2004).

A kérdőív és a kapcsolódó tanácsadói tematikus kérdésbank gyakorlati alkalmazhatóságának további vizsgálatára 2026 októberére–novemberére újabb szakmai training megszervezése tervezett, amelynek célja annak feltárása, hogy az eszközök jelenlegi formájukban mennyire érthetők

és használhatók a munkaerőpiaci tanácsadás gyakorlatában, mely elemek támogatják leginkább a tanácsadási folyamatot, illetve mely kérdések, instrukciók vagy alkalmazási keretek igényelnek további módosítást. A résztvevőktől gyűjtött strukturált és anonim visszajelzések a következő fejlesztési szakasz empirikus alapját képezhetik, ugyanakkor e program alkalmazhatósági és fejlesztési célú vizsgálatként értelmezendő, nem pedig pszichometriai validációként vagy az eszköztár eredményességének vizsgálataként.

A szakértői véleményezés, a kognitív előtesztelés és a gyakorlati alkalmazhatósági tapasztalatok alapján kerülhet sor a tételállomány további felülvizsgálatára, a válaszformátumok szükség szerinti pontosítására és amennyiben ennek elméleti és empirikus feltételei kialakulnak, olyan tartalmilag homogén, összehasonlítható válaszkálával rendelkező tételcsoport elkülönítésére, amely önálló pszichometriai eszközrészként továbbfejleszthető. Egy ilyen, a teljes 41 tételes helyzetfeltáró kérdőívtől módszertanilag elkülönített tételcsoport esetében új adatfelvétel keretében válhat indokoltá a faktorszerkezet feltáró vizsgálata, majd megfelelő eredmények esetén a belső konzisztencia, az időbeli stabilitás és független mintán a szerkezet megerősíthetőségének értékelése; ez azonban már egy külön pszichometriai fejlesztési folyamatot jelentene, és nem változtat azon, hogy a jelen tanulmányban bemutatott 41 tételes kérdőív elsődleges funkciója a strukturált helyzetfeltárás és a tanácsadási folyamat támogatása (Boateng és tsai, 2018).

Konklúziók

A tanulmányban bemutatott helyzetfeltáró és tanácsadást támogató eszköztár a munkaerőpiaci tanácsadás olyan módszertani fejlesztési irányát képviseli, amely a hagyományosan vizsgált foglalkoztatási, képzettségi, kompetencia- és motivációs tényezőket a családi rendszer, a munkaszocializáció, az életút és a pszichoszociális háttér szempontjaival egészíti ki. Az eszköztár jelenlegi formájában fejlesztési fázisban lévő módszertani rendszerként értelmezhető, amely nem új diagnosztikai vagy szelekciós eljárás létrehozását célozza, hanem az ügyfél munkaerőpiaci helyzetének tágabb összefüggésekben történő megértését és a személyre szabott tanácsadási folyamat szakmai támogatását szolgálhatja.

A bemutatott módszertani fejlesztés újdonsága nem önmagában a genogram, a strukturált kérdőív vagy a tanácsadói tematikus kérdésbank alkalmazásában rejlik, hiszen ezek alapjául szolgáló módszerek és megközelítések korábban is jelen voltak a rendszerszemléletű segítő munkában, a pszichológiai tanácsadásban és a kvalitatív feltárásban (Bagdy, 2006; Byng-Hall, 2006; McGoldrick és tsai, 2020), hanem e módszertani elemek munkaerőpiaci tanácsadási célokhoz igazított, egymást kiegészítő és integrált alkalmazásában. A három elem funkcionális kapcsolódása teszi lehetővé, hogy a strukturált kérdőív az aktuális munkaerőpiaci, családi, munkaszocializációs és pszichoszociális területek előzetes áttekintését támogassa, a genogram az életutak és az esetlegesen ismétlődő családi, illetve

foglalkozási mintázatok vizuális rendezéséhez nyújtson keretet, míg a tanácsadói tematikus kérdésbank az azonosított témák további, reflektív feldolgozását segíti. Az eszközök integrált alkalmazása így nem pusztán három önálló technika egymás mellé helyezését jelenti, hanem olyan többlépcsős helyzetértelmezési lehetőséget kínálhat, amelyben az egyik eszközzel feltárt információ a másik alkalmazásának fókuszát is alakíthatja.

A módszertani fejlesztés empirikus előzményeit képező korábbi vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy a tartós álláskereséssel összefüggő elakadások hátterében a közvetlen munkaerőpiaci akadályok mellett családi szocializációs tapasztalatok, önértékeléssel összefüggő nehézségek, társas visszahúzódás, valamint egyes esetekben a családi rendszerhez kapcsolódó kötődések és lojalitások is megjelenhetnek (Ruzsa, 2024, 2026). E tényezők bevonása ugyanakkor nem jelent determinisztikus értelmezést: az eszköztár nem feltételezi, hogy valamely családi vagy transzgenerációs mintázat szükségszerűen meghatározza az egyén munkaerőpiaci életútját, hanem annak feltárását támogathatja, hogy az ügyfél saját tapasztalataiban és értelmezésében milyen lehetséges kapcsolatok mutatkoznak a családi, életúti, pszichoszociális és aktuális munkaerőpiaci tényezők között.

Az eszköztár ennek megfelelően nem a klasszikus foglalkoztatáspolitikai, állasközvetítési vagy munkaerőpiaci tanácsadási eljárások kiváltására irányul, hanem azok kiegészítésére és a helyzetfeltárás árnyalására.

Alkalmazása nem pszichológiai diagnózis felállítását vagy terápiás beavatkozást szolgál, ezért az önkéntesség, az ügyfél autonómiájának tiszteletben tartása, az érzékeny családi és pszichoszociális információk megfelelő kezelése, valamint a tanácsadói kompetenciahatárok következetes érvényesítése alapvető szakmai követelmény. Amennyiben a feltárás során a munkaerőpiaci tanácsadás kereteit meghaladó pszichés vagy szociális probléma válik felismerhetővé, megfelelő szakellátás bevonása indokolt.

Gyakorlati szempontból az eszköztár megfelelő szakmai felkészítés, egyértelmű alkalmazási protokoll és következetes etikai keretek mellett beilleszthető lehet a foglalkoztatási és humánszolgáltatási gyakorlatba, és megfelelő adaptációt követően más munkaerőpiaci, pályaorientációs vagy szociális szolgáltatási környezetekben is vizsgálható. A szakmai tréningek és az eddigi alkalmazási tapasztalatok az eszköztár továbbfejlesztésének fontos szakmai alapját képezik, ugyanakkor nem tekinthetők sem az eszközrendszer eredményességét, sem annak pszichometriai tulajdonságait igazoló vizsgálatoknak.

A továbbfejlesztés következő szakaszában ezért elsősorban a kérdőív tartalmi megfelelőségének és gyakorlati alkalmazhatóságának strukturált vizsgálata, az alkalmazási protokoll és a szakmai felkészítés pontosítása, valamint az eszköztár eltérő társadalmi, földrajzi és intézményi környezetekben történő vizsgálata indokolt. Hosszabb távon utánpótlásos kutatások segítségével elemezhető, hogy az

eszközrendszer alkalmazása milyen kapcsolatban áll a tanácsadási folyamat és a munkaerőpiaci reintegráció eredményével, így például az elhelyezkedéssel, a munkahelymegtartással, az ügyfél-elégedettséggel vagy a tanácsadási folyamat során bekövetkező változásokkal. Amennyiben pedig a kérdőív további fejlesztése során elméletileg és tartalmilag homogén, összehasonlítható válaszformátumú tételcsoport különíthető el, annak pszichometriai tulajdonságai önálló fejlesztési és validációs folyamat keretében vizsgálhatók; ez nem jelenti a jelenlegi, heterogén felépítésű 41 tételű kérdőív egészének egységes pszichometriai skálaként történő értelmezését.

A bemutatott módszertani keret a tartós álláskereső helyzetének összetettebb feltárását célozza, és jelenlegi formájában egy továbbfejlesztendő eszközrendszer, amelynek gyakorlati alkalmazhatóságát és egyes elemeinek mérési tulajdonságait további vizsgálatokban szükséges értékelni.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönetét fejezi ki Szabóné dr. Kállai Klára klinikai szakpszichológusnak és szupervizornak a módszertani fejlesztést kísérő szakmai konzultációért és szupervíziós támogatásért, valamint Szilágyi Éva szociálpedagógusnak, fejlesztőpedagógusnak és munkaerőpiaci tanácsadónak szakmai közreműködéséért. Köszönet illeti továbbá a Békés Vármegyei Kormányhivatal 2025. évi szakmai tréningjein részt vevő tanácsadókat az alkalmazási tapaszt-

talatokért és fejlesztési célú visszajelzésekért. A szerző köszönetét fejezi ki a kézirat szakmai lektorainak is az értékes észrevételekért és javaslatokért, amelyek hozzájárultak a tanulmány végleges változatának pontosításához.

Irodalom

- Bagdy, E. (Szerk.). (2006). *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata* [Digitális tankönyv]. Bölcsész Konzorcium. <https://eta.bibl.u-szeged.hu/172/>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barát, K., & Demetrovics, Zs. (2009). Családterápia és szerfüggőség. In Zs. Demetrovics (Szerk.), *Az addiktológia alapjai III* (pp. 345–363). ELTE Eötvös Kiadó.
- Beatty, P. C., & Willis, G. B. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 287–311. DOI: <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
- Beke, Sz. (2009). Békés megye népességének egészségi állapota és egészségügyi ellátása. *Területi Statisztika*, 49(4), 424–440.
- Beke, Sz. (2017). Békés megye népessége az egészségi állapot tükrében. *Egészségtudomány*, 61(3), 57–74.
- Békés Vármegyei Kormányhivatal Foglalkoztatási Főosztály. (2024). *2024. szeptember havi munkaerőpiaci helyzetkép*. [Belső statisztikai tábla, nem nyilvános adatforrás]
- Békés Vármegyei Kormányhivatal Foglalkoztatási Főosztály. (2026). *Munkaerőpiaci helyzetkép – 2026. június*. [Belső statisztikai tábla, nem nyilvános adatforrás]
- Blahó, J. (2007). A Dél-alföldi Régió versenyhelyzete az európai tudástársadalom térrendszerében. In R. Tésits, J. Tóth, & J. Papp (Szerk.), *Innovációk a térben – A munkavállalástól a rekreációig* (pp. 39–59). Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskolája.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, Article 149. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00142>
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L., & Penn, P. (1987). *Milan systemic family therapy: Conversations in theory and practice*. Basic Books.
- Böszörményi-Nagy, I., & Spark, G. M. (2018). *Láthatatlan lojalítások*. Animula Kiadó.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Byng-Hall, J. (2006). *Munkám családi szkepietekkel*. Animula Kiadó.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (Eds.). (1989). *The changing family life cycle: A framework for family therapy* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Csehné Papp, I., Karácsony, P., Nemeskéri, Zs., & Szellő, J. (2021). A munkaerőpiac globális, regionális és lokális összefüggései. In A. Blahó, E. Czákó, & J. Poór (Szerk.), *Nemzetközi menedzsment* (2., bőv. kiad., pp. 126–141). Akadémiai Kiadó.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.

- Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. DOI: <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Feuer, M. (Szerk.). (2008). *A családsegítés elmélete és gyakorlata: Szöveggyűjtemény*. Akadémiai Kiadó.
- Goldenberg, I., Stanton, M., & Goldenberg, H. (2017). *Family therapy: An overview* (9th ed.). Cengage Learning.
- Heltai, E., & Tarjányi, J. (1999). *A szociológiai interjú készítése* [Kézirat]. TÁRKI. <https://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/html/a509.html>
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153–166. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*. Cambridge University Press.
- Kádár, A. (2023). Lezártatlan múlt. In B. Gutman (Szerk.), *Amikor a múlt jelen van: Transzgenerációs öröklődés, sémák, traumák, kötődési zavarok* (pp. 157–179). Kulcslyuk Kiadó.
- Koltai, M. (2023). A családi múlt, az örökség generációkon átívelő hatásai. In B. Gutman (Szerk.), *Amikor a múlt jelen van: Transzgenerációs öröklődés, sémák, traumák, kötődési zavarok* (pp. 179–217). Kulcslyuk Kiadó.
- McAdams, D. P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by* (Rev. and expanded ed.). Oxford University Press.
- McGoldrick, M., Gerson, R., & Petry, S. S. (2008). *Genograms: Assessment and intervention* (3rd ed.). W. W. Norton & Company.
- McGoldrick, M., Gerson, R., & Petry, S. S. (2020). *Genograms: Assessment and treatment* (4th ed.). W. W. Norton & Company.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2023). *Motivational interviewing: Helping people change and grow* (4th ed.). Guilford Press.
- Olteanu, L. L. (2015). A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból. *Iskolakultúra*, 25(9), 45–55. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.45>
- Olteanu, L. L. (2019a). A család szerepe a pályaválasztásban. *OxIPO – Interdiszciplináris E-folyóirat*, 1(4), 23–35. DOI: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.23>
- Olteanu, L. L. (2019b). A pályaválasztás során fellépő döntéshozási nehézségek. *OxIPO – Interdiszciplináris E-folyóirat*, 1(1), 53–59. DOI: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.53>
- Olteanu, L. L. (2019c). A pszichológiai tanácsadás szakmai alapprotokollja (Recenzió). *OxIPO – Interdiszciplináris E-folyóirat*, 1(4), 89–91. DOI:

- <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.89>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *OECD employment outlook 2024: The net-zero transition and the labour market*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/ac8b3538-en>
- Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 264–282. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001>
- Paul, K. I., Scholl, H., Moser, K., Zechmann, A., & Batinic, B. (2023). Employment status, psychological needs, and mental health: Meta-analytic findings concerning the latent deprivation model. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1017358. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1017358>
- Presser, S., Couper, M. P., Lessler, J. T., Martin, E., Martin, J., Rothgeb, J. M., & Singer, E. (2004). Methods for testing and evaluating survey questions. *Public Opinion Quarterly*, 68(1), 109–130. DOI: <https://doi.org/10.1093/poq/nfh008>
- Rákóczi, A. (2025). Egy klaszter a megváltozott munkaképességű embertársainkért: A Békés Vármegyei Kormányhivatal foglalkoztatási rehabilitációs tevékenységének értékelése. *Polgári Szemle: Gazdasági és Társadalmi Folyóirat*, 21(1–3), 196–214. DOI: <https://doi.org/10.24307/psz.2025.0514>
- Rauscher-Gföhler, B. (2008). Általánosan használt terápiás technikák a rendszerszemléletű családterápiában. In A. Brandl-Nebehay, B. Rauscher-Gföhler, & J. Kleibel-Arbeithuber (Szerk.), *Rendszerszemléletű családterápia: Alapok, módszerek és aktuális trendek* (pp. 180–188). Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet; Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány.
- Rosta, A. (2021a). Családspecifikus szemléleti modellek 1. A rendszerszemlélet. In A. Rosta & A. Rostáné Riez (Szerk.), *Szociálpedagógia, „szak-szociálpedagógia”* (pp. 116–143). L'Harmattan.
- Rosta, A. (2021b). Családspecifikus szemléleti modellek 2. Életciklusszemlélet. In A. Rosta & A. Rostáné Riez (Szerk.), *Szociálpedagógia, „szak-szociálpedagógia”* (pp. 144–177). L'Harmattan.
- Rosta, A. (2021c). Családspecifikus szemléleti modellek 3. Transzgenerációs szemlélet. In A. Rosta & A. Rostáné Riez (Szerk.), *Szociálpedagógia, „szak-szociálpedagógia”* (pp. 178–197). L'Harmattan.
- Ruzsa, A. (2019). *Egészségfejlesztő lehetőségek a közfoglalkoztatottak elhelyezkedésének elősegítésében Békés megyében* [Szakdolgozat, Gál Ferenc Főiskola].
- Ruzsa, A. (2024). *A transzgenerációs hatások szerepe a tartós álláskeresésben: Családi minták és munkaerőpiaci kilátások Békés vármegyében* [TDK-dolgozat, Gál Ferenc Egyetem].
- Ruzsa, A. (2026). A transzgenerációs hatások és családi mintázatok szerepe a tartós álláskeresésben: Egy kvalitatív vizsgálat tapasztalatai Békés vármegyében. *OxIPO – Interdiszciplináris Tudományos Folyóirat*, 8(2), 63–73. DOI: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2026.2.63>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach* (HHS Publication No. SMA 14-4884).
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and*

- development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family Process*, 27(1), 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1988.00001.x>
- Tömő, Zs., & Beke, Sz. (2023). A stressz és a táplálkozás relációja, társadalmi hatástani elemzése. In A. Lugasi (Szerk.), *Tanulmánykötet* (pp. 115–127). Magyar Táplálkozástudományi Társaság.
- Tóth, B. (2023). „Csak telik az idő”. In B. Gutman (Szerk.), *Amikor a múlt jelen van: Transzgenerációs öröklődés, sémák, traumák, kötődési zavarok* (pp. 217–263). Kulcslyuk Kiadó.
- Varga, K. (2011). A transzgenerációs hatások az epigenetikai kutatások tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(3), 507–532. DOI: <https://doi.org/10.1556/mpszle.66.2011.3.4>
- Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219–246. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>
- Wertán, K. (2019). Családtanulmányozás módszerei. In A. Homoki (Szerk.), *Mentálhigiénés családkonzulens tankönyv* (pp. 392–410). Gál Ferenc Főiskola.
- Wolynn, M. (2017). *Örökölt családminták: Élelmek, érzések és viselkedésminták, melyeket a tudunkon kívül átvettünk*. Édesvíz Kiadó.

A PEDAGÓGIAI MENTORÁLÁS JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK PÁLYAKEZDÉSI NEHÉZSÉGEINEK SZEMPONTJÁBÓL

Author(s) / Szerző(k):

Birescu Mihaela (Ph.D.)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Olteanu-Sturza Adelina (Drd)

Magdu Lucian Román Általános Iskola és Óvoda (magyarország)

E-mail:

mihaela.birescu@gmail.com

Cite:

Idézés:



EP / EE:

Reviewers:

Lektorok:

Birescu Mihaela és Olteanu-Sturza Adelina (2026): A pedagógiai mentorálás jelentősége az óvodapedagógusok pályakezdési nehézségeinek szempontjából. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 145-154.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.145>

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

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0009

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Olteanu Lucian Liviusz (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 pályakezdő óvodapedagógusok beilleszkedési nehézségeit és a mentorálás támogató szerepét vizsgálja. A kvalitatív kutatás az adminisztratív terhek, a szülőkkel való kommunikáció, az osztálymenedzsment és a gyermekekkel való kapcsolat kihívásaira fókuszál. Az eredmények szerint a mentorálás gyakorlati segítséget, érzelmi biztonságot és szakmai önbizalmat nyújt, ezáltal hozzájárulhat a pedagógusok pályán tartásához.

Kulcsszavak: mentorálás, pályakezdő óvodapedagógus, pedagógiai támogatás, szakmai fejlődés, beilleszkedési kihívások, oktatásminőség

Diszciplína: pedagógia

Abstract

*THE SIGNIFICANCE OF PEDAGOGICAL MENTORING
FROM THE PERSPECTIVE OF THE CHALLENGES FACED
BY NOVICE PRESCHOOL TEACHERS*

The study examines the integration challenges faced by early-career kindergarten teachers and the supportive role of mentoring. The qualitative research focuses on challenges related to administrative burdens, communication with parents, classroom management, and relationships with children. According to the findings, mentoring provides practical support, emotional security, and professional self-confidence, thereby contributing to teacher retention.

Keywords: mentoring, early-career kindergarten teacher, pedagogical support, professional development, integration challenges, quality of education

Discipline: pedagogy

A tanulmány a kezdő pedagógusok beilleszkedését és a mentorálás támogató szerepét vizsgálja, különös tekintettel azokra a karrier eleji dilemmákra és nehézségekre, amelyekkel az új tanárok szembesülnek. A pályakezdés időszaka kritikus jelentőségű, mivel az ekkor szerzett tapasztalatok meghatározhatják a pedagógus szakmai fejlődését, önbizalmát és hosszú távú pályán maradását (Móré, 2012).

A kezdő tanárok gyakran tapasztalják, hogy az egyetemi képzés során megszerzett elméleti tudás önmagában nem elegendő a mindennapi iskolai helyzetek kezeléséhez. A tanítás mellett meg kell birkózniuk az osztálymenedzsmenttel, a tanulók egyéni szükségleteinek felismerésével, a szülőkkel és kollégákkal való kommunikációval, valamint az adminisztratív feladatokkal is (Olteanu, 2022). Ezek a kihívások sok esetben stresszt, bizonytalanságot és elszigeteltségérzést okozhatnak, különösen akkor, ha a kezdő pedagógus úgy érzi, hogy magára marad a problémáival.

Ebben a folyamatban kiemelt jelentősége van a mentorálásnak. A mentor nem csupán szakmai tanácsokat ad, hanem olyan támogató kapcsolatot biztosít, amely segíti a kezdő pedagógust az intézményi közösségbe való beilleszkedésben és a tanári szerep kialakításában. A mentorok támogatást nyújthatnak az óratervezésben, a tanulói viselkedés kezelésében, az oktatási stratégiák kiválasztásában, valamint a pedagógusi hivatás etikai és szakmai normáinak elsajátításában (Olteanu, 2019).

Móré (2012) szerint a pedagógiai pálya kezdeti szakasza meghatározó a későbbi szakmai út szempontjából. A „sink or swim” metafora jól érzékelteti azt a helyzetet, amelyben a pályakezdő pedagógusok gyakran találják magukat: vagy gyorsan alkalmazkodnak az új környezethez, vagy a feladatok és elvárások súlya alatt komoly nehézségekkel szembesülnek. A mentorok szerepe éppen ezért elengedhetetlen, hiszen segítségükkel a kezdő tanárok könny-

nyebben tudnak alkalmazkodni, fejlődni és szakmai biztonságot kialakítani.

Cindi Rigsbee (2016) szintén hangsúlyozza, hogy a pályakezdő tanároknak tudatos és szervezett támogatásra van szükségük. Kutatásában száz, pályája első három évében lévő tanárt kérdezett meg arról, milyen információkat és segítséget hiányoltak a pályakezdés előtt. Az eredmények alapján két fő problématerület rajzolódott ki: az adminisztratív feladatok kezelése, valamint a speciális igényű, eltérő háttérű vagy nehezebben kezelhető tanulókkal való munka. Ezek a területek különösen nagy terhet jelentenek a kezdő pedagógusok számára.

Rigsbee szerint a hatékony támogatás egyik alapja a „védelmi gyűrű” kialakítása, vagyis az, hogy a kezdő tanár ne maradjon egyedül, hanem támaszkodhasson mentorokra, kollégákra, iskolai szakemberekre és vezetőkre. Az intézményvezetés szerepe szintén meghatározó: az elérhető, támogató és kommunikatív vezetők jelentősen hozzájárulhatnak a pedagógusok megtartásához és szakmai megerősödéséhez. A kezdő pedagógusok támogatása tehát nemcsak egyéni, hanem intézményi feladat is, amely közvetlenül befolyásolja az oktatás minőségét és a tanári pálya vonzerejét.

A kezdő pedagógusok dilemmái és nehézségei

A pályakezdő pedagógusok számos kihívással és bizonytalansággal néznek szembe, melyek megértése és kezelése kulcsfontosságú a szakmai fejlődésük szempont-

jából. Szivák Judit kutatásai és gondolatai rávilágítanak azokra a tipikus dilemmákra és problémákra, amelyekkel a kezdő tanárok találkozhatnak az oktatási rendszerben eltöltött első éveik során.

1. *A tanári identitás kialakulása.* A tanári pálya elején a legnagyobb kihívás a saját tanári identitás megtalálása és kialakítása. Míg a tapasztalt tanároknak már kialakultak az eszközeik, módszereik és stílusuk, a kezdő pedagógusok sokszor próbálják megtalálni a helyüket a tanári szerepben.

2. *A tanítási módszerek megtalálása és fejlesztése.* A kezdő pedagógusok általában a tanítási módszereik kialakításával küzdenek, és kísérleteznek, hogy megtalálják a számukra legmegfelelőbb módszertant. Szivák szerint fontos, hogy a pedagógusok reflektívek legyenek, azaz képesek legyenek önértékelésre és saját tanítási gyakorlatuk folyamatos fejlesztésére.

3. *A mentorálás és támogatás szerepe.* Szivák Judit több művében hangsúlyozza a mentorálás fontosságát a kezdő pedagógusok számára. Egy tapasztalt mentor segítségével nemcsak a gyakorlati tanácsokban nyílvánul meg, hanem érzelmi támogatást is jelent. A mentorálás segít abban, hogy a kezdő tanár ne érezze magát egyedül a kihívások közepette, és legyen kivel megbeszélnie a dilemmáit, kérdéseit.

4. *Az iskolai kultúra és környezet hatása.* Az iskolai környezet és a meglévő tanári közösség nagy hatással van a kezdő pedagógusra. Elméletében kiemeli, hogy a pozitív, támogató iskolai kultúra sokat segíthet abban, hogy a tanárok könnyebben beilleszkedjenek és megtalálják a helyüket.

Ugyanakkor, ha egy iskola légköre kevésbé támogató, az nagyban megnehezítheti a kezdő tanár fejlődését és önképének kialakulását.

5. A munka és magánélet egyensúlyának megtalálása: A kezdő pedagógusok számára a munka- magánélet egyensúlya különösen kihívást jelent. Az első években gyakran túlvállalják magukat, mivel bizonyítani szeretnék szakmai alkalmasságukat, ami könnyen vezethet kiégéshez. Továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy fontos megtanulni az időbeosztás és az önmenedzsment készségeit, hogy a tanárok képesek legyenek megtartani a szükséges egyensúlyt.

A pályakezdő pedagógusok gyakran küzdenek a gyermekek különböző személyiségéből és képességeiből fakadó differenciálási problémákkal a tervezés és szervezés során. Ez nemcsak a fejlesztésben, hanem a fegyelmezésben is nehézségeket okozhat, hiszen egy szokatlanul motiválható gyermek könnyen felboríthatja a foglalkozás rendjét. A megfelelő módszerek kiválasztása különösen fontos, mivel ezek nemcsak fenntartják a gyermek érdeklődését, hanem fejlesztik a tanulási vágyát is (Szivák, 2001, 1. ábra).

1. ábra A pályakezdő pedagógus tipikus problémái (Szivák, 2001).



Összességében: a tanári pálya kezdeti szakasza kihívásokkal teli, de egyben rendkívül fontos időszak is a tanári identitás és szakmai fejlődés szempontjából. A megfelelő mentorálás, reflektív gondolkodás és támogató iskolai környezet nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a kezdő pedagógus sikeresen leküzdje ezeket a nehézségeket, és megtalálja a helyét a tanári pályán.

Az óvodapedagógusok pályakezdési nehézségei: kvalitatív elemzés

Bevezetés és célkitűzések: Ez a kutatás az óvodapedagógusok pályakezdési tapasztalatainak feltárására irányul, különös tekintettel a mentorokkal szembeni elvárásokra, a kezdeti nehézségekre, valamint az iskolai közösséghez való alkalmazkodásra. A kutatás célja az óvodapedagógusok pályakezdési tapasztalatainak feltárása, kiemelt figyelemmel a mentorok szerepére, a kezdeti nehézségekre és az iskolai környezethez való alkalmazkodásra. A kutatás során kvalitatív módszert alkalmaztunk, mely lehetővé tette a pályakezdő pedagógusok élményeinek részletes feltárását.

A kutatás hét kérdés köré épült, amelyek a pályakezdő óvodapedagógusok mentorálással kapcsolatos várakozásait, a kezdeti nehézségeiket, valamint a beilleszkedésüket vizsgálták. Az alábbiakban bemutatjuk az egyes kérdésekre adott válaszokat és ezek elemzését.

A célunk, hogy megértsük a pályakezdő pedagógusok élményeit, azonosítsuk a közös mintázatokat, valamint új jelenségeket fedezzünk fel, amelyek hozzájárulhatnak a szakmai fejlődésükhöz. Emellett

különös figyelmet fordítottunk a mentorok támogató szerepére és a pedagógusok kapcsolatteremtési stratégiáira.

Minta

A kutatásba 51 óvodapedagógust vontunk be, közülük 37 tapasztalt és 14 pályakezdő pedagógust. A válaszadók Magyarország különböző régióiból származtak, biztosítva a földrajzi reprezentativitást. A résztvevők kiválasztásánál figyelembe vettük a szakmai tapasztalat szintjét, hogy összehasonlíthatóvá váljanak a kezdő és tapasztalt pedagógusok perspektívái.

Módszertan

Kvalitatív megközelítés: a kutatás kvalitatív módszertant alkalmazott, amely lehetővé tette a résztvevők szubjektív tapasztalatainak és véleményének mélyebb megértését. Az adatgyűjtés nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőív és félig strukturált interjúk segítségével történt, amelyek elősegítették a személyes élmények részletes bemutatását.

Adatgyűjtés és elemzés: Az adatgyűjtés négy hónapon keresztül zajlott. A válaszokat tematikus elemzés segítségével dolgoztuk fel, amely során az azonos mintázatokat, témákat és kategóriákat emeltük ki. Különös figyelmet fordítottunk az új jelenségek dokumentálására, amelyek hozzájárulhatnak a pedagógiai mentorálás jövőbeli fejlesztéséhez.

Exploratorikus elemzés: az exploratív elemzés célja új mintázatok és témák azonosítása volt. A kutatás rávilágított, hogy a mentorálás kulcsfontosságú a pályakezdők

fejlődésében, és a támogatás hiánya jelentős stresszt okozhat.

Deskriptív elemzés: a deskriptív megközelítés azonosította a közös kihívásokat, mint az adminisztráció kezelése és a gyermekek igényeinek felismerése. Az eredmények segítenek feltárni, hogyan élik meg a pedagógusok az első éveiket.

Kutatási eredmények

Az alábbiakban a mentorokkal szembeni elvárásokra, a kezdeti nehézségekre, valamint a kapcsolatteremtés és szakmai fejlődés területeire vonatkozó eredmények összefoglalására kerül sor.

Mentorral szembeni elvárások. A mentorral szembeni elvárások rendkívül sokrétűek, több fontos területet is lefednek. Az egyik kiemelt szempont az innovatív ötletek elfogadása, vagyis a mentor támogatása a kreatív gondolkodás és az új kezdeményezések megvalósítása terén. Emellett különösen fontos szerepük van az SNI és egyéb speciális nevelési igényű tanulók segítésében, biztosítva számukra a megfelelő támogatást. Az ösztönözés szintén kulcsfontosságúak, hiszen a mentoroknak objektív és építő kritikát kell megfogalmazniuk annak érdekében, hogy a mentoráltak fejlődhessenek (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: Mit várnak el egy mentortól? Forrás: saját szerkesztés

Elvárás	Arány (%)
Szakmai tudás átadása	85
Támogató hozzáállás	78
Hitelesség, példamutatás	73
Empátia	65
Adminisztrációs segítség	40

További elvárás, hogy a mentor segítse a tevékenységek kidolgozását, vagyis gyakorlati támogatást nyújtson a pedagógiai programok tervezése és végrehajtása során. Emellett elengedhetetlen a példaértékű vezetés, hiszen a mentoroknak hiteles és inspiráló példaképként kell működniük a mentoráltak számára. Végül, de nem utolsósorban az empátikus hozzáállás is alapvető elvárás, amely magában foglalja a személyes figyelmet és a kedvességet, biztosítva ezzel a támogató és bizalommal teli mentorálási folyamatot.

A fentiek alapján elmondható, hogy az elvárások sokszínűsége azt mutatja, hogy a mentorálásnak egyensúlyt kell teremtenie az érzelmi és szakmai támogatás között. Az innováció, az empátia és az építő visszajelzés iránti igények arra utalnak, hogy a mentoráltak fejlődése többdimenziós megközelítést igényel. A gyakorlati támogatás, mint a tevékenységek kidolgozása vagy a példamutatás, ugyanolyan fontos, mint az érzelmi biztonság megteremtése. A kutatás alapján a mentorok szerepe túlmutat a szakmai tudás átadásán, és magában foglalja a személyes fejlődés holisztikus támogatását is.

Pályakezdési nehézségek. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a pályakezdő pedagógusok számára több területen is komoly kihívások merülnek fel. Az egyik legnagyobb nehézséget az adminisztratív terhek jelentik, mivel a bürokratikusan feladatok gyakran túlzottan megterhelik a kezdő tanárokat. Emellett a szülőkkel való kommunikáció is kihívást jelenthet, hiszen a hatékony kapcsolatépítés és a konstruktív

párbeszéd kialakítása nem mindig egyszerű feladat (lásd 2. táblázat). A differenciálás, azaz az egyéni tanulói igények felismerése és kezelése szintén összetett és nagyfokú szakmai felkészültséget igényel. Mindezek mellett a tapasztalatlanság, amely magában foglalja az önbizalomhiányt és a gyakorlati tudás hiányát, szintén jelentős akadályt jelenthet a kezdő pedagógusok számára.

2. táblázat: *Pályakezdési nehézségek. Forrás: saját szerkesztés*

Nehézség	Arány (%)
Bizonytalanság, bátortalanság	70
Mentor hiánya	65
Gyerekek egyedi igényeinek felismerése	60
Túlterheltség	55
Adminisztratív feladatok	50

A kutatás következtetései alapján a pályakezdők legnagyobb kihívásai az adminisztratív feladatok ellátása és a differenciálás köré összpontosulnak. Az adminisztratív terhek és a szülőkkel való kommunikáció nehézségei jelentős stresszfactorokként jelennek meg, amelyek befolyásolhatják a pedagógusok szakmai fejlődését és motivációját. Ebben a kontextusban a mentorok szerepe kulcsfontosságú, hiszen megfelelő támogatással csökkenthető a tapasztalatlanságból eredő bizonytalanság. A kutatás rávilágít arra is, hogy a pedagógusképzésben nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlati kompetenciák fejlesztésére, különösen az adminisztratív készségek és a hatékony differenciálás területén.

Segítség az óvodai adminisztrációs terhek megértésében. A válaszadók többsége saját maga jött rá az adminisztrációs feladatok kezelésére, míg mások mentorok, kollégák vagy intézményvezetők segítségével támaszkodtak. A kutatás eredményei szerint a pedagógusok különböző forrásokra támaszkodtak az adminisztratív feladatok megértésében és elsajátításában. Az egyik legfontosabb támpontot a szakirodalom és portfólió dokumentumok jelentették, amelyek megbízható szakmai forrásként szolgáltak a pedagógusok számára. Emellett a mentorok és tapasztalt kollégák támogatása is alapvető szerepet játszott, hiszen a közvetlen szakmai segítség gyors és gyakorlati megoldásokat nyújtott a felmerülő problémákra. Ugyanakkor sok pedagógus számára az önálló tanulás és tapasztalatszerzés jelentette a legfontosabb fejlődési utat, amely az évek során fokozatosan segítette őket az adminisztratív feladatok hatékony kezelésében (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: Adminisztrációs terhekben való támogatás. Forrás: saját szerkesztés

Segítségforrás	Arány (%)
Saját tapasztalat	60
Mentor	50
Kollégák	45
Intézményvezető	40
Szakirodalom	30

A kutatás következtetései rámutattak arra, hogy az adminisztrációs terhek megértésében a szakmai közösség támogatása kiemelkedően fontos, különösen a mentorok és kollégák szerepe. Azonban a résztvevők egy jelentős része hangsú-

lyozta, hogy az önálló tanulás és tapasztalatszerzés volt a legfőbb forrásuk, ami arra utal, hogy a jelenlegi képzési és támogató rendszerek nem biztosítanak elegendő strukturált segítséget ezen a területen. Ennek fényében a pedagógusképzésben nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az adminisztratív kompetenciák fejlesztésére, miközben a mentorok szerepét is tovább kell erősíteni annak érdekében, hogy a kezdő pedagógusok hatékonyabb segítséget kapjanak a bürokratikus kihívások kezelésében.

A kollégák közé való beilleszkedés folyamata.

A legtöbb pályakezdő pedagógus sikeresen beilleszkedett munkahelyi környezetébe. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a pályakezdő pedagógusok számára a kezdeti nehézségek ellenére a szakma iránti kitartás meghatározó tényező volt, mivel a résztvevők egyike sem hagyta el a pályát. Azok, akik munkahelyet váltottak, új környezetükben sikeresen integrálódtak, ami arra utal, hogy a szakmai alkalmazkodóképességük erős. Az első munkahelyükön maradók közül 80%-uk gyorsan beilleszkedett, ami azt jelzi, hogy a támogató munkahelyi környezet kulcsfontosságú szerepet játszott a szakmai fejlődésükben és a hosszú távú motivációjuk fenntartásában (lásd 4. táblázat).

4. táblázat: Beilleszkedési sikeresség. Forrás: saját szerkesztés

Beilleszkedés sikere	Arány (%)
Könnyen beilleszkedett	80
Nehézségei voltak, de sikerült	15
Nem sikerült beilleszkednie	5

A kutatás következtetései alapján a pedagógusok beilleszkedését jelentős mértékben befolyásolja a munkahelyi kultúra és annak támogató jellege. Az eredmények hangsúlyozzák a mentorprogramok szerepét, amelyek nagyban hozzájárulnak a kezdő pedagógusok integrációjához és az első kihívások leküzdéséhez.

Kapcsolatok alakulása a gyerekekkel. Az óvodapedagógusok túlnyomó része gyorsan megtalálta a közös hangot a gyerekekkel. Ebben segítséget jelentő tényezők lehetnek:

- Játékos megközelítés: A bizalom kiépítésében játszik fontos szerepet.
- Nyitott hozzáállás: A pedagógusok nagy része természetesen alakította ki a kötődést.

Megjegyzendő ugyanakkor, hogy néhányan kihívásként élték meg a fegyelmezési nehézségeket.

Következtetések: a gyermekekkel való kapcsolat kialakítása általában pozitív tapasztalatként jelent meg a kutatásban. A pedagógusok 90%-a nem tapasztalt jelentős nehézséget ebben a folyamatban. A nyitott és empatikus hozzáállás, valamint a játékos módszerek bizonyultak a leginkább hatékonynak. Azok, akik a fegyelmezés terén nehézségeket tapasztaltak, célzott támogatással és tréningekkel javíthatják képességeiket. A gyermekekkel való kapcsolat sikeressége alapvető az eredményes pedagógiai munkához (lásd 5. táblázat).

A tevékenységek megvalósítása során jelentkező nehézség. A legnagyobb nehézségek közé a figyelem fenntartása, a differenciálás és az erőforrások hiánya tartozik (6. táblázat):

5. táblázat: A kapcsolat minősége. Forrás: saját szerkesztés

Kapcsolat minősége	Arány (%)
Kiváló	60
Jó	30
Nehézkes kezdet, majd javult	8
Folyamatos kihívásokat jelent	2

6. táblázat: nehézségek típusai. Forrás: saját szerkesztés

Nehézség	Arány (%)
Gyerekek figyelmi szintjei eltérők	75
Differenciálás nehézségei	70
Alapanyag hiánya	65
Gyakorlat hiánya	60
Váratlan helyzetek kezelése	55

- Forráshiány: Az alapanyagok és eszközök hiánya jelentős akadályt jelentett.
- Differenciálás: Az eltérő figyelmi és érdeklődési szintek kezelése nehézséget okozott.
- Fegyelmezés: A tanulói fegyelem fenntartása kihívás volt.
- Rugalmasság: A váratlan helyzetek kezelése kulcsfontosságú készséget igényelt.

Következtetések: A tevékenységek megvalósítása során a legnagyobb nehézségeket a forráshiány és a differenciálási kihívások jelentették. Az eredmények arra utalnak, hogy a pedagógusoknak nagyobb támogatásra van szükségük mind az eszközök biztosítása, mind a gyakorlati képességek terén. A fegyelmezési problémák és a rugalmasság hiánya szintén kiemelt figyelmet igényel, különösen a kezdő pedagógusok esetében.

Mentori szerep újragondolva. A válaszadók többsége a nyílt kommunikációt és a gyakorlati tapasztalatok átadását hangsúlyozná mentor szerepben (7. táblázat):

- Támogatás: Az adminisztrációs terhek enyhítése alapvető fontosságú.
- Nyílt kommunikáció: A mentoráltakkal való őszinte kapcsolat kiemelkedő szerepet játszik.
- Példamutatás: Jól strukturált foglalkozások bemutatása elengedhetetlen.
- Hibák kezelése: A hibák tanulási lehetőségként való kezelése fontos szempont.

Következtetések: A válaszadók szerint a mentorálási folyamat középpontjában a gyakorlati támogatásnak és a nyílt kommunikációnak kell állnia. A hibák természetességének tanítása és a jól strukturált példák bemutatása elősegíti a mentoráltak fejlődését. A mentoroknak különös figyelmet kell fordítaniuk az érzelmi biztonság megteremtésére, miközben hatékony szakmai támogatást nyújtanak.

7. táblázat: Javasolt megoldások. Forrás: saját szerkesztés

Javasolt változtatás	Arány (%)
Nyílt kommunikáció	85
Gyakorlati tapasztalatok megosztása	80
Partneri viszony kialakítása	75
Hibázás elfogadása és tanulási lehetőségként kezelése	70

A kutatás korlátai és jövőbeli projektek

Ez a kutatás a mentorálás szerepére összpontosított az óvodapedagógusok pályakezdésének támogatásában, azonban a válaszok megosztása egyensúlyhiányt mutatott: a résztvevők többsége tapasztalt pedagógus volt. A jövőben kiegyensúlyozottabb mintavételt kellene alkalmazni, és na-

gyobb hangsúlyt kellene fektetni a pályakezdők tapasztalatainak feltárására.

A kutatás másik korlátját a vizsgálat kontextusa jelenti, amely elsősorban vidéki és kisebb városi környezetre összpontosult. Ez a megközelítés korlátozza az eredmények alkalmazhatóságát a nagyobb városok bonyolultabb oktatási környezetében. A kutatás kiterjesztése a nagyvárosi óvodákra új nézőpontokat hozhatna, különösen a pályakezdők által tapasztalt kihívások sokszínűségét illetően.

Következtetések

A kutatás eredményei megerősítették, hogy a pedagógiai mentorálás a pályakezdő óvodapedagógusok számára nemcsak támogató funkciót tölt be, hanem alapvető szerepet játszik szakmai identitásuk kialakításában és hosszútávú fejlődésükben. A mentorálási folyamat eredményességét leginkább az empátikus hozzáállás, az új pedagógiai megközelítések elfogadása és az adminisztratív kihívások terén nyújtott segítség határozza meg. Az eredmények rámutattak, hogy a mentorok szerepe messze túlmutat a tanítási stratégiák átadásán; hozzájárulnak a kezdő pedagógusok önbizalmának erősítéséhez és érzelmi stabilizálásához.

Az adminisztratív terhek csökkentése, a differenciált oktatási módszerek alkalmazásának elősegítése és a gyermekekkel való kapcsolatok építése szintén kulcsfontosságú a mentorálás sikerességében. A kutatás aláhúzta, hogy a mentorálás támogatása és a pedagógusképzés gyakorlat-orientált megközelítése jelentősen hozzá-

járulhat a pályakezdők szakmai integrációjához. Ezen tényezők figyelembevétele nemcsak a kezdő pedagógusok, hanem az oktatási rendszer egészének fejlődését is szolgálja.

A pozitív munkahelyi kultúra kialakítása és a mentorálási programok strukturáltabb megvalósítása hosszútávú előnyökkel járhat, amelyek elősegítik a pedagógusok pályán maradását és életpályájuk sikerességét. Az érzelmi támogatás, az adminisztratív terhek csökkentése és a szakmai fejlődés lehetőségének biztosítása kulcsszerepet játszanak abban, hogy az új pedagógusok sikeresen megbirkózzanak a tanári pálya kezdeti kihívásaival, ezáltal pedig hosszútávon hozzájáruljanak az oktatás minőségi javulásához. A mentorálás hosszútávú hatásai kiterjednek a tanári közösség erősítésére és a pedagógusképzés egész rendszerére, támogatva a tanári pálya vonzerőjének növelését.

Irodalom

- Achinstein, B., & Barrett, A. (2004). Conflict and community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 106(4), 573-608.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487101052001003>
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721712093008>
- Móré Mariann (2012). Sink or swim: Pályakezdők beilleszkedése az Észak-alföldi régióban. In *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Olteanu, L. L. (2019). A család szerepe a pályaválasztásban. *OxIPO – interdiszciplináris e-folyóirat*, 1(4), 23–35. DOI: <http://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.23>
- Olteanu, L. L. (2022). Pályaorientáció beépítésének lehetőségei a pedagógusképzésbe. *Különleges Bánásmód*, 2022(3), 135–140. DOI: <http://doi.org/10.18458/KB.2022.3.135>
- Rigsbee, C. (2016). Mire van igazán szükségük a kezdő tanároknak? *Education Week*. Retrieved from <https://www.edweek.org>
- Szivák Judit (2001). A kezdő pedagógusok dilemmái. In *Pedagógiai Tájékoztató*.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 57-80.

TEHETSÉGDIAGNOSZTIKA A KOCKA KÖR „KREATÍV DIÁKKÖR”-ÉBEN

Author(s) / Szerző(k):

Mező Ferenc (Ph.D.)

Kocka Kör (Magyarország)

E-mail:

ferenc.mezo1@gmail.com

Cite: Mező Ferenc (2026). Tehetségszűrések a Kocka Kör „Kreatív diákkör”-ében. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 155-159.
Idézés: Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.155>



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0010

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*
Lektorok: 1. Szabóné Balogh Ágota (Ph.D.), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
2. Mező Katalin (Ph.D.), Debreceni 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 „Kreatív diákkör” című (azonosító szám: NTP-TEHETSÉG-26-0122) projekt keretében megvalósuló dúsító, gazdagító jellegű tehetséggondozó foglalkozássorozat tehetségszűrések tevékenységének módszertanát foglalja össze a tanulmány.

Kulcsszavak: kreatív, diák

Diszciplína: pszichológia, pedagógia

Abstract

TALENT DIAGNOSTICS

IN THE “CREATIVE STUDENT CIRCLE” OF THE KOCKA KÖR

The study presents the methodology of the talent diagnostics activities carried out as part of the enrichment-oriented talent development programme entitled 'Kreatív diákkör' (Creative Student Circle, project identification number: NTP-TEHETSÉG-26-0122).

Keywords: creative, student

Discipline: psychology, pedagogy

A Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület „Kreatív diákkör” című tehetséggondozó programot valósít meg a 2026/2027-es tanévben. A program a [Nemzeti Tehetség Program](#), valamint az [Oktatási és Gyermekügyi Minisztérium](#) által nyújtott 3 400 000 Ft pályázati támogatás révén valósul meg (pályázati azonosító: NTP-TEHETSÉG-26-0122; lásd: 1. ábra) 2026.09.01. és 2027.08.31. között.

A program összefoglalása

A „Kreatív diákkör” című teljesítmnyre ösztönző jellegű dúsító, gazdagító tehetséggondozó program két 60 órás interdiszciplináris programot foglal magába, amit a családi érzékenyítése, kisfilmkészítése, diák alkotások és konferencia szereplések támogatása egészít ki.

A program célja, hogy élményszerűen járuljon hozzá a résztvevők:

- 1) személyiségének (énképének, önértékelésének, érdeklődésének) és társas kompetenciáinak alakulásához;
- 2) kognitív képességeik alkotó tevékenység során történő használatához;
- 3) tanulás- és kutatás módszertan terén hasznosítható elméleti és gyakorlati ismeretek gazdagításához;
- 4) interdiszciplináris szemléletmódjuk alakulásához;
- 5) továbbtanulási, karrierépítési aspektusból lényeges teljesítményeik lehetővé tételéhez (akár publikációk, akár nemzetközi konferencián történő előadások révén);
- 6) a diákkörben szerzett élményeik alapján a kutatói karrier felé irányuló pozitív attitűdjük formálódásához.

1. ábra: a Kreatív diákkör tehetséggondozó program pályázati háttére. Forrás: Kocka Kör

Nemzeti Tehetség Program

OKTATÁSI ÉS GYERMEKÜGYI MINISZTERIUM

A Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület
Kreatív Diákkör című projektjéhez (azonosító: NTP-TEHETSÉG-26-0122)

a Nemzeti Tehetség Program

3 400 000 Ft
támogatást biztosított.

2026

A program során alkalmazott tehetség-konceptió (2. ábra): a Renzulli-féle háromgyűrűs tehetségmodell, miszerint: $\text{tehetség} = \text{átlag feletti képesség} \times \text{kreativitás} \times \text{feladat iránti elkötelezettség}$.

2. ábra: Renzulli-féle háromgyűrűs tehetségmodell.



Az alábbiakban röviden bemutatásra kerülnek a teljesítmény alapú, és a (motivációra, képességekre, kreativitásra irányuló) prediktív tehetségdiagnosztikai módszertani megfontolások.

Teljesítmény alapú tehetségdiagnosztika

A jelentkező tanulóval folytatott konzultáció során regisztráljuk a korábbi, hivatalos dokumentummal (a kiállító által aláírt és bélyegzővel ellátott oklevéllel, igazolással, stb.) bizonyított tudományos teljesítményeket, különös tekintettel a megjelent publikációkra, konferenciárészvételre, iskolán kívüli tréningek/képzések végzésére, esetleg tanulmányi versenyeredményekre. Amennyiben a jelentkező minimum egy fent említett bizonyított teljesít-

ménnyel rendelkezik, akkor további prediktív (képességvizsgálaton alapuló, előrejelző jellegű) tehetségazonosítást nem tartunk szükségesnek, hiszen az említett rendkívüli, az átlagos diákra nem jellemző teljesítmény feltételezi, hogy az annak eléréséhez (egyben a jelen projektben történő eredményes részvételhez) szükséges képességek, kreativitás és motiváció jellemzik a jelentkezőt.

Várható eredmény: azoknak a tanulóknak a megtalálása, akik korábbi eredményeik elérése révén (képességeik, kreativitásuk és motivációjuk alapján) már bizonyították, hogy a projektben vállalt feladatokhoz hasonló területen kimagasló teljesítményekre lehetnek megvalósítására alkalmasak, és ezt hivatalos (a kiállító által aláírt, bélyegzővel ellátott) dokumentumokkal igazolni tudják. A bizonyított teljesítményen történő tehetségazonosítás révén a beválogatási folyamat időgazdagságosabbá válik.

Megjegyzés: a program során létrejött kreatív produktumok (például: publikációk, konferencia prezentációk), illetve az azokról kiállított angol-magyar kétnyelvű igazolások révén jelen program is hozzájárul a beválogatott tanulók teljesítményeinek igazolásához, ami további pályázataik, ösztöndíj kérelmeik, felvételi vizsgáik esetében lehetnek hasznosíthatók számukra.

Motivációra fókuszáló tehetségdiagnosztika

A tanulás iránti motivációról, illetve a STEM (természettudományos, technológiai, mérnöki, matematikai) tárgyak iránti

attitűdről a programmal kapcsolatos motivációs beszélgetésen felmerült motívumok alapján alkothatunk képet. Amennyiben kétségek merülnek fel, akkor a tanulás iránti attitűd, illetve a STEM tárgyra specializált tantárgy iránti attitűd kérdőív alkalmazásával gyűjthetők további adatok a beválogatási döntés meghozatalához. Az utóbbi kérdőívek csoportosan felvehető, papír-ceruza alapú, ötfokú skálát alkalmazó önjellemző kérdőívek, amelyek a középiskolás korosztály esetében jól alkalmazhatók. Sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára mind a motivációs beszélgetés, mind a kérdőív-felvétel során biztosítható az őket a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény alapján megillető különleges bánásmód (segítő gyógypedagógust, kommunikációs segítséget, időbeli ráhagyást, akadálymentesített környezetet).

Várható eredmény: a tudományos területen történő tanulás iránt motivált, a tudományos kutatás iránt érdeklődő tanulók azonosítása, s elsősorban az ő invitálásuk a programba. Ez azzal az előnnyel jár, hogy az alkalmazott tehetségkonceptió, a Renzulli-féle háromgyűrűs tehetségmodell motivációs faktora (az átlag feletti elköteleződés) szempontjának megfelelő tanulók beválogatására kerülhet sor, ami biztosítékot jelenthet a programban történő aktív részvételre, a lemorzsolódás elkerülésére, a program által biztosított tehetségsegítő lehetőségeknek a beválogatottak szempontjából történő legoptimálisabb használatára.

Képesség és kreativitás vizsgálati lehetőségek

Jelen projekt szempontjából a képességek köréből az intellektuális képességekre koncentrálunk elsősorban. Az intellektuális képességek szintjéről szükség esetén intelligenciateszt alkalmazásával kaphatunk képet. Amíg ez nem tűnik szükségesnek, addig azonban úgy tekintünk a jelöltek eddigi iskolai/tudományos karrierjére, mint garanciára arra nézve, hogy legalábbis az „iskolai tehetség” kategóriának megfelelő értelmi képességekkel rendelkezhetnek. Az intelligenciatesztek alkalmazásának esetében a csoportosan felvehető, papír-ceruza alapú tesztek preferáljuk (például: a Raven-féle intelligenciateszt standard, illetve neheztített verzióját), szükség esetén azonban egyénileg felvehető intelligenciatesztet is alkalmazni tudunk.

A kreativitás felmérése a felvételi beszélgetésbe ágyazott, fluenciát, originalitást és flexibilitást provokáló kérdésekkel történik. A kreativitás tesztelése (ha szükséges) a Körök teszt és a Szokatlan használat teszt révén kerül megvalósításra.

Az SNI és BTMn tanulóknak különleges bánásmódot biztosítunk e vizsgálatok esetében is.

Várható eredmény: az intellektuális képességeik és kreativitásuk alapján a programba javasolható tanulók körének megtalálása. Ennek eredményeként megtörténhet a projekt során alkalmazott tehetségkonceptió képesség és kreativitás komponenseinek leginkább megfelelő tanulók azonosítása. Megjegyzés: mivel jelen, tudományos-orientációjú program sikeres telje-

sítéséhez szükséges szűkebb képességtérület az intellektuális képességek köre, ezért fókuszálunk elsődlegesen az intellektuális képességekre. A kreativitás terén pedig a verbális és nonverbális válaszadással járó tesztek alkalmazására kerül sor. Mindennek eredményeként a képességeik és kreativitásuk alapján várhatóan legjobb programbeli teljesítményt felmutató tanulók azonosítására kerülhet sor.

Zárógondolat

A Kocka Kör által működtetett „Kreatív diákkör” program során alkalmazott tehetségszűrési és fejlesztési módszer a programon túlmutató, a hasonló programok esetében is általánosítható módszertanon alapul.

Köszönetnyilvánítás

A Kocka Kör „Kreatív diákkör” című tehetséggondozó programja a [Nemzeti Tehetség Program](#), valamint az [Oktatási és Gyermekügyi Minisztérium](#) pályázati támogatásának köszönhetően valósul meg (pályázati azonosító: NTP-TEHETSÉG-26-0122; v.ö.: 3. ábra). A támogatást ezúton is köszönjük!

3. ábra. Az NTP-TEHETSÉG-26-0122 projekt megvalósítója és támogatói. Forrás: Kocka Kör

Megvalósító:



Támogatók:



**OKTATÁSI ÉS
GYERMEKÜGYI
MINISZTERIUM**

Irodalom

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény

Kocka Kör (hivatalos honlap). Megnyitva:

2025.12.10. URL: <https://kockakor.hu/>

Nemzeti Tehetség Program (hivatalos honlap).

Megnyitva: 2025.12.10. URL:

<https://nemzetitehetségprogram.hu/>

Oktatási és gyermekügyi Minisztérium (hivatalos honlap). Megnyitva: 2026.09.24. URL:

<https://kormany.hu/kormanyzat/oktatasi-es-gyermekekugyi-miniszterium>

MŰHELY, RENDEZVÉNY
WORKSHOPS AND EVENTS

HAVERDA RC KLUB

Author(s) / Szerző(k):

Flach István
Haverda RC Klub (Magyarország)

E-mail:

frakk1979@gmail.com

Cite: Flach István (2026). Haverda RC Klub. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VIII. évfolyam 2026/3. szám. 163-167. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.163>

Idézés:



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

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0011

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Mező Ferenc (Ph.D.), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)
 2. Mező Katalin (Ph.D.), Debreceni 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 Haverda RC Klub a rádió távirányítású járművek építésére, használatára, népszerűsítésére fókuszáló baráti kör, mely 2026-tól a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület szervezeti támogatását is élvezi. Jelen cikk bemutatja a Haverda RC Klub célját, képesség- és tehetséggondozó programokhoz kapcsolódó lehetőségeit, járműtípusait.

Kulcsszavak: Haverda, RC, Kocka Kör

Diszciplína: technológia, pedagógia

Abstract

HAVERDA RC CLUB

The Haverda RC Club is a community of enthusiasts focused on the construction, operation, and promotion of radio-controlled vehicles; as of 2026, it also receives organizational support from the 'Kocka Kör' Cultural Association for Talent

Development. This article outlines the club's objectives, the opportunities it offers for skill and talent development programs, and the types of vehicles involved.

Keywords: Haverda, RC, Kocka Kör

Disciplines: technology, pedagogy

Az RC (Radio Controlled) járművek olyan járműmodellek, amelyeket rádiós távirányítóval lehet irányítani.

A Haverda RC Klub, egy Debrecenben működő baráti közösség, azoknak szól akik rajonganak a távirányítós járművekért, a sebességért, az izgalmas versenyekért és a jó társaságért. 2026. szeptemberétől inkubátorszervezetként a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület is segíti a klub tevékenységét (1. ábra).

1. ábra: A Haverda RC Klub és a Kocka Kör logói. Forrás: a Szerző



A Haverda RC Klub célja

A Haverda RC Klub célja, hogy összehozza az RC modellezés szerelmeseit. Legyen szó kezdőkről vagy tapasztalt modellezőkről. Egy baráti közösségről van szó, amely olyan embereket kapcsol össze akiknek az érdeklődési köre hasonló. A haverda RC Klubban mindenki megtalálja az RC járművekkel kapcsolatos érdeklődésének megfelelő tevékenységet, legyen az egy közös gyakorlás, a járművek autók építése, fejlesztése, vagy egyszerűen csak egy vidám és jó hangulatú találkozó.

A Haverda RC Klubban a közös élmények, a sportszerűség, a fejlődés és a modellezés iránti szenvedély áll a középpontban. A Haverdák részt vesznek különböző óvodai, iskolai és debreceni és megyei rendezvényeken. Ezek a találkozások szórakoztatóak, tanító jellegűek, közösséget adnak.

A klub célja tehát, hogy a gyerekek és a felnőttek is egy izgalmas, élményekkel teli közösségben ismerkedjenek meg a távirányítós autózás világával.

Az RC autózás mint képesség- és tehetségfejlesztő eszköz

Az RC autózás nem csupán szórakozás. Fejleszti a kezügyességet, a szem-kéz koordinációt, a türelmet és a problémameg-

oldó gondolkodást. A gyerekek megtanulják, hogy hogyan működnek az autók, hogyan kell beállítani és karbantartani őket.

Miben segít az RC járművekkel történő foglalkozás a gyerekeknek? Szerepeljen itt néhány példa arra, milyen területek fejlesztésére lehet alkalmas eszköz egy RC járművekre fókuszáló foglalkozássorozat:

- A távirányító használata a finom motorikus képességet gyakoroltatja;
- Türelmet és kitartást tanít: az RC járművek vezetése sok gyakorlást igényel. A gyerekek megtanulják, hogy a hibákból is lehet tanulni.
- Fejleszti a műszaki gondolkodást: az RC járművekkel kapcsolatba kerülők gyerekek és felnőttek megismerkedhetnek a motorokkal, akkumulátorokkal, és a mechanikai alkatrészekkel.
- Kreativitásra ösztönzés: a résztvevők saját autót építhetnek, szerelhetnek, festhetnek, dekorálhatnak. Ezen kívül akadálypályákat (2. ábra) tervezhetnek és építhetnek meg, ami szintén tág teret adhat a kreatív problémamegoldás gyakorlásának.
- Közösségi élményt adása: a résztvevők a klubban, rendezvényeken barátokat szerezhetnek, együtt játszhatnak, és megtanulhatják a sportszerűséget.
- Önbizalom építése: egy sikeres manőver, egy jól megjavított, -épített RC jármű vagy egy akadálypálya, verseny teljesítése sikerélményt ad.

2. ábra: Haverda RC Klub akadálypálya a debreceni DEMKI Homokkerti Közösségi Házban 2026.09.12.-én.



- Kiaszakadás a képernyők világából: az RC járművek iránt érdeklődők aktívan, a szabadban is tölthetnek időt. A Klub egyik fő célja, hogy a résztvevők kevesebb időt töltsenek a televízió és telefon előtt, és helyette felfedezzék a világot, tapasztalják meg, milyen sok élmény, kaland és lehetőség vár rájuk a képernyőn túl.

A Haverda RC Klub tagjai hisznek abban, hogy minden gyermekben és felnőttben ott rejlik a kíváncsiság, a kreativitás és a fejlődés lehetősége. A Klub ehhez szeretne biztonságos, támogató és vidám környezetet biztosítani.

A Haverda RC Klub tehát olyan fejlesztő környezetet is jelent, ahol a résztvevők nemcsak RC járműveket vezetnek, hanem élményeket, barátságokat és értékes tapasztalatokat is gyűjthetnek!

Az RC járműveinkről

A Haverda RC Klub egyaránt jelen van földön, vízen és levegőben:

a) Földön száguldó modelltípusaink:

- On-Road autó (sima aszfaltra vagy szőnyegre tervezett autók);
- Buggy autó (sokoldalú, átmeneti típus az aszfalt és a terepviszonyok közötti haladásra);
- Truggy autó (a buggy és a monster truck keveréke, széles nyomtávú stabil gép);
- Monster Truck (hatalmas kerekekkel és hatalmas rugókkal rendelkező autó);
- Short Course Truck (SCT, valódi sivatagi versenyautók másolatai);
- Crawler (lassú, de rendkívül erős, élethű modellek);
- valamint vannak speciális, egyedi építésű vontatóautóink, amik hatalmas súlyokat képesek megmozgatni (3. ábra).

3. ábra: Újra sikerült húzni a Haverda autójával. Forrás: Borók (2026)



b) Vízek hullámain szelő típusaink:

- Monohull (egytestű, hagyományos „V” alakú hajótest, kiválóan vágja a hullámokat, nagyon stabil típus);
- Katamarán (két párhuzamos testből áll, kevesebb felületen érintkezik a vízzel).

c) Levegőben szárnyaló RC járműtípusaink:

- Koaxiális helikopter (két egymás fellett elhelyezkedő, ellentétes irányban forgó főrotorral rendelkező típus);
- Fix állásszögű helikopter (egy főrotorja és egy farokrotorja van).

Gépeink között megtalálhatók elektromos, nitrometános és benzines modellek is.

A Haverda RC Klub és a Kocka Kör együttműködése

A Haverda RC Klub és a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület 2026. szeptemberétől működik formálisan is együtt. Az együttműködés keretében a Kocka Kör szervezeti hátteret, nemzetközi folyóiratokban (köztük az egyesület által szakmailag támogatott „Mesterséges In-

telligencia”, „OxIPO”, valamint „Lélektan és Hadviselés” interdiszciplináris tudományos folyóiratokban) és nemzetközi tudományos, művészeti és sportrendezvényeken történő megjelenési lehetőséget, illetve pályázatfigyelési és menedzselési támogatást biztosít a Haverda RC Klub számára. A Haverda RC Klub pedig saját tevékenysége gyakorlásával segíti a Kocka Kör tehetséggondozó aktivitásait.

A Haverda RC Klub tevékenységéről továbbra is tájékozódni lehet saját facebook oldalán, illetve a Kocka Kör weboldalán keresztül is.

Irodalom

Borók Péter (2026). *Újra sikerült nagyot húzni a Haverda autójával*. (Facebookon megosztott videó). Megnyitva: 2026.09.20. URL: <https://www.facebook.com/share/v/14u3m55k8ms/>

Haverda RC Klub facebook oldala. Megnyitva: 2026.09.20. URL: <https://www.facebook.com/groups/1395560741584258/>

Kocka Kör weboldal. Megnyitva: 2026.09.19. URL: <https://kockakor.hu/>

Online conference

DEADLINES

Registered participants will receive a link to a real-time discussion on an online platform. Deadline: 22 November 2026.

Online konferencja

HATÁRIDŐK

A regisztrált résztvevők linket kapnak egy valós idejű beszélgetésre egy online felületen. Határidő: 2026. november 22.

Date of lectures, professional discussion: 27 November 2026.

Participants will receive an .pdf certificate in English and Hungarian of their participation in the conference.

Az előadások, szakmai megbeszélés időpontja: 2026. november 27.

A résztvevők angol és magyar nyelvű .pdf igazolást kapnak a konferencián való részvételükről

PUBLICATION OPPORTUNITY

The K + F Stúdió Kft. provides a gratuitous publication possibility in its journals (these journals are registered in the ISSN, DOI, EPA, MTMT, MATARKA databases).

PUBLIKÁCIÓS LEHETŐSÉG

A K + F Stúdió Kft. ingyenes publikációs lehetőséget biztosít folyóirataiban (ezeket a folyóiratokat az ISSN, DOI, EPA, MTMT, MATARKA adatbázisokban regisztrálják).

FEES

Before 15 November 2026:

Students (BA, MA, Drs.): free

Teachers, professors: free

Delegated member of companies/projects: 30 000 HUF/person or 83 EUR/person. We would like to ask the management of companies/projects to reach out to our contact person, Katalin Mező (PHD), about details. Contact e-mail: info@kpluszf.com

ÁRAK

2026. november 15. előtt:

Hallgatók (BA, MA, Dr.): ingyenes

Tanárok, professzorok: ingyenes

Szervezetek/pályázatok által delegált

résztvevő: 30 000 Ft/fő vagy 83

EUR/fő. Arra kérjük a szervezetek, pályázatok vezetőit, hogy a részletekkel kapcsolatban küldjenek e-mailt Mező Katalin (PHD) kapcsolattartó számára.

Kapcsolat e-mail:

info@kpluszf.com

After 15 November 2026:

Everybody: 30 000 HUF/person or 83 EUR/person. For further details, please reach out to our contact person, Katalin Mező (PHD). Contact e-mail: info@kpluszf.com

2026. november 15. után:

Mindenkinek 30 000 Ft/fő vagy 83

EUR/fő. Arra kérjük, hogy a részletekkel kapcsolatban küldjenek e-mailt Mező Katalin (PHD) kapcsolattartó számára. Kapcsolat e-mail: info@kpluszf.com

ORGANIZERS:

**The main organizer of the
Conference:**

K + F Stúdió Kft (Hungary, Katalin Mező, Ph.D.)

SZERVEZŐK:

A konferencia főszervezője:

Co-organizers:

Társszervezők:

- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye, Fatih Mutlu Özbilen, Ph.D.)
- Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies (Slovakia, Tibor Szabó, Ph.D.)
- Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP, Hungary, Zsuzsanna Mándy, Drs.)
- Gál Ferenc University (Hungary, Ágota Szabóné Balogh, Ph.D.)
- ILEARN – International Learning Research Network (Hungary, Katalin Mező, Ph.D.)
- Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (Hungary, Ferenc Mező, Ph.D.)
- Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottság (Hungary, Éva Magyar)
- MSZL Solutions Bt. (Hungary, Tamás Mászlai)
- Partium Christian University (Romania, Katalin Gál, Ph.D.)
- Trnava University in Trnava, Trnava (Slovakia, Ildikó Psenáková, Ph.D., Habil.)
- University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty (Serbia, Rita Horák, Prof., Ph.D.)

CONTACT

KAPCSOLAT

info@kpluszf.com

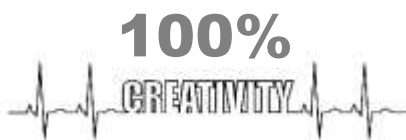
WEBSITE

WEBOLDAL

<https://www.kpluszf.com/crea-conf-2026/>

BE CREATIVE!

LEGYEN KREATÍV!



INVITATION: INTER-12 CONF (2027)
– MEGHÍVÓ: INTER-12 KONF (2027)

XII. INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE Deadline of Registration: 20 April 2027 Conference: 7-9 May 2027		XII. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA A regisztráció határideje: 2027. Április 20. Konferencia: 2027. Május 7-9.	
			
			
Journals: Artificial Intelligence Psychology & Warfare OxIPO		Folyóiratok: Mesterséges intelligencia Lélektan és hadviselés OxIPO	
 PROGRAM FINANCED FROM THE NRDI FUND		 AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROGRAM	
			
Projekt ID: MEC_SZ 154756			

The 12th International Interdisciplinary Conference and its accompanying events (exhibition and public lecture) will take place 7–9 May 2027 at the Eszterházy Károly Catholic University in Eger, Hungary.

A XII. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciának és kísérőprogramjainak (kiállítás, nyilvános előadás) 2027. május 7-9.-én az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Eger, Magyarország) ad otthont.

The conference will also host a meeting of the International Learning Research Network (ILEARN), making it an event associated with an international scientific society.

The event will provide an excellent opportunity for Hungarian and international researchers to establish international R&D&I networks, initiate collaborative research projects, and build valuable professional relationships that support international mobility among researchers, academics, and students.

The conference is intended for researchers holding PhD or DLA degrees, as well as Dr., MA, MSc, BA, and BSc students.

Host institution:

Eszterházy Károly Catholic University
(Hungary)

A konferencia a Nemzetközi Tanuláskutató Hálózat (ILEARN) ülését is magába foglalja, így nemzetközi tudományos társasági tagsággal összefüggő rendezvényről van szó.

A rendezvény lehetőséget biztosít a magyar és nemzetközi kutatók számára nemzetközi K+F+I hálózatok kialakítására és közös kutatások végzésére, valamint értékes szakmai kapcsolatokat kínálhat a nemzetközi kutatói/oktatói/hallgatói mobilitás számára.

A rendezvény célközönsége: Ph.D. vagy DLA fokozattal rendelkező kutatók, Drs, MA, MSc, BA, BSc hallgatók.

A program befogadó intézménye:

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Members of the Organizing Committee:

Head:

Ferenc Mező (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Scientific Committee:

Gál Katalin (Ph.D., Partium Christian University, Romania)

Hanák Zsuzsanna (Habil, Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Horák Rita (Prof., Ph.D., University of Novi Sad, Serbia)

Lubinszki Mária (Ph.D., University of Miskolc, Hungary)

Mező Katalin (Ph.D., University of Debrecen, Hungary)

Mogyorósi Zsolt (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Müller Anetta (Prof., Ph.D., University of Debrecen, Hungary)

Özbilen, Fatih Mutlu (Ph.D., Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye)

Pšenáková Ildikó (Ph.D., Nagyszombati Egyetem Nagyszombat, Slovakia)

Sáfrány Judit (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

A Szervező Bizottság

tagjai:

Elnök:

Szabó Tibor (Ph.D., Constantine The Philosopher University in Nitra, Slovakia)
Szabóné Balogh Ágota Márta (Ph.D., Gál Ferenc University, Hungary)
Szűts-Novák Rita (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Ujfaludi László (Prof.emeritus, Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Varga Zsolt (Ph.D., University of Debrecen, Hungary)

Event planning team: Rendezvényszervező csoport:

Berecz Adrienn (Drs., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Izsóf Rebeka (Drs., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Gál Tibor (Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Oszlanczi Krisztina (Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Project funding:

To support the organization of the conference, the applicant researcher submitted a funding proposal under the MEC_26 "Scientific Mecenatura Grant" (Subprogramme MEC-SZ-26), announced by the Minister responsible for the coordination of science policy, acting as the Funding Authority, through the National Research, Development and Innovation Office (NRDI Office) as the managing authority.

Based on the recommendation of the Research Excellence Council, the National Research, Development and Innovation Office, by its decision of 19 June 2026, determined that the project proposal described in the funding application was eligible for support from the National Research, Development and Innovation Fund (NRDI Fund). For the implementation of the project, the Managing Authority has awarded HUF 15,000,000 (fifteen million Hungarian forints) in non-repayable funding from the NRDI Fund.

A program támogatása:

A rendezvény támogatására a tudománypolitika koordinációjáért felelős miniszter, mint Támogató által a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal, mint kezelő szerv útján meghirdetett MEC_26 kódszámú „Tudományos Mecenatúra Pályázat” megnevezésű pályázati kiírásra (a MEC-SZ-26 alprogramra) a pályázó kutató támogatási kérelmet nyújtott be. A Kutatási Kiválósági Tanács döntési javaslata alapján a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal a 2026. június 19. napján kelt döntés értelmében a Támogatási Kérelemben részletezett projektjavaslatot a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból (NKFI Alap) támogatásra érdemesnek minősítette. A Projekt megvalósításához a Kezelő szerv az NKFI Alapból összesen 15 000 000 Ft (azaz tizenötmillió forint) vissza nem térítendő támogatást nyújt.

Project No. MEC_SZ_154756 is implemented with the support of the National Research, Development and Innovation Fund of the Ministry of Culture and Innovation, within the framework of the MEC-SZ-26 "Scientific Mecenatura Grant" funding programme.

A MEC_SZ_154756 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a MEC_SZ-26 „Tudományos Mecenatúra Pályázat” pályázati program finanszírozásában valósul meg.

**The registration interval will be
10 Jan 2027-20 April 2027
via the conference website.**

**A regisztrációs időszak
2027. január 10. és 2027. április 20.
között lesz, a konferencia weboldalán
keresztül.**

CONFERENCE WEBSITE:

A RENDEZVÉNY WEBOLDALA:

<https://uni-eszterhazy.hu/pk/m/tudomany/kutatasi-projektek-palyazatok/mec-sz-26>

MEGHÍVÓ A 12. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRA

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, valamint a Különleges Bánásmód Folyóirat Szerkesztősége nevében sok szeretettel hívjuk meg Önöket a 12. alkalommal megrendezésre kerülő Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára.

A konferencia időpontja:

2027. április 1-2-3.

A konferencia helyszíne:

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, 4220, Hajdúböszörmény, Désány u. 1-9.



A konferencia immár 12. alkalommal nyújt teret a kiemelt figyelmet, a különleges bánásmódot igénylő személyek (pl. sajátos nevelési igényűek; fogyatékossgal élők; beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel élők; tehetségek; hátrányos helyzetűek stb.) helyzetével, ellátásával, fejlesztésével, a problémáik megoldásával foglalkozó hazai és külföldi tudományos kutatóknak és szakembereknek a tudományos eredményeik megjelentetéséhez.

A három napos konferenciára várhatóan több, mint 10 országból érkeznek előadók, hogy megosszák a tapasztalataikat, kutatási eredményeiket a témával kapcsolatban.

A rendezvény kiemelten támogatja az olyan, a Neumann János Program által is fókuszba állított témák felszínre kerülését,

A konferencia immár 12. alkalommal nyújt teret a kiemelt figyelmet, a különleges bánásmódot igénylő személyek (pl. sajátos nevelési igényűek; fogyatékossgal élők; beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel élők; tehetségek; hátrányos helyzetűek stb.) helyzetével, ellátásával, fejlesztésével, a problémáik megoldásával foglalkozó hazai és külföldi tudományos kutatóknak és szakembereknek a tudományos eredményeik megjelentetéséhez.

mint a) az egészséges élet megőrzését szolgáló megelőző, gyógyító és ellátó fejlesztések/rendszerek kiépülése, fejlődése a korra gyermekkortól kezdve az időskorig; b) környezettudatos és fenntartható fejlődésre épülő, klímasemlegességet hangsúlyozó új technológiák alkalmazása; c) a mesterséges intelligencia, a digitális eszközpark és digitális átállás fellendülése, a magas szintű digitális készségek fejlesztését lehetővé tevő megoldások, készségfejlesztő oktatási metódusok bevezetése az érintettek oktatásában, nevelésében, fejlesztésében és teljes körű ellátásában.

Határidők:

- Regisztráció kezdete (regisztráció és szakmai anyagok feltöltésének kezdete): 2026. szeptember 01.
- Szakmai anyagok feltöltése (előadások, poszterek absztraktjainak feltöltése):
 - korai jelentkezők: 2026. dec. 30.
 - késői jelentkezők: 2027. február 15.
- Értesítés a szakmai anyagok bírálatáról:
 - korai jelentkezők: 2027. január 30.
 - késői jelentkezők: 2027. március 05.
- A regisztráció vége a konferencián előadni nem kívánók számára: 2027. március 20.
- Végleges program: 2027. március 15.

Szervezők

Mező Katalin (Ph.D.), a konferencia elnöke
 Gortka-Rákó Erzsébet (Ph.D.), DE GYGYK dékán
 Biczó Gábor (Ph.D.), DE GYGYK tudományos dékánhelyettes
 Nemes Magdolna (Ph.D.), a konferencia nemzetközi koordinátora
 Tóth Norbert (Ph.D.), a konferencia nemzetközi koordinátora
 Mező Ferenc (Ph.D.), a Különleges Bánásmód Folyóirat alapító főszerkesztője

A nemzetközi tudományos

és szakmai szervező-bizottság tagjai

Gergely Viktória (Ph.D.), Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
 Közép-Európai Tanulmányok Kara (Szlovákia)
 Godawa, Grzegorz (Ph.D.), The Pontifical University of John Paul II in Krakow (Lengyelország)
 Horák Rita (Ph.D.), Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia)
 Muntean, Loredana (Ph.D.), Nagyváradi Állami Egyetem (Románia)
 Orbán Réka (Ph.D.), Babeş-Bolyai Tudományegyetem (Románia)
 Özbilen, Fatih Mutlu (Ph.D.), Çanakkale Onsekiz Mart University (Törökország)
 Pásztor Rita (Ph.D.), Partiumi Keresztény Egyetem (Románia)
 Pirczak-Piega, Monika (Ph.D.), Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University (Lengyelország)

Konferencia részvételi díj

A konferencia részvételi díja korai jelentkezők esetében: 15.000 Ft

A konferencia részvételi díja késői jelentkezők esetében: 20.000 Ft

PhD hallgatóknak a konferencia részvétel ingyenes.

A konferencia díja tartalmazza a konferenciacsomagot, a szakmai és a kulturális programokon való részvételt, a frissítőket, illetve publikáció megjelentetés lehetőségét a konferencia online tanulmánykötetében és/vagy a Különleges Bánásmód folyóiratban (MTA A kategóriás folyóirat, DOI, DOAJ, EBSCO, Crossref által jegyzett), valamint a konferencia absztrakt kötetében.

Kapcsolat

Amennyiben kérdése észrevétele lenne, kérjük vegye fel velünk a kapcsolatot a kb@ped.unideb.hu e-mail címen.

Weboldal:

<https://e-konferencia.unideb.hu/KB-2027>

Regisztrációs felület:

<https://e-konferencia.unideb.hu/form/kulonleges-banasmod-2027>

Tisztelettel várjuk Önt is!

Támogatók

A Projekt a Tudományos és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával és az NKFI Hivatal által kibocsátott Támogatói Okirat alapján, a MEC_26 kódszámú „Tudományos Mecénatúra Pályázat” keretében valósul meg. Pályázati azonosító: MEC_SZ_154845



Mecénatúra

Projekt ID: MEC_SZ_154845