

iskola



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXV. évfolyam 2025. augusztus

a szerkesztőség tagjai

Fejes József Balázs (társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos (társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,
korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikós Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita
e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László
e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid
e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula
e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára
e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi
e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka
(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László
e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Megjelenés gyakorisága: havi

Terjesztési forma: online

ISSN 1588-0818

E-mail:
iskolakultura@iskolakultura.hu

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tanulmány

**Jánvári Miriam – Tóth-Király István
– Bóthe Beáta – Orosz Gábor**
Az impulzivitás, a tanulmányi motivációk
és a középiskolában megjelenő család
kapcsolatának vizsgálata 3

Biró Barbara – Ceglédi Tímea
Bernstein után két emberöltővel.
A nyelvi kódok felülvizsgálata
21. századi óvodások körében 30

tematikus blokk

**A testnevelésórákon túl –
a fizikai aktivitás kedvező hatásai**

**Pásztor-Horváth Dóra –
Szakály Zsolt – Bognár József**
Koordinációt fejlesztő tantermi
gyakorlatok hatása 9–10 éves tanulók
kognitív képességeire és matematikai
teljesítményére 47

**Hideg-Fehér Gabriella –
Karácsony Ilona**
Fizikai aktivitás protektív hatásának
vizsgálata az egészségi állapotra
kamaszok körében 57

**Kiss Virág Ágnes –
Rahmani Mohammad Saleh**
A kültéri kondiparkok
implementálásának lehetősége 73

szemle

Miklósi Márta
Nyelvfejlődési zavarral kapcsolatos
kihívások fiatalokú bűnelkövetők
körében a nemzetközi kutatások
tükrében 91

kritika

Lánczi Viktória
Több mint szülői értekezlet.
Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea,
Bacskai Katinka, Pallay Katalin:
*Az iskola-szülő kapcsolattartás
gyakorlatai. Intervenciók, programok,
gyakorlatok pedagógusoktól
pedagógusoknak* 107

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója 111**

Jánvári Miriam¹ – Tóth-Király István² –
Böthe Beáta³ – Orosz Gábor⁴

¹ NYE AHI Pszichológia és Kisgyermeknevelő Intézeti Tanszék

² Concordia University, Montreal, Department of Psychology Substantive-Methodological Synergy Research Laboratory; Statistics Canada, Ottawa

³ University of Montreal Department of Psychology

⁴ Université d'Artois Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société

Az impulzivitás, a tanulmányi motivációk és a középiskolában megjelenő csalás kapcsolatának vizsgálata

A köznevelési intézményekben magas az önbevalláson alapuló iskolai csalások előfordulása. A tanulmány kérdőíves módszerrel vizsgálja a számonkérések során elkövetett és bevallott csalások hátterében meghúzódó egyéni tényezők közül az impulzivitást és a tanulmányi motivációt, valamint ezek hatását a tanulmányi eredményre. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy ezen egyéni tényezőket szükséges figyelembe venni, ha a csalások gyakoriságát szeretnénk visszaszorítani a középiskolában.

Bevezető

Az iskolai tisztességtelen viselkedés – ideértve a másolást, puskázást, plagizálást és egyéb csalási formákat – nemcsak az iskolai teljesítményt befolyásolja, hanem hosszabb távon hatással lehet az egyén etikai fejlődésére és társadalmi viselkedésére is. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy az iskolai csalás és a későbbi munkahelyi tisztességtelen viselkedés között erős pozitív összefüggés van (Shmeleva, Ponomareva és Kasyonov, 2020; Orosz, Tóth-Király, Böthe, Puskaj és Fülöp, 2018), vagyis az iskolai környezetben elsajátított normák és stratégiák hatással lehetnek a felnőttkori etikai döntéshozatalra is. Annak ellenére, hogy a témával foglalkozó kutatások többsége felsőoktatási mintán történik, egyre több empirikus vizsgálat igazolja, hogy már általános és középiskolai szinten is jelentős a bevallott csalások előfordulása (Keller és Kiss, 2024; Zaidi, Khawaja és Farheen, 2022). Ez arra utal, hogy az erkölcsi fejlődés és a tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos attitűdök formálódása már jóval a felnőtté válás előtt elkezdődik. A köznevelési intézmények tehát kulcsszerepet játszanak nemcsak a tudás átadásában, hanem az értékek, normák és szociális készségek alakításában is. A pedagógiai pszichológia nézőpontjából a tisztességtelen viselkedés nem tekinthető pusztán fegyelmezési kérdésnek, hanem szorosan összefügg a tanulási motivációval, a belső értékrend fejlődésével, az önszabályozással és az erkölcsi érés folyamatával (McCabe, Treviño és Butterfield, 2017). Az iskolai csalás hátterében gyakran megtalálhatók olyan pszichológiai tényezők, mint a teljesítményszorongás, a hatékonyság alacsony szintje

vagy a túlzott külső elvárások. Ugyanakkor társas és környezeti tényezők – például a versengő iskolai klíma, a tanárok elnéző attitűdje vagy a szabályozás hiányosságai – is elősegíthetik a csalás normalizálódását. Különösen fontos mindezt a meritokratikus társadalmi berendezkedés kontextusában vizsgálni, ahol az előrejutás elméletben a szorgalom és a tehetség alapján történik, azonban ezek az értékek könnyen megkerülhetőek csalással, ami a társadalmi igazságosságba vetett hitet is alááshatja. A pedagógiai pszichológia ezért nemcsak a jelenség leírását, hanem annak mélyebb megértését is célul tűzi ki. Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan kapcsolódnak össze az egyéni pszichológiai jellemzők (mint az impulzivitás vagy a motivációs mintázatok) és a szociális tanulás az iskolai csalások gyakoriságával és elfogadottságával.

Elméleti háttér

A csalás vizsgálatokor első lépésként szükséges a csalás jelenségének meghatározása. A csalás mellett fontos a tanulmányi motivációk és az impulzivitás szakirodalmának bemutatása, illetve a három tényező közötti kapcsolat szakirodalmi ismertetése.

Az iskolai csalás

Az iskolai környezetben megjelenő tisztességtelen viselkedés leggyakrabban a csalás formájában nyilvánul meg, amely a *Magyar értelmező kéziszótár* (Tótfalusi, 2003) szerint így definiálható: „becsapás, rászedés, a valóság szándékos elferdítése valamilyen előny érdekében”. Ez a definíció összhangban áll a nemzetközi meghatározásokkal, amelyek a csalást mint megtévesztést írják le a saját haszon érdekében (Merriam-Webster, 1993). Cizek (1999) szerint a csalás az iskolai feladatok elvégzésére vonatkozó általános szabályok megsértése; egy későbbi definíció (Cizek, 2003) szerint a csalás nem más, mint számonkérés során információt adni vagy fogadni, tiltott eszközt használni, illetve kihasználni a számonkérés gyengeségeit azért, hogy a vizsgázó előnyhöz jusson. A legújabb kutatások szerint a csalás nem csupán a szabályok megsértését jelenti, hanem az oktatási környezetben alkalmazott etikátlan viselkedéseket is magában foglalja, mint például mások munkájának másolása vagy nem engedélyezett források használata (Zaidi, Khawaja és Farheen, 2022). Orosz és munkatársai (2013) eredményei alapján a magyar középiskolás diákok 75,4%-a puskázott, 61,9%-uk lesett másról dolgozat közben a vizsgálatot megelőző félévben. Lathrop és Foss (2005) eredményei ennél is magasabb arányú csalásról számolnak be: amerikai középiskolás diákok 80%-a ismerte el, hogy csal a tanár által készített dolgozatokban és az állami teszteken egyaránt. Bruggeman és Hart (1996) egyházi és nem egyházi középiskolás diákokkal végzett vizsgálata alapján az egyházi iskolába járó diákok 70%-a csalt, míg a nem egyházi iskolák diákjainak 79%-a számolt be csalásról. Emellett Teo és munkatársai (2024) vizsgálatukban egyházi középiskola diákjait vizsgálták, melynek eredményei alapján a vallásos diákok ugyan negatív attitűdöt mutatnak az iskolai csalással szemben, de ez nem volt szignifikáns hatással a tényleges csalásra vagy más etikátlan viselkedésre. Ahogyan az eredmények alapján láthatjuk, a középiskolai diákok nagy százaléka tisztességtelen eszközöket használ dolgozatírás közben.

Ezek mellett érdemes szót ejteni arról is, hogy a csalások módszerei is megváltoztak, hiszen az új technológiák lehetővé tették az online csalási formák megjelenését, melyek gyorsabbá teszik a tisztességtelen viselkedéseket. Stephens és munkatársai 2007-ben végzett vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy az 'internet világa' hogyan változtatta meg a csalások módszereit. Eredményeik alapján a régi módszereket gyakrabban használják a diákok (például házi feladatot másolnak, összedolgoznak akkor, amikor

a tanár önálló munkát kér, vagy egymásról másolnak dolgozat közben). Eredményeik rámutatnak arra, hogy mindössze a diákok 32%-a nem csal, 18,2%-uk csak hagyományos tisztességtelen eszközöket használ, 4,2%-uk csak digitális módszereket alkalmaz, azonban 45,6%-uk mindkét típusú csalási módszereket alkalmazza. Ennél is magasabb arányú csalásokról számolnak be Berry és munkatársai (2006): eredményeik alapján elmondható, hogy az általuk vizsgált minta 90%-a beismert valamilyen online csalási formát. Ezen eredményeket különösen fontos figyelembe venni, hiszen a mesterséges intelligencia, különösen a ChatGPT, új dimenziókat nyitott meg az iskolai csalás terén. A mesterséges intelligencia képes olyan szövegek megírására, amelyek emberi szerzők munkájának tűnhetnek, ez nagy mértékben megnehezíti a plágium azonosítását. Emellett figyelmet kell fordítani arra, hogy a ChatGPT-t akár dolgozat közben is tudják használni a diákok (pl. dolgozatban lévő kérdések megválaszolása a mesterséges intelligenciával). Ez a jelenség új kihívások elé állítja a nevelési és oktatási intézményeket, amelyeknek alkalmazkodniuk kell a technológiai fejlődéshez, és megfelelő szabályozásokat kell kialakítaniuk és betartatniuk a mesterséges intelligencia használatának kezelésére. Fajt és Schiller (2025) tanulmányukban a mesterséges intelligencia, különösen a ChatGPT, felsőoktatásban való alkalmazását vizsgálták. A kutatás rámutatott, hogy a hallgatók jelentős része használja a mesterséges intelligenciát tanulmányaihoz, akár már dolgozatok, szakdolgozatok elkészítésére is. Ez megemeli a plágium kockázatát, mivel a mesterséges intelligencia által generált szövegek nehezen különíthetők el az emberi írásoktól. A tanulmány rámutat arra, hogy ez etikai és adatvédelmi problémákat is felvet, valamint, hogy szükséges foglalkozni olyan stratégiák kidolgozásával, melyek a mesterséges intelligencia etikus használatát segítik elő. A mesterséges intelligencia tehát nemcsak új lehetőségeket kínál a tanulmányok során, hanem új etikai és jogi kérdéseket is felvet az iskolai csalás terén.

Az iskolai csalások háttérben meghúzódó okok szerteágazóak. Számos vizsgálat foglalkozott már azzal, hogy a csalásra ható tényezőket vizsgálja. Orosz (2010) szerint a csalásra ható tényezőket három nagy csoportba lehet sorolni: egyéni különbségek, interperszonális és szituatív faktorok, valamint a kulturális hatások. A csalással kapcsolatos szakirodalom emiatt nagyon sokrétű.

Az egyéni különbségek tekintetében maguk a vizsgálatok is ellentmondó eredményeket mutatnak. Az egyéni tényezők közül a nem egyes vizsgálatokban összefüggésben

Stephens és munkatársai 2007-ben végzett vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy az 'internet világa' hogyan változtatta meg a csalások módszereit. Eredményeik alapján a régi módszereket gyakrabban használják a diákok (például házi feladatot másolnak, össze dolgoznak akkor, amikor a tanár önálló munkát kér, vagy egymásról másolnak dolgozat közben). Eredményeik rámutatnak arra, hogy mindössze a diákok 32%-a nem csal, 18,2%-uk csak hagyományos tisztességtelen eszközöket használ, 4,2%-uk csak digitális módszereket alkalmaz, azonban 45,6%-uk mindkét típusú csalási módszereket alkalmazza. Ennél is magasabb arányú csalásokról számolnak be Berry és munkatársai (2006): eredményeik alapján elmondható, hogy az általuk vizsgált minta 90%-a beismert valamilyen online csalási formát.

áll a családi gyakoriságokkal (Whitley, 1998; Hinton és Higgs, 2020), azonban más kutatások nem bizonyították ezt (McCabe és Bowers, 1996). Keller és Kiss (2024) szerint a szülők végzettsége csak kis mértékben befolyásolja a család megjelenését, emellett pedig a tanulásra fordított idő és a tanulmányi eredmény nincs hatással a családok megjelenésére. Az oktatás szintje és a család gyakorisága, valamint az évfolyamok és a családok gyakorisága között is találunk összefüggést (Miller és mtsai, 2007). Mustapha és munkatársai (2020) középiskolai és felsőoktatási hallgatók családi szokásait vizsgálta. Az eredmények azt mutatják, hogy a család gyakorisága és az oktatás szintje összefügg. A képességek és az iskolai család kapcsolata sem egyértelmű. Newstead (1996) és Hinton és Higgs (2020) negatív összefüggést talált a felsőoktatási tisztességtelen viselkedés és a képességek között; azonban, Taylor, Pogrebin és Dodge (2002) szerint, ha külső nyomás (megfelelni akarás) nehezedik a hallgatókra, akkor megemelkedik a családi gyakorisága a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező hallgatóknak is. A versengés személyiségbeli különbségeit figyelembe véve azt láthatjuk, hogy az önfejlesztő versengés nem áll kapcsolatban az iskolai családok semmilyen általuk mért fajtájával, míg a hiperversengés dimenziója pozitívan korrelál számos családi formával (Orosz és mtsai, 2012). Ezzel szemben Clinciu, Cazan és Ives (2021) eredményei azt bizonyítják, hogy a hiperversengés és az alacsony önfejlesztő versengés növelhetik a csalásra való hajlamot. Ahogy láthatjuk, az egyéni különbségek terén egymásnak ellentmondó eredményeket találunk az eddigi kutatások alapján.

A kontextuális tényezők közül a versengő légkör nincs összefüggésben a család gyakoriságával, még abban az esetben sem, ha a versengés körülményei destruktívak (Orosz és mtsai, 2013). A szituatív tényezők közül az intézményi etikai kódex megléte és ismerete (McCabe és mtsai, 2001; Doró, 2018), a várható büntetés súlyossága (Heisler, 1974; Adbissa és Muluye, 2020), a számonkérések során lehetséges szigorítások (büntetés hangsúlyozása, plusz felügyelő jelenléte, nagy tekintélyű oktató vizsgáztat, többféle feladatsor alkalmazása, kis teremben történő vizsgáztatás) alkalmazása (Kerkvliert és Sigmund, 1999) csökkenti a család előfordulásának gyakoriságát. Anderman és Koenka (2017) vizsgálati eredményei rámutatnak arra, hogy az iskola – hatékony működésével és az erkölcsi normák erősítésével, vagyis a szigorú számonkérési rendszerekkel és a világos szabályokkal – csökkentheti a család előfordulását.

Mivel a csalásra ható tényezők vizsgálata rendkívül szerteágazó, illetve egymásnak ellentmondó eredményeket is láthatunk a korábbi kutatásokban, így jelen vizsgálatunk célja, hogy a Magyarországon igen magas arányban megjelenő tisztességtelen viselkedés mögött meghúzódó egyéni tényezők közül az impulzivitás és a tanulmányi motivációk szerepét megvizsgáljuk. A motivációk csalásra gyakorolt hatásával már számos vizsgálat foglalkozott, azonban középiskolai kontextusban ezen vizsgálatok száma elenyésző. Az impulzivitás csalásra gyakorolt hatásával kapcsolatos vizsgálatok száma szintén elhanyagolható, annak ellenére, hogy ennek hatását az élet egyéb területein számos vizsgálat bizonyította.

Tanulmányi motivációk

Több korábbi kutatás vizsgálta már a család és az iskolai motiváció kapcsolatát. Jelen kutatás az öndeterminációs elméleten (Self-Determination Theory, továbbiakban: SDT) alapuló tanulmányi motivációk modelljén nyugszik. Az SDT elmélete alapján a motivációkat három dimenzióra lehet elkülöníteni (Deci és Ryan, 1985): intrinzik motiváció (a tevékenységgel kapcsolatos belső elemek a motiválóak), extrinzik motiváció (külső szabályozó eszközök vannak hatással a viselkedésre) és amotiváció (a személy nem érez összefüggést a saját erőfeszítéseit és az eredményei között). Az *intrinzik motiváció*

három aldimenzióra bontható (Vallerand és mtsai, 1992): (1) a tudás megszerzésére és az új ismeretek felfedezésére irányuló intrinzik motiváció; (2) a célok elérésére irányuló intrinzik motiváció; (3) a tevékenység által kiváltott öröm vagy élvezet elérésére irányuló intrinzik motiváció. Az *extrinzik motivációt* is három dimenzióra bonthatjuk annak függvényében, hogy a külső szabályozó eszközök mennyire válnak belsővé: (1) külső szabályozás esetén csak a külső tényezők irányítják a viselkedést (pl. jutalom megszerzése vagy büntetés elkerülése); (2) introjektált szabályozás esetében részben belsővé tett elemek (pl.: büntudat érzése) orientálják a viselkedést; és (3) identifikált szabályozásról akkor beszélünk, amikor az illető továbbra sem élvezzi a tevékenységet, amit végez, viszont fontosnak tartja annak elvégzését. Ezekből a faktoroktól globális autonóm és kontrollált motivációs faktorokat is létrehozhatunk (Vallerand és mtsai, 2006): előbbibe az intrinzik motiváció és az identifikált szabályozás tartozik, utóbbiba pedig az introjektált és a külső szabályozás.

Számos korábbi kutatás foglalkozott már a tanulmányi motivációk és az iskolai tisztességtelen viselkedés kapcsolatának feltárásával. Clinciu és munkatársai (2021) kutatásukban a motiváció és a tisztességtelen viselkedés közötti kapcsolatot vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy az alacsony szintű belső motiváció és az amotiváció összefüggésben állnak a csalásra való hajlammal. Ezek a diákok gyakrabban alkalmaztak tisztességtelen módszereket a tanulmányaik során. Az ilyen tanulók inkompetensnek érzik magukat, és úgy gondolják, hogy nem tudják kontrollálni a helyzetüket. Ők nagyobb valószínűséggel hagyják abba befejezés előtt tanulmányaikat is (Czakó, 2018). Józsa (2020) kutatásában az iskolai évek alatt tapasztalható tanulási motiváció csökkenését vizsgálta. A tanulmány szerint az iskolai évek előrehaladtával a diákok motivációja csökken, ami amotivációhoz vezethet. Ez a változás hozzájárulhat a tisztességtelen viselkedés előfordulásának növekedéséhez, mivel a diákok kevésbé érzik magukat felelősnek a tanulásért és a teljesítményükért. Anderman és munkatársai (1998) szerint a csalást elfogadhatónak tartó diákok jutalomorientáltak, ami az extrinzik motiváció magas szintjére enged következtetni. Newstead és munkatársai (1996) eredményei is hasonló következtésekre jutnak: szerintük többet csálnak azok a diákok, akik a jó jegyek miatt tanulnak, emellett pedig az intrinzik motiváció (a tudás örömeért való tanulás) magas szintje negatív összefüggést mutatott a bevallott csalások számával. Jagodics és munkatársai (2022) kutatásukban azt vizsgálták, hogy a diákok iskolai leterheltsége hogyan hat a motivációjukra. Az eredmények szerint a túlzott iskolai terhelés növeli az amotiváció szintjét, ami

Az intrinzik motiváció negatív, az amotiváció pedig pozitív összefüggésben áll a bevallott csalások gyakoriságával, azonban az extrinzik motiváció és az iskolai tisztességtelen viselkedés között nem találtak szignifikáns összefüggést. Amennyiben a globális autonóm és kontrollált motivációk összefüggéseit vizsgáljuk a csalással kapcsolatban, akkor azt mondhatjuk el a szakirodalom alapján, hogy az autonóm motiváció negatív összefüggésben áll a csalások gyakoriságával, míg a kontrollált motiváció pozitív összefüggést mutat a tisztességtelen viselkedéssel (Vansteenkiste és mtsai, 2014; Michou és mtsai, 2014; Vansteenkiste és mtsai, 2010). A motivációk mellett azonban feltételezhetjük, hogy általánosabb személyiségszintű tényezők is hatással lehetnek nemcsak magukra a motivációkra, hanem a csalásra is.

csökkenti a belső motivációt és növeli a külső motivációt. Ez a változás elősegítheti a tisztességtelen viselkedés megjelenését, mivel a diákok kevésbé érzik magukat felelősnek a tanulásért. Magyar mintán végzett kutatások is hasonló eredményeket igazoltak (Orosz és mtsai, 2013; Jánvári és munkatársai, 2019). Az intrinzik motiváció negatív, az amotiváció pedig pozitív összefüggésben áll a bevallott csalások gyakoriságával, azonban az extrinzik motiváció és az iskolai tisztességtelen viselkedés között nem találtak szignifikáns összefüggést. Amennyiben a globális autonóm és kontrollált motivációk összefüggéseit vizsgáljuk a csalással kapcsolatban, akkor azt mondhatjuk el a szakirodalom alapján, hogy az autonóm motiváció negatív összefüggésben áll a csalások gyakoriságával, míg a kontrollált motiváció pozitív összefüggést mutat a tisztességtelen viselkedéssel (Vansteenkiste és mtsai, 2014; Michou és mtsai, 2014; Vansteenkiste és mtsai, 2010). A motivációk mellett azonban feltételezhetjük, hogy általánosabb személyiségszintű tényezők is hatással lehetnek nemcsak magukra a motivációkra, hanem a csalásra is.

Impulzivitás

Az impulzivitásnak sokféle definíciója létezik. Az impulzivitás és a család kapcsolatát leíró vizsgálatok (Anderman és mtsai, 2011; Whitley, 1998) az impulzivitásra mint egydimenziós konstruktmra tekintenek, és azt feltételezik, hogy az impulzivitás olyan személyiségdimenzió, amely arra ösztönöz, hogy a cselekedetek logikus következményeinek végiggondolása nélkül cselekedjen az ember. A jelen kutatásban Whiteside és Lynam (2001) elméleti keretére támaszkodva az impulzivitás négy dimenzióját különítjük el. Eszerint az impulzivitás olyan személyiségdimenzió, amely magába foglalja a sürgetettséget, az élménykeresést, a kitartás és a megfontoltság hiányát. A *sürgetettség* dimenziója az erős impulzusok tapasztalására utal, még abban az esetben is, ha ez negatív következményekkel jár, vagyis a sürgetettség magas értéke a sóvárgásra utal, illetve arra, hogy az egyén nehezen tud ellenállni a kísértésnek, vagyis a sürgetettség dimenziója a negatív érzelmek során megjelenő erős impulzusokra utal. Az *élménykeresés* dimenziója egyrészt arra utal, hogy az egyén élvezi végrehajtani az izgalmas cselekvéseket, nyitott az új dolgok iránt, még akkor is, ha azok veszélyesek. A *megfontoltság hiánya* arra utal, hogy az egyén képes a következmények átgondolása nélkül elköteleződni egy cselekvés mellett. A *kitartás hiánya* pedig azt írja le, hogy az egyén nem képes hosszú távon elköteleződni egy feladat mellett, azaz nem képes a koncentrációra. Az impulzivitás szakirodalmában láthatjuk, hogy az élet számos területén fontos szerepet tölt be, többek között az impulzivitás jó előrejelzője a problémás szerencsejétéknak (Ioannidis és mtsai, 2019), az agresszivitásnak (Yu és mtsai, 2021), az online tevékenységek iránti szenvedélynek (Orosz és mtsai, 2016), a problémás alkoholfogyasztásnak (Wonderlich és mtsai, 2022), a kockázatkereső magatartásnak (Siraj és mtsai, 2021), a kétértelmű helyzetben a döntéshozatalnak (Bayard és mtsai, 2011). Ahogyan láthatjuk, az impulzivitás szerteágazó területeken fejti ki hatását az emberi viselkedésre, feltételezhető, hogy az oktatási közegben is jelentős hatást gyakorol a diákok viselkedésére.

Az impulzivitás és a család összefüggéseit eddig még kevés kutatás vizsgálta. Kelly és Worell (1978) egyetemistákkal végzett vizsgálatukban arra a következtetésre jutottak, hogy az impulzivitás és a család között kapcsolat van a nők esetében. Anderman és munkatársai (2009) egészségügyi szakos középiskolásokkal végzett vizsgálatából kiderül, hogy az impulzivitás és a család pozitív kapcsolatban áll egymással. Jablonski és Jonason (2020) eredményei alapján az impulzív diákok gyorsabban döntenek, és kevésbé hajlamosak figyelembe venni a negatív következményeket, így nagyobb eséllyel választják a csalást mint rövid távú megoldást.

Az impulzivitás és a tanulmányi motivációk összefüggéseit vizsgáló tanulmányok száma csekély. Clarke (2004) eredményei alapján a motiváció egyik formája sincs

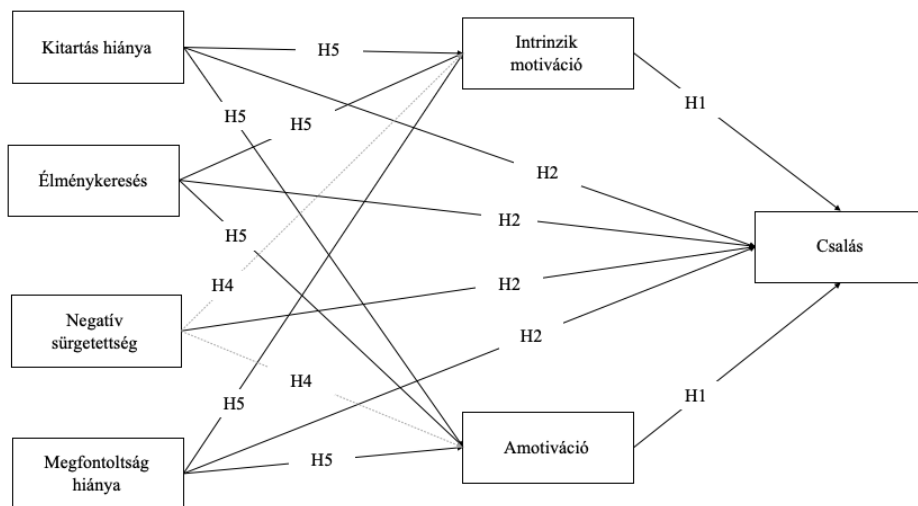
összefüggésben az impulzivitással, azonban Prabhu és munkatársai (2008) szerint az extrinzik motiváció és a kitartás hiánya kapcsolatban áll egymással. Mindezek mellett fontos megemlíteni, hogy korábbi kutatások (Canale és mtsai, 2017) alapján elmondható, hogy az impulzivitás modelljét érdemes figyelembe venni, ha a személyiség és a problémás viselkedések kapcsolatát szeretnénk feltárni. Az impulzivitás mind a négy faktora megegyezik a Big Five személyiségelmélet egy-egy faktorával (Canale és mtsai, 2017). A negatív sürgetettség szorosan összefügg az érzelmi stabilitás faktorról, míg az impulzivitás kitartás hiányának és megfontoltság hiányának faktora a Big Five lelkiismeretességével, végül pedig az élménykeresés impulzivitás faktora összefüggésben áll a Big Five extravertió dimenziójával (Canale és mtsai, 2017). A Big Five és a motivációk kapcsolatát vizsgáló tanulmány (Komarraju és mtsai, 2009) szerint az érzelmi stabilitás faktor (negatív sürgetettség) nem mutat összefüggést a motivációk egyetlen dimenziójával sem, míg a lelkiismeretesség (kitartás és megfontoltság hiánya) és az extravertió (élménykeresés) pozitív összefüggésben áll az intrinzik és extrinzik motivációval, illetve negatív kapcsolatban áll az amotivációval.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Az önbevalláson alapuló iskolai csalás Magyarországon magas arányú (Orosz és munkatársai, 2013), ami felhívja a figyelmet arra, hogy a tisztességtelen tanulmányi viselkedés mögött meghúzódó pszichológiai tényezők feltárása kiemelten fontos. A nemzetközi és hazai szakirodalomban a tanulmányi motiváció csalásra gyakorolt hatását már számos, az elméleti bevezetőben bemutatott kutatás bizonyította, ugyanakkor ezek túlnyomórészt felsőoktatási hallgatók mintáján történtek, míg középiskolai kontextusban lényegesen kevesebb empirikus adat áll rendelkezésre. Hasonlóképpen, az impulzivitás mint a kontrollfunkciókat befolyásoló személyiségvonás számos élethelyzetben bizonyítottan hajlamosíthat szabályszegésre és problémás viselkedésre, azonban az iskolai csalás kontextusában ez a tényező eddig kevés figyelmet kapott. Jelen kutatásunk célja, hogy középiskolás tanulók körében megvizsgáljuk az impulzivitás és a tanulmányi motivációk csalásra gyakorolt hatását, hozzájárulva ezzel a csalás pszichológiai hátterének mélyebb megértéséhez.

A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg, melyek alapján egy hipotetikus modellt készítettünk (1. ábra):

- Az intrinzik motiváció és az amotiváció direkt hatással van a csalások gyakoriságára (*H1*) (Jánvári és mtsai, 2019).
- Az impulzivitásnak direkt hatás van a csalás előfordulásának gyakoriságára (*H2*), valamint a különböző motivációkon keresztül indirekt módon is hatással van a bevallott csalások számára (*H3*) (Anderman és mtsai, 2009).
- Az impulzivitás negatív sürgetettség dimenziója nincs direkt hatással a tanulmányi motivációkra (*H4*), míg a kitartás hiánya, a megfontoltság hiánya, valamint az élménykeresés direkt hatást gyakorol a tanulmányi motivációkra (*H5*) (Komarraju és mtsai, 2009).



1. ábra. Az impulzivitás, az intrinzik motiváció, az amotiváció, a tanulmányi átlag és a csalás közötti kapcsolatok hipotetikus modelljét mutatja be. A folytonos vonalak az elméletileg várt szignifikáns kapcsolatokat, míg a szaggatott vonalak a várhatóan nem szignifikáns kapcsolatokat jelölik.

Módszerek

Minta

A vizsgálati személyek középiskolás diákok voltak. Az adatgyűjtés során kényelmi mintavételt alkalmaztunk, több vidéki középiskolában gyűjtve adatot, a kérdőívek kitöltése papíralapon, anonim módon és önkéntesen történt. Minden kitöltő elfogadta a kutatásban való részvétel feltételeit (tájékoztató és informált beleegyező nyilatkozat elfogadásával), és így 676 diák adatai kerültek elemzésre ($n_{nő} = 287$; $n_{férfi} = 389$). A kitöltők életkora 14 és 20 év között volt ($M_{életkor} = 16,55$; $SD_{életkor} = 1,26$), tanulmányi átlaga 2,00 és 5,00 között mozgott ($M_{átlag} = 4,31$; $SD_{átlag} = 0,54$). Tanulmányaik mellett átlagosan 2,21 órát ($SD_{sport} = 1,64$) töltenek sportolással és 1,50 órát különórán ($SD_{különóra} = 1,36$).

Mérőeszközök

Az *Iskolai Tisztesség Skála* eredeti változata McCabe és Trevino (1993) nevéhez fűződik. Ennek magyar adaptációját használtuk (Orosz és munkatársai, 2015), melynek 10 tételével (pl. Tankönyvet vagy jegyzetet használtam egy dolgozat közben a tanár engedélye nélkül.) a különböző családi formák előfordulásának gyakoriságára kérdeztünk rá az elmúlt fél évre vonatkozóan (egyszer sem fordult elő, 1-2-szer, 3-5-ször, 6-10-szer és több mint 10-szer).

A *Tanulmányi Motivációs Skála* eredeti változata Vallerand és munkatársai (1992) nevéhez kapcsolódik. A kérdőív magyar fordítása és adaptálása Tóth-Király és munkatársai (2017) nevéhez fűződik. A kérdőív tételeire vonatkozó értékelést a válaszadók egy hétfokú Likert-skálán jelölhetik (1: Egyáltalán nem illik rám, 2–3: Inkább nem illik rám, 4: Mésékelten illik rám, 5–6: Inkább illik rám, 7: Pontosan illik rám). Négy-négy tétel vonatkozik az extrinzik, az intrinzik motiváció minden dimenziójára és az amotivációra is.

A *UPPS Impulzivitás Skála* (UPPS Impulsive Behavior Scale, UPPS; Whiteside és Lynam, 2001) eredeti változata 45 tétel, azonban a jelen tanulmányban Zsila és munkatársainak (2017) magyar adaptálását követve azokat a tételeket használtuk, amelyek a rövidített, adaptált változatban is szerepelnek. A kérdőív az impulzivitás négy dimenzióját méri (megfontoltság hiánya, kitartás hiánya, negatív sürgetettség, élménykeresés). A kérdőív tételeire vonatkozó értékelést a válaszadók egy négyfokú Likert-skálán jelölhetik (1: Teljesen egyetértek, 2: Inkább egyetértek, 3: Inkább nem értek egyet, 4: Egyáltalán nem értek egyet).

Eljárás

A kutatás megfelel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága által előírt etikai irányelveknek és a Helsinki Nyilatkozatban foglaltaknak. A kérdőívek papíralapon kerültek kitöltésre, a részvétel önkéntes volt, a résztvevők írásos beleegyezésükkel igazolták részvételi szándékukat, valamint azt, hogy megfelelnek az alapvető beválasztási kritériumnak – középiskolai tanulók. A kérdőívek kitöltése a 2023/2024-es tanév tavaszi félévében történt. A válaszadás anonim módon történt, és a kitöltők bármikor megtagadhatták a részvételt, illetve félbehagyhatták a kitöltést. Az adatokat bizalmasan, kizárólag kutatási célokra használtuk fel. A kérdőívsomag első részében demográfiai adatokra kérdeztünk rá, ezt követték a pszichológiai mérőeszközök a következő sorrendben:

- *Iskolai Tisztelesség Skála* (McCabe és Trevino, 1993),
- *Akadémiai Motiváció Skála* (Vallerand és munkatársai, 1992),
- *UPPS Impulzivitás Skála* (Billieux és munkatársai, 2012).

Statisztikai elemzés

A vizsgált változók leíró statisztikáját, a megbízhatósági mutatók kiszámítását, valamint a faktorok közötti korrelációk vizsgálatát SPSS 21 segítségével végeztük. Az általunk használt skálák megbízhatóságának vizsgálatánál Cronbach-alfa mutatót (1. táblázat) alkalmaztunk, irányadónak pedig Nunnally (1978) javaslatait vettük figyelembe (0,70-os érték elfogadható; 0,80-os érték jó). A változók között feltételezett összefüggések vizsgálatához mért változókra alapuló strukturális modellt hoztunk létre az Amos statisztikai szoftver segítségével, figyelembe véve a fent említett teoretikus alapokat, valamint a változók közötti korrelációkat.

A modell vizsgálata során számos modellilleszkedési mutatót figyelembe vettünk (Brown, 2006): az összehasonlítási illeszkedési mutatót (Comparative Fit Index, CFI), a Tucker-Lewis Indexet (TLI) és a becslési hiba négyzetes átlagának gyökét (Root-Mean-Square Error of Approximation, RMSEA). Hu és Bentler (1999) irányelvei alapján a következő értékeket fogadtuk el: CFI ($\geq 0,90$ érték elfogadható; $\geq 0,95$ érték jó), TLI ($\geq 0,90$ érték elfogadható; $\geq 0,95$ érték jó) és RMSEA ($\leq 0,08$ érték elfogadható; $\leq 0,06$ érték jó). Az mérési modell reliabilitását és konvergencia validitását a konstrukciók megbízhatóság (CR) és az átlagos magyarázott variancia (AVE) értékei alapján is ellenőriztük. A standardizált faktortöltések értékei minden esetben elérték a 0,50-os küszöböt, többnyire 0,60 feletti értékűek voltak, ami azt jelzi, hogy az indikátorváltozók erősen kapcsolódnak a látens konstrukciókhoz (2. táblázat). A CR értékek minden konstrukció esetében meghaladták a 0,70-os küszöböt (1. táblázat), ami kielégítő belső konzisztenciára utal (Hair és mtsai, 2010). Az AVE értékek szintén minden esetben elérték a 0,50-os minimumot, jelezve, hogy a konstrukciók megfelelő mennyiségű varianciát magyaráznak meg

a hozzájuk tartozó indikátorokon belül (Fornell és Larcker, 1981). A modellbe az amotiváció mellett autonóm és kontrollált motivációs indexeket hoztunk létre Vallerand és munkatársainak (2006) munkája alapján az alábbi képlet segítségével: autonóm motiváció esetén $[(2 \times \text{intrinzik motiváció}) + (1 \times \text{identifikált szabályozás})] / 2$, míg kontrollált motiváció esetén $[(1 \times \text{introjektált szabályozás}) + (2 \times \text{külső szabályozás})] / 2$.

1. táblázat. A modell változóinak megbízhatósági mutatói és az átlagos magyarázott variancia

	CR	AVE	Tételek száma
(1) Csalás	0,909	0,506	10
(2) AM	0,884	0,658	4
(3) Intrinzik	0,888	0,501	4
(4) Identifikált	0,832	0,545	4
(5) NU	0,827	0,511	4
(6) LPRE	0,822	0,539	4
(7) LPER	0,858	0,607	4
(8) SS	0,814	0,523	4

Megjegyzés. AM = amotiváció; Intrinzik = tanulásra irányuló intrinzik motiváció; Identifikált = identifikált szabályozás; NU = negatív sürgetettség; LPRE = megfontoltság hiánya; LPER = kitartás hiánya; SS = élménykeresés; CR = konstruktum-megbízhatósági mutató; AVE = átlagos magyarázott variancia

2. táblázat. A modell konstruktaimához tartozó tételek és standardizált faktortöltések

		faktortöltés
Csalás	Lemásoltam egy anyagot, és saját munkámként adtam be.	0,567
	Tisztességtelen eszközök által még a dolgozat előtt megtudtam a kérdéseket.	0,591
	Kimásoltam néhány mondatot egy publikált forrásból (pl.: könyv, cikk az internetről) anélkül, hogy megjelöltem volna a szerzőt.	0,562
	Segítettem valaki másnak csálni dolgozat közben.	0,676
	Összedolgoztam valakivel egy feladaton, amikor a tanár önálló munkát kért.	0,715
	Másoltam egy másik diákról vizsga közben.	0,860
	Valaki más által készített munkát adtam be.	0,601
	A tanár engedélye nélkül jelentős külső segítséget kaptam egy egyéni feladat közben.	0,743
	Valamilyen módon csaltam egy dolgozat közben.	0,852
	Tankönyvet vagy jegyzetet használtam egy dolgozat közben a tanár engedélye nélkül.	0,850
Tanulásra irányuló intrinzik motiváció	Azért, mert örömet és elégedettséget érezek új dolgok tanulása közben.	0,730
	Azért az örömről, amit akkor tapasztalok, amikor új, korábban nem látott dolgokat fedezek fel.	0,629
	Azért az örömről, amit akkor élek meg, mikor bővítem a tudásomat azokban a tárgyakban, amik tetszenek.	0,837
	Mert ha jól tanulok most, akkor a jövőben is sok olyan dologról tanulhatok, melyek érdekelnek engem.	0,512
	Azért, mert úgy gondolom, a felsőfokú oktatás segít jobban felkészülnöm az általam választott karrierre.	0,778
	Azért, mert végső soron lehetővé teszi, hogy a munkaerőpiacon egy olyan területen helyezkedhessek el, ami érdekel.	0,658
Identifikált szabályozás	Azért, mert segíteni fog jobb döntést hoznom a karrier-irányultságommal kapcsolatban.	0,726
	Azért, mert úgy hiszem, hogy néhány plusz év a felsőoktatásban fejleszti a munkához szükséges kompetenciámat.	0,685
Amotiváció	Őszintén megvallva, nem tudom; teljesen úgy érzem, hogy elvesztegetem az időmet, mikor iskolában vagyok.	0,738
	Régebben volt okom főiskolára/egyetemre járni; azonban most azon tűnődöm, folytassam-e.	0,699
	Nem is tudom, miért járok főiskolára/egyetemre, és őszintén, nem is nagyon érdekel.	0,863
	Nem tudom, nem értem, hogy mit keresek az iskolában.	0,925

		faktorrőttes
Élménykeresés	Általában keresem az új és izgalmas élményeket, tapasztalatokat	0,710
	Meglehetősen élvezem a kockázatvállalást.	0,703
	Örömmel fogadom az új és izgalmas élményeket és érzéseket, még akkor is, ha azok egy kicsit rémisztőek, vagy szokatlanok.	0,729
	Néha szeretek olyan dolgokat csinálni, amik egy kissé ijesztőek.	0,749
	Amikor nagyon boldog vagyok, úgy érzem, hogy rendben van az, ha engedek a sóvárgásaimnak, vagy halmozom az élvezeteket	0,733
Negatív slinge-tettség	Amikor igazán izgatott vagyok, hajlamos vagyok nem gondolni a tetteim következményeire.	0,550
	Amikor feidült vagyok, gyakran gondolkodás nélkül cselekszem.	0,681
	Amikor azt érzem, hogy visszatásítanak, gyakran mondok olyan dolgokat, amiket később megbánok.	0,548
	Gyakran csak tovább rontom a dolgokat azzal, hogy gondolkodás nélkül cselekszem, amikor dühös vagyok.	0,708
	A vita hevében gyakran mondok olyat, amit később megbánok.	0,794
Kiatartás hiánya	A dolgokat általában szeretem végigcsinálni.	0,824
	Befejezem, amit elkezdek.	0,911
	Olyan produktív ember vagyok, aki mindig elvégzi a munkát.	0,586
	Majdnem mindig befejezem azokat a feladatokat, amiket elkezdek.	0,763
	A befejezetlen feladatok kifejezetten zavarnak.	0,544
Megfontoltság hiánya	A gondolkodásom általában körültekintő és céludatos.	0,589
	Általában gondos mérlegelés után hozok döntést.	0,793
	Mielőtt bármit is csinálnék, rendszerint körültekintően végiggondolom azt.	0,812
	Döntéshozatal előtt mindig mérlegelem az összes előnyt és hátrányt.	0,721
	Nem tartozom azok közé, akik gondolkodás nélkül jártatják a szájukat.	0,729

Eredmények

A változók átlagai és szórásai, Cronbach-alfa mutatói, valamint egymás közötti korrelációi a 3. táblázatban láthatóak. A korrelációs együtthatók alapján elmondhatjuk, hogy a csalás a vizsgált változók közül pozitív kapcsolatban áll az amotivációval ($r = 0,27$, $p < 0,05$), a negatív sürgetettséggel ($r = 0,12$, $p < 0,01$), a kitartás hiányával ($r = 0,23$, $p < 0,01$), valamint a megfontoltság hiányával ($r = 0,16$, $p < 0,06$).

Továbbá a csalás és az autonóm ($r = -0,24$, $p < 0,01$) és kontrollált ($r = -0,16$, $p < 0,01$) motivációk, valamint a tanulmányi átlag ($r = -0,22$, $p < 0,01$) között negatív összefüggés mutatható ki.

Az impulzivitás negatív sürgetettség dimenziója pozitív kapcsolatban áll a kontrollált motivációval ($r = 0,10$, $p < 0,05$), az amotivációval és az autonóm motivációval nincs szignifikáns kapcsolatban. A kitartás hiánya pozitív kapcsolatban áll az amotivációval ($r = 0,19$, $p < 0,01$), és negatív kapcsolatot mutat a kontrollált ($r = -0,13$, $p < 0,01$), valamint az autonóm ($r = -0,14$, $p < 0,01$) motivációval.

A megfontoltság hiánya pozitív kapcsolatban áll az amotivációval ($r = 0,20$, $p < 0,01$), és negatív kapcsolatot mutat a kontrollált ($r = -0,10$, $p < 0,01$), továbbá az autonóm motivációval ($r = -0,15$, $p < 0,01$).

Ezen túlmenően az élménykeresés dimenziója pozitív kapcsolatot mutat a kontrollált motivációval ($r = 0,12$, $p < 0,01$), az amotivációval és az autonóm motivációval nincs szignifikáns kapcsolatban.

3. táblázat. A modell konstrukciójának deskriptív értékei, belső konzisztencia mutatói és egymással való korrelációi

	Tartomány	M	SD	α	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Csalás	5–50	26,42	9,62	0,91	—							
(2) AM	4–28	7,83	5,19	0,88	0,27*	—						
(3) Kontrollált	6–42	32,44	6,48	0,85	-0,16**	-0,24**	—					
(4) Autonóm	6–42	28,19	7,46	0,88	-0,24**	-0,31**	0,64**	—				
(5) NU	4–16	9,96	3,08	0,82	0,12**	0,01	0,10*	0,01	—			
(6) LPER	4–16	9,35	2,86	0,82	0,16**	0,20**	-0,10**	-0,15**	0,09*	—		
(7) LPER	4–16	8,72	3,14	0,85	0,23**	0,19**	-0,13**	-0,14**	-0,02	0,62**	—	
(8) SS	4–16	10,74	2,99	0,81	0,03	-0,03	0,12**	0,04	0,30**	-0,07	-0,41**	—
(9) Tanulmányi átlag	1–5	4,32	0,54	—	-0,22**	-0,37**	0,20**	0,29**	-0,07	-0,14**	-0,11**	-0,06

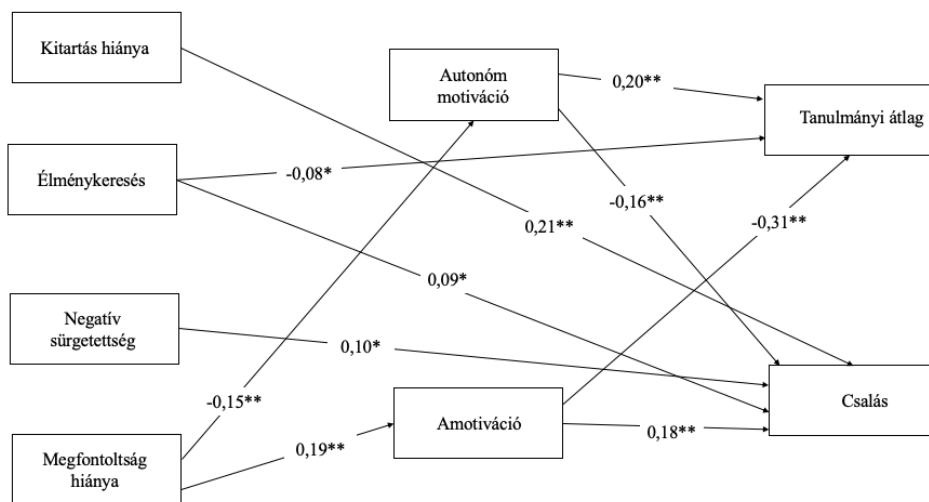
Megjegyzés: AM = amotiváció; Kontrollált = $(2 \times \text{Extrinzik motiváció} + \text{külső szabályozás} + \text{Extrinzik motiváció, introjektált szabályozás})/2$; Autonóm = $(2 \times \text{Tanulási irányuló intrinzik motiváció} + \text{Extrinzik motiváció, identifikációs szabályozás})/2$; NU = negatív sürgetettség; LPER = megfontoltság hiánya; LPER = kitartás hiánya; SS = élménykeresés; Átlag = előző jeléves tanulmányi átlag; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

A vizsgált változók összefüggéseinek feltárása érdekében strukturális egyenlet-modellezést végeztünk.¹ Első lépésként minden mért változónk bekerült a modellbe, majd az így kapott regressziós együtthatók alapján azokat az útvonalakat, amelyek nem voltak szignifikánsak, eltávolítottuk a modellből, így a kontrollált motiváció kikerült a végleges modellből. Vizsgáltuk az impulzivitás dimenziók direkt hatásait a csalás előfordulására, ezek az előzetes eredmények alapján korrelálnak a csalással, valamint a tanulmányi átlaggal, továbbá indirekt hatásait az autonóm, valamint az amotiváción keresztül.

Az 2. ábrán látható modell [χ^2 (10, N = 681) = 12,658; $p < 0,001$; CFI = 0,997; TLI = 0,989; RMSEA = 0,02] mintára illeszkedése megfelelő. Az amotiváció direkt hatással volt a csalás gyakoriságára ($\beta = 0,18$; $p < 0,001$) és a tanulmányi átlagra ($\beta = -0,31$; $p < 0,001$). Továbbá az autonóm motiváció szintén direkt, az amotivációhoz képest ellentétes hatással volt a csalás gyakoriságára ($\beta = -0,16$; $p < 0,001$), valamint a tanulmányi átlagra is ($\beta = 0,20$; $p < 0,001$). Az impulzivitás három dimenziója volt direkt hatással a csalásra:

1. a kitartás hiánya ($\beta = 0,21$; $p < 0,001$),
2. az élménykeresés ($\beta = 0,09$; $p < 0,001$)
3. a negatív sürgettség ($\beta = 0,10$; $p < 0,001$).

A megfontoltság hiánya indirekt módon hatott a csalás gyakoriságára és a tanulmányi átlagra az amotiváción ($\beta = 0,19$; $p < 0,001$) és az autonóm motiváción ($\beta = -0,15$; $p < 0,001$) keresztül. A tanulmányi átlagra az impulzivitás faktorai közül az élménykeresés ($\beta = -0,08$; $p < 0,001$) volt direkt hatással.



2. ábra. Az impulzivitás, az autonóm motiváció, az amotiváció, a tanulmányi átlag és a csalás összefüggései. Az ábrán a folytonos vonal szignifikáns útvonalakat jelöl (* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$).

1 Minden esetben összefüggéseket vizsgáltunk a változók között, az eredmények részben említett „hatások” mindössze feltételezett összefüggésekre utalnak.

Megvitatás

Jelen vizsgálat célja az volt, hogy feltárja a diákok impulzivitásának és tanulmányi motivációjának hatását a bevallott csalások gyakoriságára és a tanulmányi eredményükre.

A motivációk esetében korábbi eredményeinknek megfelelő eredményeket láthatunk, hiszen mind az autonóm motiváció, mind az amotiváció direkt hatást gyakorol a csalások gyakoriságára. Elmondhatjuk, hogy hipotézisünket, mely a motivációk direkt hatását feltételezte a csalások bevallott számára (H1), sikerült alátámasztani. Orosz és munkatársai 2013-as, valamint Jánvári és munkatársai 2019-es kutatása szintén a motivációk direkt hatását vizsgálta a csalásra. A két vizsgálat eredményei részben ellentmondanak egymásnak, hiszen Orosz és munkatársai (2013) nem találtak szignifikáns összefüggést a motivációk és a csalás között, Jánvári és munkatársai (2019) azonban leírják, hogy az intrinzik és az amotiváció szignifikáns összefüggésben van a csalással. Emellett a szakirodalomban találunk olyan vizsgálatot (Park, Park és Jang, 2013; Weiss és mtsai, 1993; Anderman és Murdock, 2007), amely az intrinzik motiváció jelentőségét nem firtatja a csalás szempontjából, ezzel szemben kiemeli az extrinzik motiváció (jobb osztályzat, mások rólunk alkotott képe), valamint az amotiváció szerepét (kevés idő, motiváció hiánya). Amint azt az eddigi kutatások is mutatják, a motiváció csalásra gyakorolt hatása nem egyértelmű.

Hipotéziseinket, melyeket Miller és munkatársai (2011), valamint Komarraju és munkatársai (2009) kutatási eredményeire alapoztunk, azaz, hogy az impulzivitásnak direkt hatása van a csalások gyakoriságára (H2), részben sikerült alátámasztani, hiszen a negatív sürgettség, az élménykeresés és a kitartás hiánya közvetlen kapcsolatban áll a bevallott csalások számával, azonban a megfontoltság hiánya esetében nem találtunk direkt kapcsolatot a csalással. Az impulzivitás motivációkon keresztül megjelenő indirekt hatását is sikerült részben megerősíteni (H3), hiszen a megfontoltság hiánya mind az autonóm motiváción, mind az amotiváción keresztül is kifejti hatását a csalások bevallott számára.

Azon hipotéziseink, melyek az impulzivitás és a motivációk kapcsolatát írják le, részben megerősítést nyertek. Ahogyan Komarraju és munkatársai 2009-es kutatása alapján feltételeztük (H4), a negatív sürgettség nincs direkt hatással a tanulmányi motivációkra. Azonban az impulzivitás másik három dimenziója közül is csak a megfontoltság hiánya esetében találtunk direkt kapcsolatot mind az autonóm motiváció, mind az amotiváció esetében.

A motivációk esetében korábbi eredményeinknek megfelelő eredményeket láthattunk, hiszen mind az autonóm motiváció, mind az amotiváció direkt hatást gyakorol a csalások gyakoriságára. Elmondhatjuk, hogy hipotézisünket, mely a motivációk direkt hatását feltételezte a csalások bevallott számára (H1), sikerült alátámasztani. Orosz és munkatársai 2013-as, valamint Jánvári és munkatársai 2019-es kutatása szintén a motivációk direkt hatását vizsgálta a csalásra. A két vizsgálat eredményei részben ellentmondanak egymásnak, hiszen Orosz és munkatársai (2013) nem találtak szignifikáns összefüggést a motivációk és a csalás között, Jánvári és munkatársai (2019) azonban leírják, hogy az intrinzik és az amotiváció szignifikáns összefüggésben van a csalással.

Mindezek mellett a tesztelt modell alapján mind az autonóm motiváció, mind az amotiváció direkt hatással van a tanulmányi átlagra. Az impulzivitás faktorai közül pedig az élménykeresés direkt módon hat a tanulmányi átlagra, illetve a megfontoltság hiánya indirekt módon fejt ki hatását az amotiváción és az autonóm motiváción keresztül.

Mindez arra utal, hogy az autonóm motiváció magas szintje (tanulásra irányuló intrinzik motiváció, extrinzik motiváció, introjektált szabályozás) visszaszoríthatja a csalások gyakoriságát, míg az amotiváció növelheti a csalási gyakoriságokat. Vagyis ha a diákok azért tanulnak, mert szeretnék megszerezni az új ismereteket, vagy, ha a diákok részben belsővé tett elemei (pl. büntudat érzése) orientálják a viselkedést, akkor a csalások száma lecsökkenhet. Ezzel szemben ha a diákok nem érznek összefüggést a saját erőfeszítéseik és az eredményeik között, akkor a csalások gyakorisága megemelkedhet.

A diákok impulzivitása és annak hatása a diákok motivációjára, valamint az osztályteremben megjelenő csalásra viszonylag kevésbé kutatott terület a szakirodalomban. Anderman és munkatársai (2011) kutatása arra világított rá, hogy az impulzivitás hatással van a csalások megjelenésére. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy az impulzivitás mind a négy faktora hatással van a csalások gyakoriságára. A megfontoltság hiánya, azaz amikor a diákok a következmények átgondolás nélkül képesek elköteleződni egy cselekedet mellett, a vizsgált motivációs tényezőkön keresztül növelheti a csalások elkövetésének valószínűségét. A kitartás hiánya, vagyis az, hogy ha egy diák a nehéz, unalmas feladatokra nehezen fókuszál, növeli a bevallott csalások számát. Az élménykeresés, azaz, ha a diákok élvezik végrehajtani az izgalmas cselekvéseket, nyitottak az új dolgok iránt, még akkor is, ha azok veszélyesek, szintén növelheti a csalások gyakoriságát. Ezentúl a negatív sürgettség, vagyis, ha a diákok a kísértésnek, sóvárgásnak nehezen állnak ellen, szintén a csalások számának emelkedéséhez vezethetnek.

Ezek mellett az impulzivitás faktorai közül a megfontoltság hiányának faktora esetében láthattunk direkt kapcsolatot a tanulmányi motivációkkal. Ez alapján elmondható, hogy ha a diákok a következmények átgondolása nélkül beleugranak egy cselekvésbe, az csökkentheti az autonóm motivációjukat, és fokozhatja az amotiváció érzését, azaz azt, hogy nem látnak összefüggést tetteik és eredményeik között.

A modell alapján elmondhatjuk, hogy bár a feltárt összefüggések nem túl erősek, azonban láthatjuk, hogy a csalásra ható tényezők között az impulzivitásnak mint személyiségtényezőnek is van jelentősége közvetlen és közvetett formában is. A motivációk hatása az eddigi vizsgálatok alapján nem volt konzekvens, azonban hatásuk középiskolás mintán ismét megjelent.

Összességében, ha a tisztességtelen viselkedések számát szeretnénk visszaszorítani a középiskolákban, akkor a diákok impulzivitását figyelembe kell vennünk, hiszen ezen személyiségtényező a leírtak alapján hatással van a csalások gyakoriságára. Emellett az impulzivitás olyan interperszonális faktor, mely miatt előtérbe kerülhet az amotiváció, és háttérbe szorulhat az autonóm tanulmányi motiváció, ezek pedig szintén hozzájárulnak a diákok vizsgákon való tisztességes viselkedéséhez.

Összegzés

A kutatás célja az volt, hogy feltárja a középiskolás diákok impulzivitásának és tanulmányi motivációjának hatását az önbevalláson alapuló csalások gyakoriságára, valamint azok összefüggését a tanulmányi eredményekkel. A kutatás eredményei szerint az autonóm motiváció és az amotiváció közvetlen hatással vannak a csalások gyakoriságára. Ezen kívül az impulzivitás dimenziói, mint a megfontoltság hiánya, a kitartás és az élménykeresés is növelhetik a csalások előfordulását. A kutatás hozzájárul annak megértéséhez, hogy az impulzivitás és a motivációk hogyan befolyásolják a diákok viselkedését

és tanulmányi eredményeit, és segíthet a csalások megelőzésére irányuló intervenciók kidolgozásában. A kutatás gyakorlati vonatkozásai különösen fontosak, mivel segíthetnek az iskolák és oktatási intézmények számára abban, hogy célzottabb beavatkozásokat dolgozzanak ki a csalások megelőzésére. Mivel az impulzivitás jelentős hatással van a csalások gyakoriságára, az iskolák számára hasznos lehet, ha különböző pszichológiai programokat, tréningeket vagy tanórán kívüli aktivitásokat kínálnak a diákok számára, amelyek segíthetnek az impulzivitás kezelésében és a tanulási motivációk fejlesztésében. Az impulzivitás csökkentésére irányuló gyakorlatok (például a problémamegoldó készségek fejlesztése, a kitartás növelése) nemcsak a csalások gyakoriságát csökkenthetnék, hanem a tanulmányi teljesítményt is javíthatnák. A motivációk terén fontos, hogy az oktatási rendszerek az autonóm motivációra helyezzenek hangsúlyt, ösztönözve a diákokat arra, hogy belsőleg motiváltak legyenek a tanulásra. A tanárok számára fontos, hogy felismerjék, hogy a diákok motivációi befolyásolják a csalásra való hajlamot. A tanárok számára hasznos lehet az amotivált diákok felismerése, akiknél az önálló tanulás iránti érdeklődés hiányzik, és akik így nagyobb valószínűséggel élnek tisztességtelen viselkedéssel. Összességében a kutatás gyakorlati vonatkozásai hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az iskolai környezetek hatékonyabban tudják támogatni a tisztességes tanulást és a diákok fejlődését, miközben csökkenthetik a csalások gyakoriságát.

A kutatásban megfigyelt motivációk és impulzivitás hatásának tisztázása mellett számos további érdekes kutatási irány merül fel. Az egyik fontos irány az lenne, hogy a jövőbeli kutatások szélesebb, reprezentatív mintákat alkalmazzanak, hogy az eredményeket jobban általánosíthassuk. Ezen túl érdemes lenne a kulturális különbségeket is figyelembe venni, mivel a motivációk és csalások gyakorisága eltérő lehet különböző országokban vagy kultúrákban. A jövőbeli kutatásoknak továbbá érdemes lenne a család új formáira is fókuszálni, például a digitális csalásokra (pl. online vizsgák, okostelefonok használata a tanulás során), amelyek egyre inkább elterjednek az oktatási rendszerekben. További kutatási irány lehet az impulzivitás és a motivációk közötti komplexebb kapcsolat részletesebb vizsgálata. Különösen érdekes lehet az impulzivitás különböző dimenzióinak finomabb elemzése, valamint a motivációk hatásainak további vizsgálata, mivel ezek a tényezők különböző módon befolyásolhatják a diákok tanulmányi eredményeit és csalásokkal kapcsolatos viselkedését. A kutatás kiterjesztése egyetemi szintre is releváns lehet, hogy megtudjuk, vajon a középiskolai és egyetemi szintek között van-e különbség a motivációk és impulzivitás hatásában a csalásokra. A kutatás limitációi között kiemelendő, hogy a minta nem reprezentatív, vagyis a résztvevők nem tükrözik az országos középiskolás populáció összetételét, így az eredmények általánosíthatósága korlátozott. A mintavétel kényelmi jellegű volt, ami torzíthatja a megállapításokat, különösen regionális különbségek esetén. További fontos korlátot jelent, hogy az adatgyűjtés önbevalláson alapult, ami érzékeny kérdések – például a család – esetén hajlamos lehet a társadalmi elvárásoknak megfelelő válaszadásra (szociális kíváncsiság torzítása). A válaszadók elképzelhető, hogy enyhítették a valós viselkedésüket, vagy nem vallották be a csalást. Ennek csökkentésére a jövőbeli kutatásokban érdemes lehet indirekt mérési eljárásokat, vignetta technikát vagy implicit attitűdteszteket is alkalmazni, illetve biztosítani az anonimitás érzésének további erősítését (pl. online kitöltés). Végül, a keresztmetszeti kutatási elrendezés miatt nem lehet ok-okozati következtetéseket levonni a változók közötti kapcsolatokról. A jövőben longitudinális vagy kísérleti elrendezésű vizsgálatok is hozzájárulhatnak az oksági viszonyok pontosabb feltárásához. Az Iskolai tisztességesség skála bővítése is fontos lépés lenne a következő kutatások során. A jelenlegi eszközök nem tükrözik az új típusú csalásokat, amelyek a digitális környezetben megjelenhetnek, így érdemes lenne a kutatások eszköztárát kibővíteni a modern oktatási trendekhez illeszkedő, digitális csalásokat is mérő kérdésekkel. A család új formái – például az online vizsgák során történő csalás, okostelefonok, ChatGPT használata – mind

olyan tényezők, amelyekre a következő kutatásoknak nagyobb figyelmet kell fordítaniuk. A köznevelési intézmények és egyetemek számára fontos, hogy a kérdőívet az oktatás jelenlegi gyakorlatainak és a digitális eszközeinek figyelembevételével átdolgozzuk. A mesterséges intelligencia szerepe az oktatásban is felveti az etikai kérdéseket, ezért az ehhez kapcsolódó itemek segíthetnek megérteni, hogy a diákok hogyan viszonyulnak az új lehetőségekhez, és hogyan befolyásolják azok a család mértékét.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás megvalósítása és finanszírozása az Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program keretében történt, melyet a Kulturális és Innovációs Minisztérium biztosított a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból.

Irodalom

- Abdissa, A. & Muluye, W. (2020). Perceived seriousness of academic cheating behaviors among undergraduate students: An Ethiopian experience. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1–15. DOI: [10.1007/s40979-020-00069-z](https://doi.org/10.1007/s40979-020-00069-z)
- Anderman, E. M. & Murdock, T. (2007). *Psychology of Academic Cheating*. Elsevier. DOI: [10.1016/B978-012372541-7/50002-4](https://doi.org/10.1016/B978-012372541-7/50002-4)
- Anderman, E. M., Cupp, P. K. & Lane, D. (2009). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 135–150. DOI: [10.1037/e536982007-001](https://doi.org/10.1037/e536982007-001)
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., Lane, D. R., Zimmerman, R., Gray, D. L. & O’Connell, A. (2011). Classroom goal structures and HIV and pregnancy prevention education in rural high school health classrooms. *Journal of Research on Adolescence*, 21(4), 904–922. DOI: [10.1111/j.1532-7795.2011.00751.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00751.x)
- Anderman, E. M., Griesinger, T. & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescent. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84–93. DOI: [10.1037//0022-0663.90.1.84](https://doi.org/10.1037//0022-0663.90.1.84)
- Anderman, E. M. & Koenka, A. C. (2017). School effectiveness and student cheating: Do students’ grades and moral standards matter for this relationship? *Social Psychology of Education*, 22(3), 517–538. DOI: [10.1007/s11218-019-09486-6](https://doi.org/10.1007/s11218-019-09486-6)
- Bayard, S., Raffard, S. & Gely-Nargeot, M. C. (2011). Do facets of self-reported impulsivity predict decision-making under ambiguity and risk? Evidence from a community sample. *Psychiatry Research*, 190(2–3), 322–326. DOI: [10.1016/j.psychres.2011.06.013](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.06.013)
- Berry, P., Thornton, B. & Baker, R. (2006). Demographics of digital cheating: Who cheats, and what we can do about it. In Murray, M. (szerk.), *Proceedings of the ninth annual conference of the Southern Association for Information Systems*. Jacksonville University, Davis College of Business. 82–87.
- Billieux, J., Lagrange, G., Van der Linden, M., Lançon, C., Adida, M. & Jeanningros, R. (2012). Investigation of impulsivity in a sample of treatment-seeking pathological gamblers: A multidimensional perspective. *Psychiatry Research*, 198(2), 291–296. DOI: [10.1016/j.psychres.2012.01.001](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.01.001)
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford.
- Bruggeman, E. L. & Hart, K. J. (1996). Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *The Journal of Educational Research*, 89(6), 340–344. DOI: [10.1080/00220671.1996.9941337](https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941337)
- Canale, N., Vieno, A., Bowden-Jones, H. & Billieux, J. (2017). The benefits of using the UPPS model of impulsivity rather than the Big Five when assessing the relationship between personality and problem gambling. *Addiction*, 112(2), 372–373. DOI: [10.1111/add.13641](https://doi.org/10.1111/add.13641)
- Cizek, G. J. (1999). Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it. Routledge. DOI: [10.4324/9781410601520](https://doi.org/10.4324/9781410601520)
- Cizek, G. J. (2003). Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment. Corwin Press. DOI: [10.5860/CHOICE.41-4791](https://doi.org/10.5860/CHOICE.41-4791)
- Clarke, D. (2004). Impulsiveness, locus of control, motivation and problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 20(4), 319–345. DOI: [10.1007/s10899-004-4578-7](https://doi.org/10.1007/s10899-004-4578-7)
- Clinciu, I., Stanciu, M. & Neagu, M. (2021). Development of the Academic Dishonesty Questionnaire (AEQ). *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 1012–1027.

- Clinciu, I., Cazan, A.-M. & Ives, B. (2021). *Academic dishonesty and academic adjustment among the students at university level: An exploratory study. Journal of Educational Psychology*, 113(4), 1–13. DOI: [10.1177/21582440211021839](https://doi.org/10.1177/21582440211021839)
- Czakó, A. (2018). A felsőoktatási lemorzsolódási intenciók pszichológiai háttértényezői. *Doktori disszertáció*. Eötvös József Tudományegyetem, Budapest. DOI: [10.15476/ELTE.2017.188](https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.188)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press. DOI: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Doró, K. (2018). A család és a plágium hallgatói megítélése – a kontextus és a hallgatói tréning szerepe. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 25–38. DOI: [10.14232/ISKKULT.2018.10.11.25](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10.11.25)
- Fajt, B. & Kállai, B. J. (2024). (Nem) gondolkodom, tehát ChatGPT-zek? Egyetemi hallgatók plágiummal és ChatGPT-vel kapcsolatos véleményei. *Iskolakultúra*, 34(12), 75–96. DOI: [10.14232/iskkult.2024.12.75](https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.12.75)
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. DOI: [10.1177/002224378101800104](https://doi.org/10.1177/002224378101800104)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. 7th ed. Pearson Prentice Hall.
- Heisler, G. (1974). Ways to deter law violators: Effects of levels of threat and vicarious punishment on cheating. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(4), 577. DOI: [10.1037/h0036709](https://doi.org/10.1037/h0036709)
- Hinton, D. E. & Higgs, S. (2020). Personality traits, cognitive ability, and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 161, 109972.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Ioannidis, K., Hook, R., Wickham, K., Grant, J. E. & Chamberlain, S. R. (2019). Impulsivity in gambling disorder and problem gambling: A meta-analysis. *Neuropsychopharmacology*, 44(8), 1354–1361. DOI: [10.1038/s41386-019-0393-9](https://doi.org/10.1038/s41386-019-0393-9)
- Jabłoński, P. K. & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of psychopathy, motivation, and self-efficacy. *PLOS ONE*, 15(8), e0238141. DOI: [10.1371/journal.pone.0238141](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141)
- Jagodics, B., Varga, R., Szénási, S., Nagy, K. & Szabó, É. (2020). A leterheltség és a tanulmányi motiváció összefüggése szakgimnáziumi tanulóknál. *Iskolakultúra*, 30(3), 35–49. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.3.35](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.35)
- Jánvári, M. I., Tóth-Király, I., Böthe, B. & Orosz, G. (2019). A tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető szükségletek és az egyetemi család kapcsolatának vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1), 27–50. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2019.1.27](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2019.1.27)
- Keller, T. & Kiss, H. J. (2024). Who cheats? Adolescents' background characteristics and dishonest behavior: A comprehensive literature review and insights from two consecutive surveys. *Journal of Research on Adolescence*. DOI: [10.1177/02724316241256867](https://doi.org/10.1177/02724316241256867)
- Kelly, J. A. & Worell, L. (1978). Personality characteristics, parent behaviors, and sex of subject in relation to cheating. *Journal of Research in Personality*, 12(2), 179–188. DOI: [10.1016/0092-6566\(78\)90094-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(78)90094-6)
- Kerkvliet, J. & Sigmund, C. L. (1999). Can we control cheating in the classroom? *The Journal of Economic Education*, 30(4), 331–343. DOI: [10.1080/00220489909596090](https://doi.org/10.1080/00220489909596090)
- Komarraju, M., Karau, S. J. & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47–52. DOI: [10.1016/j.lindif.2008.07.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001)
- Lathrop, A., Foss, K. E. & Foss, K. (2005). *Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity: Strategies for change*. Libraries Unlimited. DOI: [10.5040/9798400660627](https://doi.org/10.5040/9798400660627)
- McCabe, D. L. & Bowers, W. J. (1996). The relationship between student cheating and college fraternity or sorority membership. *NASPA journal*, 33(4), 280–291. DOI: [10.1080/00220973.1996.11072416](https://doi.org/10.1080/00220973.1996.11072416)
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522–538. DOI: [10.2307/2959991](https://doi.org/10.2307/2959991)
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D. & Treviño, L. K. (2017). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. Johns Hopkins University Press. DOI: [10.1353/book.18818](https://doi.org/10.1353/book.18818)
- McCabe, D. L., Trevino, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219–232. DOI: [10.1207/S15327019EB1103_2](https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2)
- Merriam-Webster, Inc. (1993). *Addenda Section, 1993: A Supplement to Webster's Third New International Dictionary*. Merriam Webster.
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A. & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 650–666. DOI: [10.1111/bjep.12055](https://doi.org/10.1111/bjep.12055)
- Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M. & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students.

- In Anderman, E. M. & Murdock, T. B. (szerk.), *Psychology of academic cheating*. Academic Press. 9–32. DOI: [10.1016/B978-012372541-7/50003-6](https://doi.org/10.1016/B978-012372541-7/50003-6)
- Mustapha, R., Abdullah, Z., Mahmud, M., Aisyah-Malkan, S. N. & Mohamed, A. (2020). Academic Dishonesty in Current Years Comparison (2018 to 2020): The Malaysian Higher Education Evidence. *Solid State Technology*, 63(6), 1109–1122.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229–241. DOI: [10.1037/0022-0663.88.2.229](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.229)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Orosz, G., Farkas, D. & Roland-Lévy, C. (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 4(87). DOI: [10.3389/fpsyg.2013.00087](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00087)
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Kusztor, A., Üllei Kovács, Zs. & Jánvári, M. (2015). Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, 6(318). DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00318](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00318)
- Orosz, G. (2010). Social Representation of Competition, Fraud and Academic Cheating of French and Hungarian Citizens. *Doctoral dissertation*. University of Reims, Champagne-Ardenne.
- Orosz, G., Jánvári, M. I. & Salamon, J. (2012). Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, 32(2), 153–171. DOI: [10.1556/Pszicho.32.2012.2.5](https://doi.org/10.1556/Pszicho.32.2012.2.5)
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Paskuj, B., Berkics, M. & Fülöp, M. (2018). Linking cheating in school and corruption. *European Review of Applied Psychology*, 68(2), 89–97. DOI: [10.1016/j.erap.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.erap.2018.02.001)
- Orosz, G., Vallerand, R. J., Bóthe, B., Tóth-Király, I. & Paskuj, B. (2016). On the correlates of passion for screen-based behaviors: The case of impulsivity and the problematic and non-problematic Facebook use and TV series watching. *Personality and Individual Differences*, 101, 167–176. DOI: [10.1016/j.paid.2016.05.368](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.368)
- Park, E., Park, S. & Jang, I. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today*, 33(4), 346–352. DOI: [10.1016/j.nedt.2012.12.015](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.12.015)
- Prabhu, V., Sutton, C. & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53–66. DOI: [10.1080/10400410701841955](https://doi.org/10.1080/10400410701841955)
- Shmeleva, E., Ponomareva, N. & Kasyanov, A. (2020). Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1–15. DOI: [10.1007/s40979-020-0051-3](https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3)
- Siraj, R., Najam, B. & Ghazal, S. (2021). Sensation seeking, peer influence, and risk-taking behavior in adolescents. *Education Research International*, 2021(1), 8403024. DOI: [10.1155/2021/8403024](https://doi.org/10.1155/2021/8403024)
- Stephens, J. M., Young, M. F. & Calabrese, T. (2007). Does Moral Judgment Go Offline When Students Are Online? A Comparative Analysis of Undergraduates' Beliefs and Behaviors Related to Conventional and Digital Cheating. *Ethics & Behavior*, 17(3), 233–254. DOI: [10.1080/10508420701519197](https://doi.org/10.1080/10508420701519197)
- Taylor, L., Pogrebin, M. & Dodge, M. (2002). Advanced placement-advanced pressures: academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33(4), 403–421.
- Teo, T., Huang, F., Hue, M.-T. & Cheung, H.-Y. (2024). The influence of religious beliefs on bullying and cheating among secondary school students in Hong Kong. *Acta Psychologica*, 251, Article 104563. DOI: [10.1016/j.actpsy.2024.104563](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104563)
- Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Bóthe, B., Orosz, G. & Rigó, A. (2017). Investigating the multidimensionality of need fulfillment: A bifactor exploratory structural equation modeling representation. *Structural Equation Modeling*, 25(2), 267–286. DOI: [10.1080/10705511.2017.1374867](https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1374867)
- Tóth-Király, I., Orosz, G., Dombi, E., Jagodics, B., Farkas, D. & Amoura, C. (2017). Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106, 130–135. DOI: [10.1016/j.paid.2016.10.048](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.048)
- Tótfalusi, I. (2003, szerk.). *Magyar értelmző kézikönyvtár*. Tinta Könyvkiadó.
- Yu, C., Zhang, J., Zuo, X., Lian, Q., Tu, X. & Lou, C. (2021). Correlations of impulsivity and aggressive behaviours among adolescents in Shanghai, China using bioecological model: Cross-sectional data from Global Early Adolescent Study. *BMJ Open*, 11(7), e043785. DOI: [10.1136/bmjopen-2020-043785](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043785)
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. DOI: [10.1177/0013164492052004025](https://doi.org/10.1177/0013164492052004025)
- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M., Dumais, A., Grenier, S. & Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 454–478. DOI: [10.1123/jsep.28.4.454](https://doi.org/10.1123/jsep.28.4.454)
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B. & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153–174. DOI: [10.1080/00461520.2014.928598](https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598)

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In Karabenick, S. & Urdan, T. (szerk.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. Emerald Group Publishing Limited. 105–165. DOI: [10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Weiss, J., Gilbert, K., Giordano, P. & Davis, S. F. (1993). Academic dishonesty, type A behavior, and classroom orientation. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31(2), 101–102. DOI: [10.3758/BF03334151](https://doi.org/10.3758/BF03334151)
- Whiteside, S. P. & Lynam, D. R. (2001). The five factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and individual differences*, 30(4), 669–689. DOI: [10.1016/S0191-8869\(00\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00064-7)
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235–274. DOI: [10.1023/A:1018724900565](https://doi.org/10.1023/A:1018724900565)
- Wonderlich, J. A., Molina, B. S. G. & Pedersen, S. L. (2022). Trajectories of state impulsivity domains before and after alcohol consumption in the naturalistic environment. *Drug and Alcohol Dependence*, 231, 109234. DOI: [10.1016/j.drugalcdep.2021.109234](https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2021.109234)
- Zaidi, S. A. Z., Khawaja, H. & Farheen. (2022). Causes of cheating behavior in examination among secondary school students. *Pakistan Journal of Educational Research*, 5(4), 1–10.
- Zsila, Á., Orosz, G., Böthe, B., Tóth-Király, I., Király, O., Griffiths, M. & Demetrovics, Z. (2018). An empirical study on the motivations underlying augmented reality games: The case of Pokémon Go during and after Pokémon fever. *Personality and individual differences*, 133, 56–66. DOI: [10.1016/j.paid.2017.06.024](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.024)

Demográfia

Nemed: ☐ Férfi ☐ Nő

Életkorod: _____

Iskolád neve: _____

Évfolyamod: _____

Mennyi volt a tavalyi év végi tanulmányi átlagod? _____

Hetente hány rát töltesz különórákon/szakkörökön? _____

Milyen tárgyból jársz különóra? _____

Mennyit sportolsz az iskola mellett? _____

Hány testvéred van? _____

Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége

☐ 8 általános

☐ szakmunkásképző

☐ szakközépiskolai érettségi

☐ gimnáziumi érettségi vagy
felsőfokú technikum

☐ főiskolai vagy egyetemi diploma

Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége

☐ 8 általános

☐ szakmunkásképző

☐ szakközépiskolai érettségi

☐ gimnáziumi érettségi vagy
felsőfokú technikum

☐ főiskolai vagy egyetemi diploma

Puskázás kérdőív

	A következőkben annak bejelölése a feladat, hogy az előző félévben milyen gyakran vettél részt a következő cselekedetekben. Az alábbi ötfokú skálát használd!	Egyszer sem fordult elő	1-2-szer előfordult	3-5-ször előfordult	6-10-szer előfordult	Több mint 10-szer előfordult
1.	Lemásoltam egy anyagot, és saját munkámként adtam be.	O	O	O	O	O
2.	Tisztességtelen eszközök által még a dolgozat előtt megtudtam a kérdéseket.	O	O	O	O	O
3.	Kimásoltam néhány mondatot egy publikált forrásból (pl. könyv, cikk az internetről) anélkül, hogy megjelöltem volna a szerzőt.	O	O	O	O	O
4.	Segítettem valaki másnak csinálni dolgozat közben.	O	O	O	O	O
5.	Összedolgoztam valakivel egy feladaton, amikor a tanár önálló munkát kért.	O	O	O	O	O
6.	Másoltam egy másik diákról vizsga közben.	O	O	O	O	O
7.	Valaki más által készített munkát adtam be.	O	O	O	O	O
8.	A tanár engedélye nélkül jelentős külső segítséget kaptam egy egyéni feladat közben.	O	O	O	O	O
9.	Valamilyen módon csaltam egy dolgozat közben.	O	O	O	O	O
10.	Tankönyvet vagy jegyzetet használtam egy dolgozat közben a tanár engedélye nélkül.	O	O	O	O	O

Iskolai motiváció

	A következő kérdőív alapján arra szeretnénk választ kapni, hogy miért tartod fontosnak azt, hogy egyetemre/főiskolára jársz. Az alábbi skála alapján kérlek, jelöld, hogy az állítások mennyire vannak összhangban azzal, hogy miért jársz iskolába!	Egyáltalán nem illik rám	Inkább nem illik rám		Egy kicsit illik rám	Mérsékelten illik rám	Nagyon illik rám	Pontosan illik rám
1.	Azért, mert szükségem van legalább egy érettségire, hogy később egy jól fizető állást kaphassak.	O	O	O	O	O	O	O
2.	Azért, mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben.	O	O	O	O	O	O	O
3.	Azért, mert úgy gondolom, a középiskolai oktatás segít jobban felkészülnöm az általam választott karrierre.	O	O	O	O	O	O	O
4.	Azért, mert tényleg szeretek iskolába járni.	O	O	O	O	O	O	O
5.	Őszintén megvallva, nem tudom; teljesen úgy érzem, hogy elveszítettem az időmet, mikor iskolában vagyok.	O	O	O	O	O	O	O

6.	Azért az örömrért, amit a tanulás során akkor érzek, amikor felülmúlok önmagam.	O	O	O	O	O	O	O
7.	Azért, hogy bebizonyítsam magamnak, hogy képes vagyok megszerezni az érettségit.	O	O	O	O	O	O	O
8.	Azért, hogy később egy nagyobb presztízsu álláshoz juthassak.	O	O	O	O	O	O	O
9.	Azért az örömrért, amit akkor tapasztalok, mikor számomra ismeretlen, új dolgokat fedezek fel.	O	O	O	O	O	O	O
10.	Azért, mert végső soron lehetővé teszi, hogy a munkaerőpiacon, egy olyan területen helyezkedhessek el, ami érdekel.	O	O	O	O	O	O	O
11.	Azért, mert nekem az iskola mókás.	O	O	O	O	O	O	O
12.	Régebben volt okom iskolába járni; azonban most azon tűnődöm, folytassam-e.	O	O	O	O	O	O	O
13.	Azért az örömrért, amit akkor érzek, mikor kimagaslóan teljesítek egy saját korábbi eredményemhez képest.	O	O	O	O	O	O	O
14.	Amiatt, hogy mikor sikeres vagyok az iskolában, fontosnak érzem magam.	O	O	O	O	O	O	O
15.	Azért, mert szeretnék majd gondtalanul élni.	O	O	O	O	O	O	O
16.	Azért az örömrért, amit akkor élek meg, mikor bővítem a tudásomat azokban a tárgyakban, amik tetszenek.	O	O	O	O	O	O	O
17.	Azért, mert segíteni fog jobb döntést hoznom a karrier irányultságommal kapcsolatban.	O	O	O	O	O	O	O
18.	Azért az örömrért, amit akkor tapasztalok, mikor magával ragad egy-egy érdekes tanárral folytatott beszélgetés.	O	O	O	O	O	O	O
19.	Nem is tudom, miért járok iskolába és őszintén, nem is nagyon érdekel.	O	O	O	O	O	O	O
20.	Azért a pozitív élményért, amit összetett iskolai feladatok elvégzése során érzek.	O	O	O	O	O	O	O
21.	Azért, hogy bebizonyítsam magamnak, hogy intelligens vagyok.	O	O	O	O	O	O	O
22.	Azért, hogy később jobb fizetésem legyen.	O	O	O	O	O	O	O
23.	Mert ha jól tanulok most, akkor a jövőben is sok olyan dologról tanulhatok, melyek érdekelnek engem.	O	O	O	O	O	O	O
24.	Azért, mert úgy hiszem, hogy a középiskolai tanulmányaim fejlesztik a munkához szükséges kompetenciámat.	O	O	O	O	O	O	O
25.	Azért a “durván” jó érzésért, amit akkor érzek, mikor érdekes dolgokról olvasok.	O	O	O	O	O	O	O
26.	Nem tudom; nem értem, hogy mit keresek az iskolában.	O	O	O	O	O	O	O
27.	Azért, mert az iskola lehetővé teszi, hogy személyes elégedettséget érezzek, mikor kiválóan teljesítek tanulmányaim során	O	O	O	O	O	O	O
28.	Azért, mert be akarom bizonyítani magamnak, hogy sikeresen be tudom fejezni a tanulmányaimat	O	O	O	O	O	O	O

	Az alábbiakban olyan állításokat olvashat, amelyek az emberek viselkedését és gondolkodásmódját írják le. Kérjük, minden állításnál jelölje be, hogy mennyire ért egyet az adott állítással. Az alábbi négyfokú skálát használja!	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljesen egyetértek
1.	Mielőtt bármit is csinálnék, rendszerint körültekintően végiggondolom azt.	O	O	O	O
2.	Amikor igazán izgatott vagyok, hajlamos vagyok nem gondolni a tetteim következményeire.	O	O	O	O
3.	Néha szeretek olyan dolgokat csinálni, amik egy kissé ijesztőek	O	O	O	O
4.	Amikor feldúlt vagyok, gyakran gondolkodás nélkül cselekszem.	O	O	O	O
5.	A dolgokat általában szeretem végigcsinálni.	O	O	O	O
6.	A gondolkodásom általában körültekintő és céltudatos.	O	O	O	O
7.	A vita hevében gyakran mondok olyat, amit később megbánok.	O	O	O	O
8.	Befejezem, amit elkezek	O	O	O	O
9.	Meglehetősen élvezem a kockázatvállalást.	O	O	O	O
10.	Nem tartozom azok közé, akik gondolkodás nélkül jártatják a szájukat	O	O	O	O
11.	Majdnem mindig befejezem azokat a feladatokat, amiket elkezek.	O	O	O	O
12.	Gyakran csak tovább rontom a dolgokat azzal, hogy gondolkodás nélkül cselekszem, amikor dühös vagyok	O	O	O	O
13.	Általában gondos mérlegelés után hozok döntést	O	O	O	O
14.	Általában keresem az új és izgalmas élményeket, tapasztalatokat.	O	O	O	O
15.	A befejezetlen feladatok kifejezetten zavarnak.	O	O	O	O
16.	Olyan produktív ember vagyok, aki mindig elvégzi a munkát	O	O	O	O
17.	Amikor azt érzem, hogy visszautasítanak, gyakran mondok olyan dolgokat, amiket később megbánok.	O	O	O	O
18.	Örömmel fogadom az új és izgalmas élményeket és érzéseket, még akkor is, ha azok egy kicsit rémisztőek, vagy szokatlanok.	O	O	O	O
19.	Döntéshozatal előtt mindig mérlegelem az összes előnyt és hátrányt.	O	O	O	O
20.	Amikor nagyon boldog vagyok, úgy érzem, hogy rendben van az, ha engedek a sóvárgásaimnak vagy halmozom az élvezeteket.	O	O	O	O

Absztrakt

Kutatásunk célja volt, hogy feltárja a diákok impulzivitása, motivációja, tanulmányi eredményeik és a számonkérések során elkövetett és bevallott csalás közötti összefüggéseket. A vizsgálat résztvevői középiskolás diákok voltak (Méletkor = 16,55; SDéletkor = 1,26). A vizsgált minta elemszáma 676 fő (Nnő = 287; Nférfi = 389). Strukturális egyenlet-modellezést alkalmaztunk a változók közötti kapcsolati mintázatok feltárására. Korábbi kutatásokkal összhangban a változókat összesítő modell segítségével megállapítható, hogy a diákok autonóm motivációja összefüggésben áll a csalással és a tanulmányi átlaggal is. Emellett az amotiváció is összefüggést mutat a csalás mértékével, valamint a tanulmányi teljesítménnyel, azonban a kontrollált motiváció nem. Az impulzivitás faktorai közül a megfontoltság hiánya kapcsolatban van a csalással, valamint az amotivációval, a negatív sürgetettség összefüggést mutat a kontrollált motivációval, valamint a csalással. Ezenkívül a kitartás hiánya kapcsolatban áll az autonóm motivációval és az amotivációval. Összességében elmondható, hogy a megfontoltság hiánya mind direkt, mind indirekt módon (az amotiváción keresztül) összefügg a csalással, valamint indirekt módon (az amotiváción keresztül) a tanulmányi átlaggal. A kitartás hiánya indirekt (az amotiváción és az autonóm motiváción keresztül) kapcsolatot mutat a csalással és a tanulmányi átlaggal is. A negatív sürgetettség pedig direkt módon függ össze az iskolai tisztességtelenséggel.

Kulcsszavak: csalás, impulzivitás, tanulmányi motiváció, tanulmányi teljesítmény

Bíró Barbara¹ – Ceglédi Tímea²¹ Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary); MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar)² Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary); MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar)

Bernstein után két emberöltővel. A nyelvi kódok felülvizsgálata 21. századi óvodások körében

A nyelvi egyenlőtlenségek kiegyenlítése céljából Basil Bernstein azt szorgalmazta két emberöltővel ezelőtt, hogy vezessék be a kötelező óvodáztatást, s helyezzenek nagyobb hangsúlyt a nyelvi fejlesztésre.

A mai magyarországi óvodákban mindez adott – legalábbis jogszabályi szinten (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet).

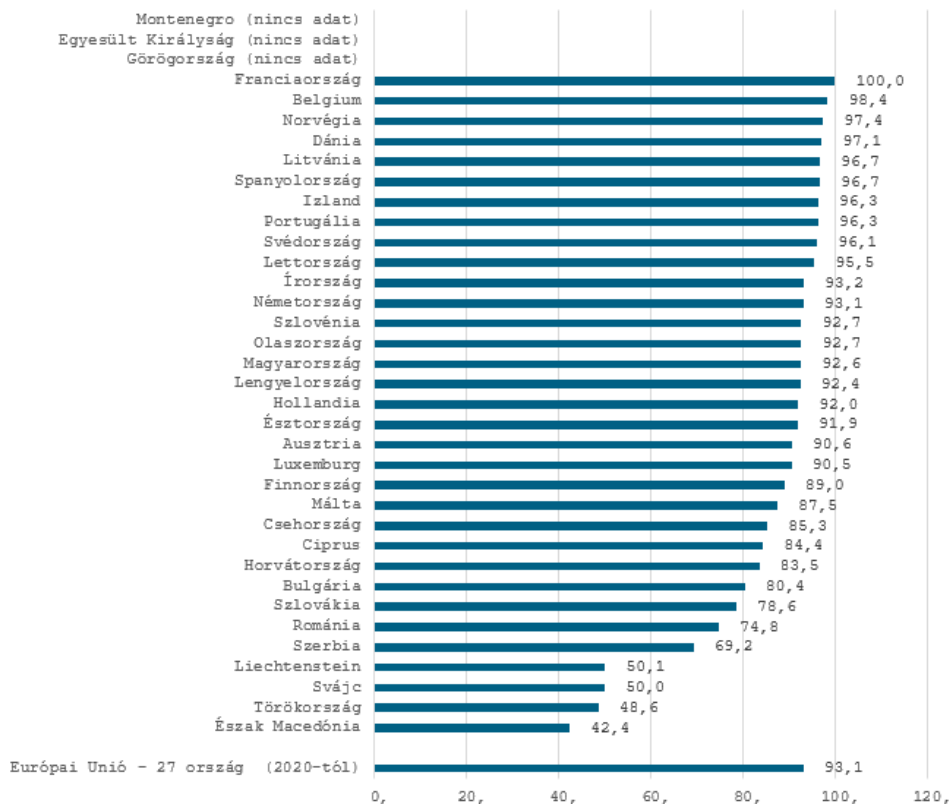
Mit tapasztalhatunk a gyakorlatban? A válaszhoz aktualizáltuk Bernstein elméletét és módszereit, alapozva az eredeti forrásokra, a követőkre, a kritikusokra és egy saját pilot vizsgálatra.

Bevezetés

Basil Bernstein kiemelte annak fontosságát a hátrányok csökkentése és a sikeresebb iskoláztatás érdekében, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek háromévesen elkezdjenek óvodába járni. Magyarországon 1970-ben az óvodáskorúak csupán 51%-a jelent meg az óvodában, 1999-ben ez az arány 92%-ra nőtt (Havas, 2004). A 2011. évi CXCV. törvényben megjelent, hogy a hároméves gyermeket kötelező óvodába járatni, aminek célja, hogy lehetőséget teremtsen az esélyegyenlőségre és a hátránycsökkentésre (Molnár és mtsai, 2015). A törvény által tehát a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei is meg kell, hogy jelenjenek háromévesen az óvodában. A jogszabály betartása érdekében is szigorú lépéseket tettek, amely európai összehasonlításban átlagos óvodáztatási arányokat eredményezett (1. ábra).

Bernstein másik javaslata volt a nyelvi fejlesztésre való kiemelt odafigyelés. A hatályban lévő Óvodai nevelés országos alapprogram (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet) erre is lehetőséget ad, hiszen általános feladatként jelöli ki többek között az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítását. Emellett kiemelt feladat az anyanyelv fejlesztése, a kommunikációs kedv fenntartása, a beszéd ösztönzése, a gyermek meghallgatása, a kérdéseire való válaszolás is.

Kutatásunk kérdése, hogy a jogszabályokban adott feltételek vajon valóban ahhoz vezettek-e, hogy a nyelvi hátrányok kiegyenlítődjenek. A nyelvi hátrányokról szóló hazai kutatások több évtizede visszatérően aláhúzzák a nyelvhasználat kulcsfontosságát az iskolai eredményesség egyenlőtlenségeiben (Andrási és Bíró, 1978; Bartha, 2015; Dankó, 2000; Derdák és Varga, 1996, 2003; Fehér, 2020; Jánk, 2019; Oláh Örsi, 2005; Pap és Pléh, 1972; Pékné, 2022; Réger, 2002; Rétháti, 2021; Sugárné, 1986; Sugárné



1. ábra. Résztétel a kisgyermekkorú nevelésben (3 éves és idősebb gyermekek, 2022)
(Forrás: saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján)

és Reök, 1985). A nyelvi hátrányokat vizsgálják – többek között – a nyelvi előítéletek, a nyelvi diszkrimináció, általában a két- vagy többnyelvűség vagy a roma tanulók esetlegesen eltérő anyanyelvének szempontjából is. A jelen tanulmány a nyelvi hátrányok egy lehetséges megközelítéséből, célzottan a nyelvi kódok elméletéből indul ki, nemcsak leporolva, de aktualizálva is Basil Bernstein sokat hivatkozott elméletét és módszereit. A korosztályt tekintve az iskolát megelőző évekre, az óvodára fókuszálunk, s a mai magyarországi óvodások nyelvhasználatát vesszük górcső alá. A hátrányokat ezúttal az eltérő hátrányokkal bíró települések mentén ragadjuk meg.

Bernstein elmélete

A nyelvhasználat, társadalmi helyzet, iskolai hátrány kérdéskörének és ezek kapcsolatának közismert kutatója Basil Bernstein, aki az 1950-es években megalkotta a nyelvi kódok elméletét (Bernstein, 1971a, 1971b, 1996). Bernstein a társadalmi egyenlőtlenség okait kereste az Egyesült Királyságban, ezért az '50-es években született munkái az akkori munkás- és a középosztály jellegéből indultak ki. A középosztály – Bernstein értelmezésében – szakképesítéssel vagy iskolai végzettséggel bíró, nem fizikai munkát végző emberek csoportja, akik nagyobb anyagi és kulturális előnyökkel rendelkeznek. A munkásosztályt ezzel ellentétben fizikai dolgozók csoportjaként írja le, akik

gyárakban, szerelőiparban végzik munkájukat, szakképesítés nélkül (Bernstein, 1971a, 1971b, 1996; Giddens, 2008).

Bernstein abból indul ki, hogy a társadalmi osztályokhoz kapcsolódó szubkulturális különbségek eltérő szocializációs folyamatokhoz vezetnek (Bernstein, 1971a). Más értékeket, normákat tudhat magáénak a két társadalmi osztály az iskolai végzettség megléte vagy hiánya, a munka jellege miatt (Bernstein, 1996). Bernstein szerint a két-féle (nyílt, zárt szereprendszerű) családban szocializált gyermekek két különböző nyelvi kódot sajátítanak el. A korlátozott nyelvi kód az elmélet szerint a munkásosztálynál fordul elő (Andrási és Bíró, 1978; Bernstein, 1971a, 1971b; Bernstein, 1996; Hawkins, 1965; Hugyecz és Krepsz, 2011; Jánk, 2018; Jones, 2013; Lawton, 1974; Pap és Pléh, 1972; Pékné, 2022; Réger, 2002; Rétháti, 2021; Sugárné, 1986; Várnagy és Várnagy, 2000). A mondatok leginkább rövidke, gyenge szerkezetűek, gyakran befejezetlenek, emiatt nehézséget okoz a pontos fogalmazás. Ugyanakkor a kötőszók használata is egyszerű (*és, mert, úgyhogy*), gyakran ismétlődnek, a határozó- és melléknévhasználat pedig merev és korlátozott (Bernstein, 1971a; Jones, 2013; Lawton, 1974). A személytelen névmásokat ritkán használják alanyként. A fent említett jellemzők miatt a korlátozott nyelvi kódot használó egyén kommunikációs eszközei nem teszik lehetővé az egyéni, kognitív és érzelmi válaszokat (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974). A beszéd szituációhoz kötött, ami azt jelenti, hogy a beszélő a közös ismeretre támaszkodik, így beszéde nincs expliciten megfogalmazva, ezért egy kívülálló, aki nem ismeri a történetet, nehezen érti meg a mondanivalót (Bernstein, 1971a, 1971b; Lawton, 1974; Pap és Pléh, 1974; Réger, 2002).

A középosztályhoz ezzel szemben a kidolgozott nyelvi kód társul a szakirodalom szerint (Andrási és Bíró, 1978; Bernstein, 1971a, 1971b; Bernstein, 1996; Hawkins, 1965; Hugyecz és Krepsz, 2011; Jánk, 2018; Jones, 2013; Lawton, 1974; Pap és Pléh, 1972; Pékné, 2022; Réger, 2002; Rétháti, 2021; Sugárné, 1986; Várnagy és Várnagy, 2000). Míg a korlátozott nyelv implicit jelentést hoz létre, addig a kidolgozott nyelvre a verbális explicitég a jellemző, hiszen az egyén szándéka már nem magától értetődő, így a jelentéseket ki kell terjeszteni, explicitté kell tenni (Jones, 2013). Amennyiben a másik fél számára nem egyértelmű a mondanivaló, úgy kell megfogalmazni a mondatokat, hogy az mindenki számára egyértelmű és világos legyen. Ebből adódik, hogy a mondatok szerkezete magasabb szintű, összetettebb, változatosabb. Mondhatjuk úgy is, hogy a kidolgozott kód egy eszköz, amivel könnyebben ki tudják fejezni magukat azok, akik rendelkeznek a meglétével, s az egyedi élményeik elmesélése sem okoz gondot (Bernstein, 1971b; Lawton, 1974). Az absztrakt jelentések, absztrakt gondolkodás is jellemző. A kidolgozott kód esetén az egyén az alternatívák széles skálájából fog választani, míg a korlátozott kódot használóknál limitált, szűkített az alternatívák száma. Ha a beszélő a kidolgozott kódot használja, a mondat szerkezetek sokféle lehetőségei közül fog választani, és azokat rugalmasan kezeli majd (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974).

Bernstein abból indul ki, hogy a kisebb közösségek, csoportok, akik jól ismerik egymást, együtt dolgoznak, egy korlátozott kódot használnak, hiszen a csoporton belül ismerik egymást, értik, hogy mit szeretne a másik mondani (Bernstein, 1971b; Hawkins, 1977; Ivanson, 2018). Példaként a hadsereget vagy a házaspárokat említi, ahol nem szükséges a kidolgozott beszéd, hiszen úgymond fél szavakból is megértik egymást. Tehát van, amikor indokolt és érthető a korlátozott nyelvi kód használata, és nem azt jelenti, hogy aki a korlátozott nyelvi kódot használja, az nem ismerheti, nem beszélheti a másikat (Bernstein, 1971b; Hawkins, 1977). A probléma sokkal inkább abban rejlik, hogy míg egy középosztálybeli gyermek elsajátíthatja a kidolgozott mellett a korlátozott nyelvi kódot is, addig egy munkásosztálybeli, főként egy alsóbb munkásosztálybeli tanuló, csupán a korlátozott nyelvi kódot ismerheti. Így a nyelvi különbségek hátrányos helyzetet jelentenek az iskolában azok számára, akik csak a korlátozott nyelvi kódot ismerik.

„Az iskola ugyanis par excellence az univerzalitásra, explicitiségre, a beszéd szituációtól független, önmagában megálló használatára épít.” (Pap és Pléh, 1972. 212.)

Bernstein szerint az egyenlőtlenségek kulcsa abban rejlik, hogy azok a gyermekek, akik csak a korlátozott nyelvi kódot sajátítják el, hátránnyal indulnak iskolai pályafutásukban (Jones, 2013). Egy olyan társadalmi struktúrában, amely nem járul hozzá a „másfajta” beszédhez, a gyermek elmaradhatatlan hátránnyal találja szemben magát a tanulási helyzetben, az iskolában (Lawton, 1974). A korlátozott nyelvi kódot használók tehát hátrányba kerülnek, sőt eleve hátrányból indulnak az iskolában, ugyanis az intézmény elsősorban a kidolgozott kódra épít (Ivinson, 2018), ezáltal a középosztálybeli gyermekek sikeresek lehetnek (Jones, 2013).

„A munkásosztálybeli gyermekek közössége és az iskola között kulturális szakadék van. A szakadék két gyökeresen eltérő kommunikációs rendszer következménye.” (Bernstein, 1996. 131.)

A jelen kutatásban nem volt módunk kitérni a családi szereprendszerek különbségeinek vizsgálatára.

Bár egy széleskörűen elfogadott, nemzetközileg elismert elméletről van szó, több kutató fogalmazott meg kritikát Bernstein elméletével és kutatásaival kapcsolatban. A kritikák tárgyát képezte – többek között – a fogalmak (pl. osztályok) tisztázatlansága, homályossága vagy rossz definíciója (Bíró és Ceglédi, 2023; Huszár, 2015; Jánk, 2018; Lawton, 1974; Wardhaugh, 1995; Réger, 2002), az adatbázis szűkkörűsége (Jánk, 2018; Réger, 2002), a kutatás elméleti hiányosságai és módszertani kivitelezése (pl. a mesterséges adatfeldolgozási helyzet torzító hatása), illetve a kutatás gyakorlati hasznosíthatósága is (Bíró és Ceglédi, 2023; Cause, 2010; Hawkins, 1977; Jánk, 2018; Réger, 2002; Sugárné és Reök, 1985). A követők későbbi elemzéseit tételesen cáfolták a kritikákat (Bíró és Ceglédi, 2023; Cause, 2010), és igazolták az elmélet érvényességét (Cause, 2010; Magnússon és Mtsai, 2025; Rétháti, 2021). Bernstein írásait számos országban hivatkozzák, és az iskolák munkáját közvetlenül is segíti, hogy az osztálytermi folyamatok megértéséhez kínál gyakorlati fogódzót (Cause, 2010). A követők és a kritikák tapasztalatait beépítettük vizsgálatunk előkészítésébe és elemzésébe (pl. a vizsgálati szituáció hatásait mérséklő feladatösszeállítás, a mérés dichotomizált jellegét feloldó skálázás, szakítás a munkás- és középosztály szerinti besorolással stb.).

Tanulmányunkban – reagálva a munkás- és a középosztály terminusokat ért kritikákra – a hátrányos helyzet fogalmát részestjük előnyben, amelyet mind jogszabályi, mind pedig pedagógiai értelemben is szokás értelmezni (Kovács és Mtsai, 2022; Rétháti, 2021; Szepi, 2020). Pedagógiai szempontból a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek egy tanulónak az iskolai előrehaladás szempontjából (Fejes, 2006; Rétháti, 2021). A körülmények több tényezőből állnak, mint például a szülők alacsony iskolai végzettsége, a család jellemzői (eltartottak magas száma, a család nagysága, a család hiánya), alacsony jövedelem, a környezet devianciája, települési hátrányok. A jelen tanulmányban ez utóbbira fókuszálunk.

A családi vagy szociokulturális háttér hatását az iskolai sikerekre/kudarckokra már a hetvenes években bizonyították, ahol a település is mindig hangsúlyt kapott (Fejes, 2006; Kozma, 1975). Ceglédi (2018) szerint a hátrányos helyzet meghatározásánál a társadalmi hovatartozásból kell kiindulni.

„Hátrányos helyzetűként definiáljuk azokat a személyeket, akiknek kisebb az esélyük a felfelé irányuló mobilitásra.” (Ceglédi, 2018. 18.)

A Várnagy és Várnagy (2000) szerzőpáros szerint azok a gyermekek, tanulók kerülnek hátrányos helyzetbe, akik különböző környezeti akadályokkal találkoznak iskolai pályafutásuk során, ezzel gátolva eredményességüket.

„Hátrányos helyzetűekké tehát nem születnek, hanem azzá válnak a tanulók, mivel e gyerekek nem indulnak egyenlő feltételekkel az iskolába, s ott nem tanulnak azonos körülmények között.” (Várnagy és Várnagy, 2000. 8.)

A szerzőpáros négy különböző súlyosságú hátrányos helyzetet mutat be könyvében – kitérve mindegyik tüneteire, okaira és megoldásaira. Az inadekvát hátrányos helyzet pedagógiai értelemben az adottságaihoz mérve nem a megfelelő irányba fejlődő személyiséget jelenti egy hátrányos helyzetű gyermeknél, hiszen bizonyos okok miatt letér az útról, tágabb értelemben deviáns lesz (Várnagy és Várnagy, 2000). Az okok között szerepel a depriváció, a szegénység, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a társadalmi mobilitás, a migráció, valamint a nyelvi fejlődést is az inadekvát hátrányos helyzet egyik okaként említik a szerzők. Kutatásunkban a fentiekre alapozva a nyelvi fejlődésre úgy tekintünk, mint a hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségeinek egyik fontos tényezőjére. A vizsgált alanyok kiválasztásakor a lakóhely településének hátrányaiból indulunk ki.

Kutatási kérdés és hipotézis

Kutatási kérdésünk, hogy megjelennek-e nyelvi különbségek az eltérő hátrányokkal bíró településen élő óvodások között. Bernstein munkáira alapozva azt feltételezzük, hogy az említett kötelező óvodáztatás bevezetése, az Óvodai nevelés országos alapprogramjának betartása által kiegyenlítődtek a nyelvi különbségek a hátrányos, a kevésbé hátrányos és a nem hátrányos helyzetű településen élő óvodások között.

Adatok és módszer

Mintaválasztás

A 2023/2024-es tanévben 323 526 óvodás kezdte meg az óvodai nevelést az országban, akik közül 15 079 hátrányos helyzetű (a halmozottan hátrányos helyzetűeken kívül) (KSH, 2024a, 2024b). Kutatásunk terepe Hajdú-Bihar vármegye volt, ahol a KSH adatai szerint a 2001/2002-es tanévhez képest a 2023/2024-es tanévre 87,3%-ról 93,6%-ra ugrott a 3–5 éves óvodások aránya.

Mivel a gyermekek egyéni társadalmi háttérére vonatkozó adatok szenzitívek, s az óvodások listája nem volt elérhető számunkra, így szakértői mintavételt alkalmaztunk, és nem gyűjtöttünk egyéni szintű adatokat az alanyok családi háttéréről (Csíkos, 2020). Eltérő hátrányokkal bíró települések óvodáit látogattuk meg, ahol az óvodapedagógusok segítettek a megfelelő életkorú gyermekkel elvégezni vizsgálatainkat. A lakóhely – bár csak egyetlen mutatója a társadalmi háttérnek – az egyik legmeghatározóbb tényező, s a fent bemutatott hátrányos helyzetre vonatkozó kutatásokban kiemelt szerepet kapott (Oláh Örsi, 2005; Pap és Pléh, 1972; Réger, 2002). A szakértői mintavétel alapjául két szempont szolgált. Egyrészt a 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról. E besorolás feltételrendszere alapján tekintettük át Hajdú-Bihar vármegye településeinek listáját. A második szempont szerint a KSH adatai alapján hátrányos helyzetű óvodások arányát néztük meg a településekre fókuszálva.

Mindezek alapján három települést választottunk ki: (1) egy társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett, jelentős munkanélküliséggel sújtott települést, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 80,1% fölött van (továbbiakban HH – hátrányos helyzetű); (2) egy társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett települést, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 20,1–65,0% között helyezkedik el (továbbiakban KHH – kevésbé hátrányos helyzetű); (3) s egy nem kedvezményezett települést, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 0,0–5,0% között van (továbbiakban NHH – nem hátrányos helyzetű).

A kiválasztott települések egy-egy óvodájában végeztük el a kutatást. Mindhárom kiválasztott intézmény állami fenntartású volt. Az óvodapedagógusokkal készített strukturált interjúk segítségével tovább árnyaltuk a különböző óvodák szülői hátterét. A HH településen nyolc vagy tíz osztályos iskolai végzettség a jellemző a szülők körében:

„Olyan nagyon túliskolázottak nincsenek, max. egy szakmunkásképző, de az inkább 10%-nak van meg.” (HH településen dolgozó óvodapedagógus)

Itt sokan dolgoznak közmunkásként, illetve többen vállalnak napszámot, alkalmi munkát. A KHH településen nagyrészt iskolázottak a szülők:

„Ez egy 26 fős csoport, és a hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekek száma olyan 8 körül volt. A felének volt legalább középfokú végzettsége.” (KHH településen dolgozó óvodapedagógus)

Az NHH település óvodájában az óvónők szerint inkább értelmiségi szülők gyerekei járnak a csoportba.

„Nagyon kevés olyan van, aki kétkezi munkás.” (NHH településen dolgozó óvodapedagógus)

Sok a vállalkozó is, az óvónő szerint kényelmesen meg tudnak élni.

Nagycsoportos óvodásokat vizsgáltunk, hiszen ők közvetlenül az iskola megkezdése előtt álltak, és szeretnénk volna megnézni, hogy az óvodában töltött legalább három év után milyen nyelvi alappal kezdik meg iskolai tanulmányaikat. A vizsgálatot a 2023–2024-es tanév második felében készítettük el 39 gyermekkel (12 HH; 12 KHH; 15 NHH). Az elemzésbe bevont alanyok között az óvónők rendelkezésére álló ismeretek alapján nem szerepelt diagnosztizált nyelvfejlődési zavarral küzdő gyermek. (Egy nagyothalló és egy autista tüneteket produkáló gyermek járt a csoportokba, akikkel elkészült az adatfelvétel, hogy részesei lehessenek a „játékos beszélgetés” közös élményének, de ezek a szövegek nem kerültek be az elemzésbe.) Mivel nagycsoportos óvodásokat választottunk, így nagyrészt hatévesek vettek részt a vizsgálatban (három gyermek volt ötéves, akik közül kettő került bele a vizsgálatba). A felmérés előtt kilenc fő hátrányos helyzetű településen élő óvodással pilot kutatást végeztünk a feladatok pontosítása érdekében, ők viszont nem kerültek bele a kutatásba.

Kutatásunk limitációja, hogy bár közel negyven gyermekkel végeztük el az adatfelvételt, a nem valószínűségi mintavétel miatt eredményeink korlátozottan általánosíthatóak (Babbie, 2001). További korlát, hogy nem állt módunkban az óvodások társadalmi hátterét és a családi szereprendszereket egyéni szinten vizsgálni. A kutatás a települési egyenlőtlenségekből indult ki. Ugyanakkor e limitációk mellett is hiánypótló betekintést nyújtunk korunk óvodásainak nyelvhasználatába és annak településszintű társadalmi törésvonalaiiba. Az adatfelvétel során kérdezői szerepünkben törekedtünk a korlátozott

nyelvi kód használatára, valamint az életkornak megfelelő feladatok fejlesztésére, hogy a feladatok megértésének különbségei minél kevésbé torzítsák az eredményeket.

Az adatfelvétel

A fent említett települések óvodáiban kerestük fel az óvodásokat, akik beszédét három feladattal néztük meg strukturált interjú kíséretében. A feladatok sokszínűségének alkalmazásával azt a Bernstein-kritikát kívántuk kiküszöbölni, amely a vizsgálati szituáció egyoldalúságára, merevségére vonatkozott (Réger, 2002).

1. Az első feladat esetén egy kérdés válaszára voltunk kíváncsiak: Mit csináltál tegnap délután? Pap és Pléh (1972) tanulmányukban a vasárnapra kérdeztek rá, mi viszont, figyelembe véve a korosztályt, egy frissebb élmény elmesélését szerettük volna meghallgatni.
2. A következő teszt egy ismert játék, a bújócska játékszabályának elmesélése volt. Az elemzés során lényeges kérdés, hogy „mennyire tudja függetleníteni magát a gyerek egy konkrét játékhelyzettől” (Pap és Pléh, 1972. 213.).
3. A harmadik és egyben a fő teszt a képleolvasás, a képek elmesélése volt. Hawkins (1977) írásában 300 gyermek beszédének vizsgálatát említi három különböző képkártyasorozattal. Bernstein (1971b) szintén megemlítette az első képsorozatot: „A gyerekeknek egy négy képből álló képsort adtak, amely egy történetet ábrázolt, s el kellett mondaniuk a történetet. Az első képen néhány futballozó gyerek volt, a másodikon a labda betörte egy ház ablakát, a harmadikon egy nő látható, amint kinéz az ablakon és egy férfi, aki fenyegető mozdulatot tesz, a negyedik képen a gyerekek elszaladnak.” (Bernstein, 1971b. 50.) Bernstein két példával szemlélteti a kidolgozott és korlátozott nyelvi kód jellemzőit, különbségeit. Az első példa a kidolgozott, a második a korlátozott nyelvi kódot mutatja be: „1. három fiú futballozik és egy fiú belerúg a labdába és a labda bemegy az ablakon, betöri az ablakot és a fiúk nézik és egy ember kijön és kiabál velük mert betörték az ablakot ők elszaladnak és akkor egy hölgy kinéz az ablakán és lehordja a fiúkat. 2. futballoznak / és rúgja azt / és az ott bemegy / betöri az ablakot / és kéri / és jön ki / és kiabál velük mert betörték / elszaladnak / és akkor kinéz és lehordja őket.” (Bernstein, 1971b. 50.) Mindezek alapján megalkottuk a szakirodalomban megismert képsorozatot saját rajz és színezés segítségével, és ezeket mutattuk meg a kiválasztott gyermekeknek (1. sz. melléklet).

A képleolvasás vizsgálati dimenziói

Kutatásunk során Bernstein elméletét 21. századi magyarországi óvodások beszédén teszteltük. Három feladattal elemeztük a nagycsoportos óvodások beszédét, amelyeknél dimenziókat, illetve hozzájuk rendelt mutatókat határoztunk meg, melynek során figyelembe vettük a Bernstein által alkotott korlátozott és kidolgozott kód jellemzőit (1. táblázat).

1. táblázat. A Bernstein által alkotott korlátozott és kidolgozott kód néhány, a kutatás módszertanát megalapozó jellemzője

Szempont	Kidolgozott nyelvi kód	Korlátozott nyelvi kód
A hallgató számára a szituáció ismerete	Nem szükséges, anélkül is érthető a mondanivaló	Szükséges, hiszen nem érthető az előzetes ismeret nélkül
Jellemzők	Összetett mondatok, változatos alá- és mellérendeléssel	Rövid, nyelvtanilag egyszerű mondatok, gyakran befejezetlenek, töredékesek
	Határozatlan névmások gyakori használata (valaki, az)	Ritkán fordulnak elő határozatlan névmások alanyként
	Melléknév használata gyakori	Elenyésző a mellékevek száma
	Változatos kötőszóhasználat	Gyakran ismétlődő kötőszóhasználat

Forrás: saját szerkesztés a szakirodalom segítségével (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974; Réger, 2002)

A jelen tanulmány a képleolvasás feladat elemzését és eredményeit mutatja be. Mivel Bernstein (1971a; 1971b) is megemlíttette a képsorozatot, sőt példákat is rendelt a magyarázatához, lényegesnek tartottuk beépíteni dolgozatunkba kiindulópontként. Elemzésünkben tehát mintaként szolgál Bernstein két példája (futballozó fiúk). Abból indulunk ki, hogy a két példa a képzeletbeli egyenesünk két végén jelenik meg (2. ábra).

1. példa: „Futballoznak / és rúgja azt / és az ott bemegy / betöri az ablakot / és kéri / és jön ki / és kiabál velük, mert betörték / elszaladnak / és akkor kinéz és lehordja őket.”

2. példa: „Három fiú futballozik és egy fiú belerúg a labdába és a labda bemegy az ablakon, betöri az ablakot és a fiúk nézik és egy ember kijön és kiabál velük mert betörték az ablakot ők elszaladnak és akkor egy hölgy kinéz az ablakán és lehordja a fiúkat”

2. ábra. Bernstein példái a képleolvasás során (Bernstein, 1971b)

A képleolvasás dimenzióit a két példa szerint határoztuk meg. Az 1. példánál (amely a korlátozott nyelvi kódot jeleníti meg) ismeretlenek a szereplők, nem tudjuk meg, kik futballoznak, ki megy ki, vagy éppen ki néz ki és hol, megjelenik a személyes névmás mint alany (*őket* – de kiket?) és a helyhatározó is (*ott*). Egyszerű mondatok a jellemzők, mellérendelő és ismételt kötőszókkal, az igék használata a hangsúlyos, a főnevek száma elenyésző, mellékevek nincsenek. Állítmányok sorozata fedezhető fel, alany nincs. Ezzel szemben a második példa (amelyben a kidolgozott nyelvi kód ismerhető fel) érthető mindenki számára, hiszen a cselekvésekhez személyt is rendelt a beszélő, megtudjuk, ki mit csinált, egész mondatokban mesél, az igék mellett a főnevek is számottevőek. Az állítmányokon kívül további mondatrészeket is találunk. A továbbiakban a felsorolt dimenziók mentén elemezzük kutatásunk alanyainak beszédét a képleolvasás feladatnál, reflektálva Bernstein két példájára (2. táblázat).

Első dimenzió a szituációhoz kötöttség, amelyet két mutató szerint vizsgáltunk. Először a nem említett szereplők (Pap és Pléh, 1972) számára voltunk kíváncsiak, hiszen a cselekvések kizárólagos említése egyértelműen a szituációhoz kötöttség megnyilvánulásaként

értelmezhető. A szituációhoz kötöttségre utaló szavak a második mutatónk. Megvizsgáltuk a határozószókat, azon belül is a helyhatározókat, az „itt”, „ott” szavak megjelenését, illetve a névmások gyakoriságát. A második mutatónkánál fontosnak véltünk szempontokat felállítani. A névmások esetében, ha a beszédben előzetesen megjelent az alany, vagyis a szereplő, majd azt névmással helyettesíti, akkor tekintettük a szempontot teljesültnek. Dolgozatunkban az egyáltalán nem említett szereplő/alany előzmények nélküli névmással történő helyettesítését nem fogadjuk el, hiszen így a képeket nem ismerő személynek nem lesz érthető a beszéd.

Második dimenzió a szófaj, melynek mutatója az igék, főnevek, melléknevek, kötőszók pontos darabszáma. Több esetben kellett segítő kérdést feltenni, így az ezt követő szavakat külön jegyeztük fel: kérdés(ek) előtt/után.

A harmadik dimenzióánál a mondatok felépítését elemeztük, a mondatrészek változosságát, vagyis azt, hogy az alanyaink milyen mértékben használtak bővített és tömondatokat. Tanulmányoztuk továbbá a beszéd töredékességét és/vagy összefüggését is.

2. táblázat. A képleolvasás elemzésének dimenziói és mutatói

	dimenzió	mutató	attribútumok
Képleolvasás	1. Szituációhoz kötöttség	– hiányzó szereplők	darabszám
		– helyhatározók (itt, ott), amik a főnevet helyettesítik	darabszám
		– névmások	
	2. Nyelvi jellemzők	– igék száma	darabszám
		– főnevek száma	darabszám
		– melléknevek száma	darabszám
		– kötőszók	fajták
	3. Mondat szintaktikai felépítése	– bővített mondatok	$A + \dot{A} + T + J + H$
		– tömondatok	$A + \dot{A}$
		– töredékesség	– összefüggő beszéd – töredékes (kérdések által) – kevert

Forrás: saját szerkesztés

A képleolvasás pontozása

A pontozási rendszerrel a túlságosan dichotomizált kategóriákra vonatkozó Bernsteinkritikát kívántuk orvosolni (Cause, 2010). A beszédelemzést egy pontrendszer segíti, amelyben az egyes dimenziók és mutatók mentén három- vagy négyfokozatú skálákon értékeltük a teljesítményeket minden feladatnál. A skálák fokozatainak sorrendje a leggyengébbtől a legerősebb szintig terjedt. Minden dimenziót a mutatók számából adódóan több skálával vizsgáltunk, így a beszédeket több szempont szerint értékeltük.

1. skála – Szituációtól függés: Pap és Pléh (1972)

Teljes mértékben a szituációtól függ:	Részben szituációtól függ/ részben érthető	Érthető – de még tartalmaz szituációtól függő szavakat	Teljes mértékben független a szituációtól
– helyhatározók/ névmások magasabb száma – nincsenek szereplők, csak a cselekvések – nem érthető – Ki mit csinált?	– jelentek meg szereplők, de nem teljes – érthetőbb az előzőnél – nem derül ki, hogy ki focizott – hiányzik a <i>fiúk</i>, mert cselekvések vannak – a <i>néni</i> hiánya nem számít, mert nincsenek a jelenlétére utaló igék: kinézett – de ki?	– megjelentek a szereplők – előfordul a helyhatározók használata	– cselekvésekhez tartozik egy alany – nincsenek helyhatározók/névmások
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: saját szerkesztés a szakirodalom segítségével (Bernstein, 1971b; Hawkins, 1977; Pap és Pléh, 1972)

2. skála – Szófajok: Főnév-ige kapcsolat. „Amint láttuk, az 1. mintában – gyermekük egyéves kora körül – az iskolázatlan anyák jóval kevesebb főnevet használtak, mint az iskolázottak.”
(Réger, 2002. 114.)

Az ige a hangsúlyos, vagy a főnév a hangsúlyos (felsorolás)	Több az ige, de nem sokkal	Egészséges a kettő kapcsolata
– akár kétszer több az ige a főnévnél, ezáltal nem/kevésbé érthető – vagy: több a főnév felsorolás miatt	– még mindig hiányoznak főnevek az igék mellől, de már érthető a beszéd	– kiegyenlített a kettő kapcsolata, ezáltal érthetővé vált a beszéd
1 pont	2 pont	3 pont

Forrás: saját szerkesztés a szakirodalom segítségével (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974; Réger, 2002)

3. skála – Melléknév: Kidolgozott nyelvi kód: „A melléknévek és a határozószók körültekintő megválasztása” (Lawton, 1974. 104.)

Nem használ	Csak kérdés után említ	Legalább 1 melléknév említése	Több mint 1 melléknév említése
0 pont	1 pont	2 pont	3 pont

Forrás: saját szerkesztés a szakirodalom segítségével (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974)

4. skála – *Kötőszók: Korlátozott nyelvi kód: „egyszerű, ismétlődő kötőszóhasználat: így, akkor, és”*
(Lawton, 1974. 103.)

Nem használ / <i>utáná-</i> val köti össze	Mellérendelt – kapcsolatos <i>és, oszt, meg</i>	Mellérendelő Kapcsolatos + egyéb mellérendelő kötőszók és/ vagy kérdés után alárendelő kötőszó is szerepel	Változatos Mellérendelő + alárendelő kötőszók
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: saját szerkesztés a szakirodalom segítségével (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974)

5. skála – *Mondatrészek: Korlátozott nyelvi kód: „silány szintaktikai felépítés”*
(Bernstein, 1971a; Lawton, 1974. 103.)

Töredékes Tőmondatok – Alany + Állítmány és/ vagy kérdés után 1 bővítmény (T vagy H)	Vegyes 1 bővítményű mondatok összefüggően vagy kérdés után több bővített	Összefüggő – önállóan + 2 bővítmény	Összefüggő Bővített A+Á+T+J+H
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: saját szerkesztés a szakirodalom segítségével (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974)

Az elemzés torzító hatásainak kiküszöbölése érdekében következetesen és többszöri ellenőrzéssel alkalmaztuk a fent bemutatott pontozási rendszert. Emellett az alanyokhoz random azonosítókat rendeltünk a pontozás során, ezzel is törekedve az elemzés objektivitására.

Eredmények

A képleolvasás feladatnál elemeztük a szituációhoz kötöttséget, a főnév-ige kapcsolatot, a melléknevek használatát, a kötőszók formáit és a mondatok felépítését.

A szituációtól függést a megemlített szereplők és a szituációra hagyatkozó szavak mentén vizsgáltuk. A szereplők említésénél (*gyerekek, bácsi, néni* és ezek szinonimái) nem fedezhetők fel jelentős különbségek. Egységesen, mindhárom településen jellemző volt a *néni* (*mama, asszony* stb.) kihagyása, meg nem említése (10-en mondták), ellenében a *bácsi* (*papa, öregember* stb.) népszerűségével, aki a legtöbbet említett szereplő volt (33 fő nevezte meg). Érdekesnek véltük, hogy bár a labdázó fiúkat lehet felfedezni a legtöbbször a képeken, ők vannak a legtöbbben, mégis viszonylag kevesen említették meg őket (19-en). Szintén érdekes, hogy míg a néni cselekvése ritkán fordult elő az alany említése nélkül, tehát nem említették, de a cselekvését sem (kinéz az ablakon / mérges volt), a labdázó fiúk esetében ez állandó volt. Az, hogy *fociztak, labdáztak, játszottak*, mindig elhangzott, függetlenül az alany megemlítésétől. A helyhatározók és/vagy névmások használata szintén megjelent mindenhol. A pontozás során négyfokú skálát tudunk alakítani (1. skála). Legtöbbször a 2 pontot érő helyre kerültek: jelentek meg szereplők, de nem teljes, nem derül ki, hogy ki focizott – hiányzik a *fiúk*, cselekvések viszont vannak

(T/3 személyben), megjelennek az *itt, ott* helyhatározók. A 4 pontot érő helyre csupán öt gyermek beszéde került, ebből három KHH és kettő NHH településen él. A HH település óvodásai többségében az 1 és a 2 pontot érő skálafokon helyezkednek el.

A szituációtól függés után a szófajokra tértünk át. Először a főnév-ige kapcsolatát elemeztük, vagyis, hogy milyen mértékben használják a gyermekek az igit a főnevek számához képest. Felállítottunk egy háromfokú skálát (2. skála), amelyből egy pontot képviselt a túlzott igehasználat, amely nehezíti a beszéd megértését, három pontot ért az egészséges főnév-ige viszony. Két pontot kaptak, akik a kettő között helyezkedtek el.

HH7: „*Fociznak [csend] odarúgták a labdát, itt meg táncoltak [mutatja]. / Táncoltak? / Táncoltak is, itt meg kiabált, hogy ne focizzanak. / De miért nem szerinted, mi történt? / Azért, mert rossz volt. / De miért voltak rosszak? Mi történik itt, nézd csak? / [nem értem] Utána ez meeg puff, utána ez kiabált, kiabált rájuk, hogy a házra ütötte. / És mi történt az ablakkal? / És betört. Betört az ablak. / És mit csinálnak itt a fiúk? Nem táncolnak, hanem? / Hanem elszaladtak, filtek tülle.*”

HH8: „*Fociznak és be is törték az ablakot, itt is és a bácsi mérges. Itt meg elfutnak.*”

HH10: „*A gyerekek játszanak, betörték az ablakot. / Ez a következő [mert a másik képet nézte] / A bácsi kiment, a néni meg az ablaknál van. Itt meg a gyerekek menekülnek.*”

A három példával igyekeztünk szemléltetni a különbségeket. Az elsőnél (HH7) a töredékességen és a sok kérdésen kívül látható, hogy többnyire igét használva mesélte el a történetet. Az HH8-as számú óvodás beszéde már érthetőbb az előzőnél, de a kevés főnév miatt (is) nem derülnek ki a pontos részletek, ki mit csinál. Az utolsó (HH10) gyermek esetében világosabbá válik a mondanivaló, jobban el tudja képzelni az olvasó a négy képet, mint az első esetében, az igékhez főnév is társul, ami megkönnyíti az érthetőséget. Észrevehető, hogy mind a három példa a HH csoporthoz tartozik, tehát a skála minden fokán feltűntek, mégis elmondhatjuk, hogy a HH csoportból legtöbben az 1 pontot érő, majd a 2 pontos skálafokon helyezkedtek el, és végül két gyermek a 3 pontot is megszerezte. A KHH csoport éppen fordítva: ketten 1 pontot kaptak, a legtöbben viszont a 3 pontot szerezték meg (6 gyermek). Az NHH óvodások esetében egy gyermeken kívül mindenki a 3 pontot érő skálához került.

A melléknevek számolásánál a különbség nyilvánvaló volt. Pontoztuk azt is, ha segítő kérdés után használt bármilyen melléknevet. Az NHH településen élő óvodások nagy számban használtak legalább egy melléknevet, három kivételével mindegyik megemlítette a „mérges”, „ideges” vagy az „öreg” szót egy kérdés után, de több mint a fele a beszédébe foglalta. A HH óvodások esetében viszont csupán három gyermek használt melléknevet: kettő önmagától, egy pedig kérdés után. A KHH pedig a kettő közt helyezkedik el, hiszen hat gyereknél számoltunk melléknevet.

A kötőszók vizsgálatánál már nehezebb dolgunk volt. Egyrészt a skála megalkotásánál, hiszen nem voltak egyértelmű „kategóriák”, másrészt a segítő kérdés előtti és utáni beszéd okozott problémát a besorolásban. Végül több kikötés által, de sikerült szintén négy skálafokozatot alkotni (4. skála). A legtöbben településtől függetlenül a második skálafokra kerültek a mellérendelő (azon belül is a kapcsolatos) kötőszók előfordulási gyakorisága miatt. Már az első feladatnál feltűnt, hogy a HH csoport előszeretettel és gyakran használja az „*oszt*” kifejezést mint kötőszót, amely a második és a harmadik feladatnál is megjelent.

HH5: „*A fiúk fociztak, oszt hárman fociztak, oszt felrúgta, oszt a ablakra eltört a foci, oszt kiment a öregember, oszt elfutottak.*”

A változatos kötőszót használók, akiknél egyaránt megjelent az alárendelő és a mellérendelő kötőszó, 4 pontot kaptak (közülük három NHH és kettő KHH településen járt óvodába).

KHH10: „Fociznak, betört az üveg, mert nekirúgták a labdát, és a bácsi meg rájuk szólt és a néni is és utána meg elszaladtak.”

NHH4: „Itt labdázna, ott meg eltűnik a labda, mert, mert átmegy a kerítésen és nem engedi be az a bácsi a labdáját, aztán a gyerekek meg elszaladnak, mert megijedtek a szülőktől.”

Végezetül a bővített és a tömondatok használatára összpontosítottunk. Mivel többször kellett segítő kérdést feltenni, ezért itt is külön vizsgáltuk a kérdés utáni esetleges bővítményeket a magától mondottaktól. Megalkottuk tehát a töredékes – vegyes – összefüggő – önálló és összefüggő – bővített – fokozatokat, amelyekhez a tömondatok és a bővítmények számát rendeltük. Kutatásunkban 1 pontot kaptak azok, akik a tömondaton kívül csak egy bővítményt használtak, és beszédük töredékes volt, kérdésekkel segített. Például:

HH2: „Hogy széttört az ablak. / De mit látsz itt az első képen? / Hogy fociznak. / Igen. / Széttört az ablak, és betörték az ablakot.”

A példában az alany és az állítmány mellett tárgyat is fellelhetünk, azonban csak segítő kérdés után használt, ezért hiába van bővítmény, nem tartozik a második skálafokozathoz. A „vegyes” kategóriához (2 pont) egyaránt tartoznak az összefüggő, egybővítményes mondatok, és a kérdések utáni több bővítményes mondat is. Három pontot értek el azok, akik kérdés nélkül, önállóan két bővítményt használtak, a legtöbb pontot pedig a több mint két bővítményű, összefüggő beszédek értek (4 pont). Az eredmények alapján szembevetendő, hogy 4 pontos értéket csak a KHH és NHH települések gyermekei szereztek, míg a HH település óvodásai a második és harmadik skálafokot érték el. 1 pontot három gyermek szerzett, kettő a HH, egy pedig a KHH csoportból. Az NHH település óvodájába járó gyermekek több mint fele (9 fő) a hármas fokot érte el, vagyis önállóan, összefüggő beszédben használt két bővítményt.

Összességében a képleolvasás feladatnál az NHH településen élő gyermekek beszéde tekinthető a leginkább kidolgozottnak, a HH településen élők gyermekek beszéde pedig a leginkább korlátozottnak.

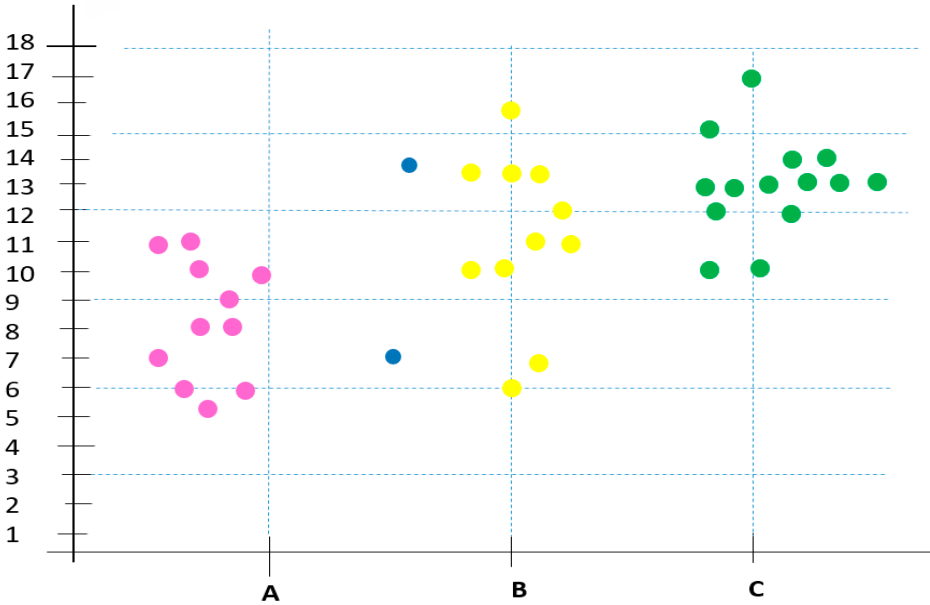
A képleolvasás feladatnál összesen 18 pontot lehetett szerezni. Elemeztük Bernstein példáit is, amelyekre többször hivatkoztunk dolgozatunkban. A példák eredményeit, elért pontjait szintén elhelyeztük az ábrán négyzettel (3. ábra). Bernstein középosztálybeli gyermek példája 14 pontot, munkásosztálybeli gyermek példája 7 pontot ért el.

Hipotézisünket, miszerint az említett kötelező óvodáztatásra vonatkozó szabályozások bevezetése, valamint az Óvodai nevelés országos alapprogram betartása által kiegyenlítődtek a nyelvi különbségek a lakóhely hátrányai mentén, elvetjük.

Az 1. ábrán két jól elkülöníthető csoportba helyezkednek el a HH (baloldali) és az NHH (jobboldali) óvodások. A KHH csoport pedig nagy szórással szinte a kettő közt található.

Az összegeket minden csoportnál átlagoltuk: HH = 8,27; KHH = 11,36; NHH = 13,00.

Ha összehasonlítjuk Bernstein két képleolvasási példájának eredményével (munkásosztály = 7; középosztály = 14), akkor láthatjuk, hogy az általunk vizsgált HH és NHH településen élő óvodások átlagának különbsége hasonlóságot mutat a több mint ötven éve magyarázatként szolgáló két példával.



3. ábra. A képleolvasás feladat összesített pontszámai településtípusonként – minden pont egy gyermek (Forrás: saját szerkesztés. Bal oldali – HH; Középső – KHH; Jobb oldali – NHH; Négyzet – Bernstein két példája)

Hipotézisünket, miszerint az említett kötelező óvodáztatásra vonatkozó szabályozások bevezetése, valamint az Óvodai nevelés országos alapprogram betartása által kiegyenlítődték a nyelvi különbségek a lakóhely hátrányai mentén, elvetjük. Az 1. ábrán két jól elkülöníthető csoportba helyezkednek el a HH (baloldali) és az NHH (jobb oldali) óvodások. A KHH csoport pedig nagy szórással szinte a kettő közt található. Az összegeket minden csoportnál átlagoltuk: HH = 8,27; KHH = 11,36; NHH = 13,00. Ha összehasonlítjuk Bernstein két képleolvasási példájának eredményével (munkásosztály = 7; középosztály = 14), akkor láthatjuk, hogy az általunk vizsgált HH és NHH településen élő óvodások átlagának különbsége hasonlóságot mutat a több mint ötven éve magyaratként szolgáló két példával. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk azt a korlátot a két kutatás párhuzamba vonásakor, hogy két eltérő korban és társadalmi rendszerben vizsgáltunk. Két ponton látható párhuzam. Egyrészt mindkét kutatás arra törekedett, hogy az adott korban és társadalmi rendszerben vizsgálja a hátrányosabb és kedvezőbb társadalmi környezetben élő gyermekek nyelvhasználatát. Másrészt mindkét kutatás arra az eredményre jutott, hogy az eltérő társadalmi környezetben élő gyermekek nyelvhasználata között jelentős különbség mutatkozik.

Összefoglalás, következtetések

Kutatásunkban a lakóhely hátrányai mentén tapasztalható különbségeket elemeztük a nyelvi kódokban nagycsoportos óvodások körében. Célunk volt megvizsgálni, hogy ki tudják-e egyenlíteni a lakóhely hátrányai okozta nyelvi kódbeli különbségeket azok a tényezők, amelyeket Bernstein megoldásként vázolt fel több évtizeddel ezelőtt, s amelyek a mai magyarországi óvodai nevelésben jogszabályi szinten adóttak: a kötelező

óvodáztatás, az Óvodai nevelés országos alapprogramjában leírt, beszédhez kapcsolódó elvárások, követelmények, az óvodában nap mint nap megvalósuló tevékenységek.

A lakóhely hátrányainak megragadásához a 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet szerinti településkategóriák és a hátrányos helyzetű óvodások arányára vonatkozó KSH-adatok segítségével három terepen végeztük el az adatfelvételt: egy hátrányos helyzetű (HH), egy kevésbé hátrányos helyzetű (KHH) és egy nem hátrányos helyzetű (NHH) településen. Három játékos feladat segítségével vizsgáltuk az óvodások beszédét, összesen 39 fő körében. Mindegyik feladatot a nyelvi kódok elmélete alapján meghatározott dimenziók és mutatók segítségével alakítottuk ki és elemeztük, majd több skálarendszert alkotva pontokat rendeltünk a gyermekek beszédéhez. A feladatok közül a képleolvasás eredményeit mutattuk be a jelen tanulmányunkban. A mérőeszközök, dimenziók, mutatók és skálák kialakítását alapos és körültekintő munka előzte meg, amelynek során adaptáltuk Bernstein, valamint követői és kritikusi munkáit, továbbá – korunk óvodásai igényeinek figyelembevételére miatt – pilot terepmunkát is végeztünk. A Bernstein-kritikák tanulságait beépítettük vizsgálatunk előkészítésébe és elemzésébe (pl. a vizsgálati szituáció hatásait mérséklő feladatösszeállítás, a dichotomizált jelleget feloldó skálázás, szakítás a munka- és középosztály szerinti besorolással stb.).

A képleolvasás volt kutatásunk legátfogóbban elemezhető része. Bernstein két példájából kiindulva megvizsgáltuk a szituációhoz kötöttséget a hiányzó szereplők, valamint a főneveket helyettesítő névmások és/vagy határozószók használatával. Emellett a főnév-ige kapcsolatát, a melléknevek számát és a kötőszók fajtáit is görcső alá vettük minden gyermek beszédében. Végül pedig a bővített, illetve tömondatok megjelenése került a fókuszba. A felsorolt vizsgálati szempontok által kilenc skálarendszert hoztunk létre, amelyben az egyes dimenziók és mutatók mentén három- vagy négyfokozatú skálákon pontozással értékeltük az óvodások beszédét. A skálák fokozatainak sorrendje a leggyengébbtől a legerősebb szintig terjedt.

Elmondhatjuk, hogy még mindig jelentős különbségek fedezhetők fel a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű településen élő óvodások között a nyelvi kódok tekintetében. Bár a hátrányos helyzetű településen élő óvodások pontszámaránya kismértékben meghaladja a Bernstein által példaként bemutatott munkásosztálybeli gyermek eredményének pontszámát a képleolvasás feladatnál, az összehasonlítást csak óvatosan értékelhetjük, mivel egyedül a mérőeszköz pontos reprodukálására volt lehetőségünk, a célcsoport hasonlósága nem volt biztosítható – az eltelt idő társadalmi változásai és az országok közötti különbségek miatt sem. Ez alapján elmondhatjuk, hogy továbbra is jelentős különbségek vannak a három vizsgált óvodás csoport között a nyelvhasználatban az eltérő hátrányokkal bíró településeken.

Eredményeink összességében alátámasztják, hogy Bernstein 1950-es években megalkotott elmélete a kiválasztott óvodákban a mai napig érvényes. Sem a kötelező óvodáztatás, sem pedig az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* leírt, beszéddel kapcsolatos elvárások, sem az óvodában történő tevékenységek nem tudják a nyelvi különbségeket kiegyenlíteni. A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy növelni szükséges az óvodai anyanyelvi fejlesztés hatékonyságát.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar) hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, továbbá A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj

Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500105.kor> Utolsó letöltés: 2024. 11. 21.
- Andrási, K. & Bíró, Z. (1978). Nyelv és hátrányos helyzet. *Korunk*, 10(1), 826–830.
- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Bartha, Cs. (2015). Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In Antalné Szabó, Á. & Major, É. (szerk.), *Szakupadagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 28–46.
- Bernstein, B. (1971a). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bernstein, B. (1971b). Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 14(11), 47–57.
- Bernstein, B. (1996). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg, Cs. (szerk.), *Iskola és társadalom I. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke*. 131–150.
- Bíró, B. & Ceglédi, T. (2023). A mesélőszék mint a kidolgozott nyelvi kódot fejlesztő eszköz a Step by Step alternatív oktatásban. *Különleges Bánásmód*, 9(2), 83–97. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.83>
- Cause, L. (2010). Bernstein's code theory and the educational researcher. *Asian Social Science*, 6(5), 3–9.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszék. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Csikós, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó. 31–36.
- Dankó, E. (2000). *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Okker Kiadó.
- Darvas Horváth, K., Igaz, S., Gelgáyniné Kósa, I., Hujber, T., Polyhosné Babáček, E., Somhegyi, Sz. & Tóth, J. (2015). *Óvodai hátránycsökkentés, eredményes iskolakezdés*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Derdák, T. & Varga, A. (1996). Az iskola nyelvezete – Idegen nyelv. *Regio: Kisebbség, Politika, Társadalom*, 7(2), 150–176.
- Derdák, T. & Varga, A. (2003). A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, 23(1), 131–150.
- Eurostat (2022). *Participation in early childhood education by sex (children aged 3 and over)*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_31/default/table?lang=en&category=t_educ.t_educ_part Utolsó letöltés: 2025. 01. 17.
- Fehér, K. (2020). Status-based preference of varieties in bidialectal kindergarteners: An experimental study. *Argumentum*, 16(1), 147–172. <https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2020/10>
- Fejes, J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7–8), 17–26.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó.
- Havas, G. (2004). Halmozottan hátrányos gyermekek – és az óvoda. *Iskolakultúra*, 4(4), 3–16.
- Hawkins, P. (1977). Language and Social Class. *SET*, 77(1), 3–16.
- Hugyec, E. & Krepsz, V. (2011). Szociolingvisztikai vizsgálat óvodások körében (esettanulmány). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 6(1), 59–72.
- Huszár, Á. (2015). Nyelvi szocializáció és az iskola. In Varga, A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem.
- Ivinson, G. (2018). Re-imagining Bernstein's restricted codes. *European Educational Research Journal*, 17(4), 539–554. <https://doi.org/10.1177/1474904117745274>
- Jánk, I. (2018). Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27(3), 27–47.
- Jánk, I. (2019). *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- Jones, P. E. (2013). Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education*, 27(2), 161–179.
- Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E. B., Hafíčová, H. & Dubayová, T. (2022). „Amit eddig nem is tudtam magamról.” Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület.

- KSH (2024a). *Az óvodások és nappali oktatásban résztvevők aránya vármegye és régió szerint [%]*. KSH. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0033.html Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- KSH (2024b). *Óvodai nevelés*. KSH. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0007.html Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- KSH (2024c). *Hátrányos helyzetű óvodások aránya*. <https://www.ksh.hu/interaktiv/terkepek/mo/oktat.htm-l?mapid=ZOI017> Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó.
- Lawton, D. (1974). *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat Kiadó.
- Magnússon, Ó. Ö., Ragnarsdóttir, G., Reiss, M. J. & Björnsdóttir, A. (2025). A place for Basil Bernstein in the field: How applicable is Basil Bernstein's theory of codes and social groups as a way of understanding educational inequity in upper secondary education in Iceland during the first year of the COVID-19 pandemic? *European Educational Research Journal*, 24(3), 282–301. <https://doi.org/10.1177/14749041241235974>
- Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S. & Vargáné Nagy, A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Educatio*, 15(3), 121–128.
- Oláh Örsi, T. (2005). Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 45–58.
- Pap, M. & Pléh, Cs. (1972). Nyelvhazsználat és társadalmi helyzet. (Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyerekek körében). *Szociológia*, 1(2), 201–234.
- Pékne Sinkó, Cs. (2022). A nyelvi képességek és a családi háttér kapcsolata. *Danubius Noster*, 10(4), 93–105. DOI: [10.55072/DN.2022.4.93](https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.93)
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Rétháti, Cs. (2021). Hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi fejlettsége. *Különleges Bánásmód*, 7(2), 77–88. DOI [10.18458/KB.2021.2.77](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.77)
- Sugárné Kádár, J. & Reök, Gy. (1985). A szociokulturális hátrányos és az átlagos szociális helyzetű 4-6 éves gyermekek beszédkészségének jellemzői. In Sugárné Kádár, J. (szerk.), *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban Fejlődéslélektani tanulmányok*. Akadémiai Kiadó.
- Sugárné Kádár, J. (1986). *A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában*. Tankönyvkiadó.
- Szerepi, S. (2020). Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai. *Gyermeknevelés*, 8, 39–46. doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.39.46
- Várnagy, E. & Várnagy, P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó.
- Wardhaugh, R. (1995). Bernstein és a „kódok”. In Wardhaugh, R. (szerk.), *Szociolingvisztika*. Osiris. 294–299.

Absztrakt

Kutatásunkban nagycsoportos óvodások beszédének elemzésére vállalkoztunk Basil Bernstein nyelvi kódok elméletének aktualizálásával. Célunk volt megvizsgálni, hogy a kötelező óvodáztatás, az Óvodai nevelés országos alapprogramjában leírt beszédre irányuló óvodai tevékenységek előírása (amelyek megfelelnek a Bernstein által megfogalmazott megoldási javaslatoknak) kiegyenlíti-e a lakóhely hátrányai mentén megfigyelhető nyelvi kódok különbségeit a két emberöltővel Bernstein elméletének születése után élő óvodások körében. A lakóhelyi hátrányok megragadásához a 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet szerinti településkategóriák és a hátrányos helyzetű óvodások arányára vonatkozó KSH-adatok segítségével három terepen végeztünk adatfelvételt: egy hátrányos helyzetű (HH), egy kevésbé hátrányos helyzetű (KHH) és egy nem hátrányos helyzetű (NHH) településen (N = 39). Három játékos feladat segítségével vizsgáltuk az óvodások beszédét, amelyeket a Bernstein, valamint követői és kritikusai tollából született szakirodalom felülvizsgálata és egy saját pilot kutatás révén meghatározott dimenziók, mutatók és skálák segítségével elemeztünk. Elemzésünk során a HH településen élők alulmaradását tapasztalhattuk több skála esetében, hol látványosan (melléknévek, szószám, mondat összefüggés az első feladatnál, főnév-ige kapcsolat), hol pedig csak kisebb mértékben (kötszók, bővített mondatok, személyes névmások használat). Eredményeink összességében alátámasztják, hogy a több évtizede alkotott elmélet megállapítása a mai napig érvényes: az eltérő hátrányokkal bíró településeken továbbra is különbségek tapasztalhatók a nyelvi kódokban. A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy növelni szükséges az óvodai nyelvi fejlesztés hatékonyságát.

Kulcsszavak: nyelvi kódok, nyelvi hátrány, lakóhelyi hátrányok, társadalmi egyenlőtlenség, iskolakezdés

Pásztor-Horváth Dóra¹ – Szakály Zsolt² – Bognár József³¹ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

² Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar³ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

Koordinációt fejlesztő tantermi gyakorlatok hatása 9–10 éves tanulók kognitív képességeire és matematikai teljesítményére

Az alsó tagozatos gyermekek optimális fejlődésének biztosítása alapvető pedagógiai cél, amit a hosszán tartó ülőtevékenység gátolhat. Aktív módszerekkel és óráközi mozgással támogatható az idegrendszer, a kognitív és tanulási képességek fejlődése.

Vizsgálatunk azt elemezte, hogy a rövid, tantermi játékos koordinációs gyakorlatok miként hatnak a tanulók kognitív képességeire és matematikai teljesítményére.

Bevezetés

A kognitív képességek alapját és fejleszthetőségét az idegrendszer felépítése, szerkezete és annak működési színvonala határozza meg (Silbereis és mtsai, 2016). A fizikai aktivitás azon túl, hogy strukturális változásokat eredményez a szinapsziszokban, neurogenézisekben, a hippocampális, frontális régióban és az idegsejtek szerkezetében (Colcombe és mtsai, 2006; Erickson és mtsai, 2011), nagymértékben javítja a kogníciót (Weinberg és Gould, 2015). Bizonyított, hogy egyszeri, rövid idejű testmozgás is befolyásolhatja a neuroplaszticitás növekedését, amely kimutatható hatással van a memóriára (McDonell és mtsai, 2013), illetve ezzel összefüggésben a tanulási képességekre is. Empirikus kutatáson alapuló tanulmányok igazolták, hogy a fizikailag aktív tanulók kognitív képességei jobbak (Doherty, 2019; Rahman és mtsai, 2023).

Piaget (1952) kognitívfejlődés-elmélete alapján a kisgyermekkorra jellemző a mentális műveletek végzése, a decentrálas, a konzerváció, a megfordíthatóság, az osztályozás, soralkotás képessége, és egyre inkább fokozódik a munkamemória szerepe is. Ebben a fejlődési szakaszban meghatározó tényező a rendszeres fizikai aktivitás, hiszen számos olyan idegrendszeri folyamatot eredményez, amelyek a gyermekek optimális fejlődésében elengedhetetlenek (Lubans és mtsai, 2016). A kisgyermekkor az egyik legszenzibilisebb időszak a mozgástanulás tekintetében (Preedy és mtsai, 2018), azonban az alsó tagozatos tanulók nagyrészt ülő tevékenységgel töltik az idejüket az iskolában (Németh, 2014; Tremblay és mtsai, 2016).

Tantermi fizikai aktivitás

A klasszikus tantermi órákon alkalmazott aktív oktatási módszerek nemcsak a paszszivitást és monotonitást törhetik meg, de segíthetik a reagálási képesség, az emlékezet és a figyelem hosszabb idejű fenntartását is (Mullender-Wijnsma és mtsai, 2015). Bizonnyított, hogy 10 perces koordinációs képességet fejlesztő mozgásprogram hatékonyan támogatja az iskolás gyerekek koncentrációjának és figyelmének javulását (Budde és mtsai, 2008; Chang és mtsai, 2021).

Az alkalmazott mozgásos tevékenységek közül érdemes kiemelni a koordinációs képesség fejlesztésére irányuló mozgásokat, mivel azok fontos szerepet kapnak a kognitív képességek (Hötting és mtsai, 2012), valamint a végrehajtó funkciók fejlesztésében (Yu-Kai és mtsai, 2013). Empirikus kutatásokon alapuló tanulmányok egyértelműen javasolják a koordinációs gyakorlatok tantermi alkalmazását, mivel ezek olyan összetett mozgásminták kialakítását segítik elő, amelyek jelentős mértékben igénybe veszik a figyelmet, a memóriát (Guillamón és mtsai, 2020), valamint a téri-vizuális feldolgozó és észlelési képességeket (Guo és mtsai, 2016), ezáltal nagymértékben hozzájárulva a kognitív funkciók fejlődéséhez.

Igazolt, hogy a fizikai aktivitással kiegészített matematikaórák javítják a tantárgy elsajátításához szükséges kognitív kompetenciákat, így többek között a numerikus feldolgozást, az aritmetikai tanulást és a munkamemóriát (Mavilidi és Vazou, 2021). A fizikai aktivitás hatása a gondolkodási képességekre tehát vitathatatlan, azonban kifejezetten kevés tanulmány található a matematika tanórákon végzett mozgásos intervenciók hatásairól.

Az alkalmazott mozgásos tevékenységek közül érdemes kiemelni a koordinációs képesség fejlesztésére irányuló mozgásokat, mivel azok fontos szerepet kapnak a kognitív képességek, valamint a végrehajtó funkciók fejlesztésében. Empirikus kutatásokon alapuló tanulmányok egyértelműen javasolják a koordinációs gyakorlatok tantermi alkalmazását, mivel ezek olyan összetett mozgásminták kialakítását segítik elő, amelyek jelentős mértékben igénybe veszik a figyelmet, a memóriát, valamint a téri-vizuális feldolgozó és észlelési képességeket, ezáltal nagymértékben hozzájárulva a kognitív funkciók fejlődéséhez.

Célmeghatározás, hipotézis

A matematika alaptantárgy, a matematikai készségek szerepe a társadalom számos területén megkérdőjelezhetetlen (Beck és mtsai, 2016). Ennek ellenére a tanulók érdeklődése a tantárgy iránt folyamatosan csökken, teljesítményük romlik (Kennedy és mtsai, 2014; Tuohilampi és mtsai, 2014; Stokke 2015). Riley és munkatársai (2015) szerint e negatív változás szoros összefüggést mutat a habituális fizikai aktivitási szint csökkenésével is.

E megállapítások tükrében kiemelten fontos figyelmet fordítani arra, hogy a fizikai aktivitás elősegíti a kognitív képességek fejlődését, ezáltal hozzájárulva az általános iskolás tanulók komplex fejlesztéséhez és sikeres iskolai előmeneteléhez. Mindezek alapján a kutatás célja megvizsgálni, hogy egy 8 héten át tartó, koordinációs gyakorlatokkal kiegészített aktív tanulási módszernek milyen hatása van a matematikai teljesítményre és a kognitív képességekre a 3. és 4. évfolyamos általános iskolai tanulók körében.

Feltételezzük, hogy az iskolai tanórákba integrált, 8 héten át tartó koordinációs-képesség-fejlesztő gyakorlatokkal kiegészített fizikai aktivitás szignifikáns mértékű javulást eredményez a kísérleti csoportok matematikai teljesítményében és kognitív képességeiben.

Anyag és módszer

Mintaválasztás

A mintát egy Pest vármegyei település állami fenntartású általános iskolájának 3–4. évfolyamos tanulói alkották ($N = 90$ fő) (1. táblázat). Az 5 osztályból három osztályban a tanítók ($n = 54$ fő) szisztematikus koordinációs-képesség-fejlesztést végeztek a matematikaórákon, míg kettő osztály a kontrollcsoportot alkotta ($n = 36$ fő).

A vizsgálat során az iskola vezetésének támogatása mellett a tanulók szülei aláírták a beleegyező nyilatkozatot. A kutatásetikai engedély száma RK/90/2025.

1. táblázat. A minta jellemzése

Csoport	n	Fiú	Lány	Életkor átlag $\pm$ szórás	Min–max
Kísérleti csoport 1 (KIS1) Léggömbbel dolgozó 4. évfolyam	17	9	8	$11,0 \pm 0,70$	10,00–12,00
Kísérleti csoport 2 (KIS2) Gumilabdával dolgozó 4. évfolyam	13	4	9	$10,76 \pm 0,59$	10,00–13,00
Kísérleti csoport 3 (KIS3) Gumilabdával dolgozó 3. évfolyam	24	11	13	$9,88 \pm 0,54$	9,00–11,00
Kontrollcsoport 1 (KO1) 4. évfolyam	15	7	8	$10,53 \pm 0,51$	10,00–11,00
Kontrollcsoport (KO2) 3. évfolyam	21	11	10	$9,81 \pm 0,51$	9,00–11,00
Összesen	90	42	48	$10,77 \pm 0,63$	10,00–13,00

Rövidítések magyarázata: lásd a fenti táblázat bal első oszlopában

Intervenció

A kutatási program egy 8 hetes pedagógiai intervenció keretében valósult meg. A kísérleti csoport tagjai a tanórai koordinációs-képesség-fejlesztést a tanító irányításával minden matematikaóra ($n = 24$) középső részében a tanteremben végezték 8–10 percen keresztül. A kontrollcsoport hagyományos tanóra keretében tanulta a matematikát, ők nem vettek részt tanórai mozgásos tevékenységben.

A matematika oktatása az adott évfolyamokon ugyanazon tankönyvek, munkafüzetek, valamint házi és órai feladatok felhasználásával történt.

Az alkalmazott koordinációs eszközök és feladatok

A 4. évfolyamos KIS1 az intervenció során különböző méretű léggömböket használt fő eszközként, míg a KIS2, valamint a 3. évfolyamos KIS3 különböző méretű gumilabdákat alkalmazott. A gyakorlatokat először egyénileg, majd párosan végezték el a tanulók,

céljuk szerint fejlesztve a ritmus- és ütemérzéket, az ügyességet, valamint a reakcióképességet. A gyakorlatok természetüknél fogva a testmozgás közbeni figyelem, koncentráció, utánzóképeség és együttműködés fejlesztését is magukban foglalták (2. táblázat).

2. táblázat. A 8-hetes intervenció feladatrendszere

Idő	Fejlesztő feladat	Kísérleti csoport 1	Kísérleti csoport 2,3
1. hét	Egyéni ritmus-ütem-érzék, labda/gömbérzék	Lufis gyakorlatok: feldobás, elkapás, ütögetés, csettintés, tapsolás, tükrójáték lufival	Gumilabdás gyakorlatok: feldobások-elkapások, tapsoló gyakorlatok, tükrójáték labdával
2. hét	Egyéni ritmus-ütem-érzék, labda/gömbérzék, reakció-figyelem	Lufis gyakorlatok: ütögetések, különböző testhelyzetekben, reakció játék lufival	Gumilabdás gyakorlatok: feldobások, elkapások, pattintások különböző testhelyzetekkel, reakció-figyelem játék
3. hét	Páros ritmusérzék, figyelem	Lufis gyakorlatok: gömbérzék fejlesztés társsal, tükrójáték zenére bonyolultabb mozgásokkal	Gumilabdás gyakorlatok: labdaérzék fejlesztés társsal, tükrójáték zenére bonyolultabb mozgásokkal
4. hét	Páros ritmus-ütem-érzék, ügyesség	Páros, ütem- és ritmusérzék fejlesztő ügyességi játékok lufival	Páros, ütem- és ritmusérzék fejlesztő ügyességi játékok gumilabdával
5. hét	Egyéni ritmus és ütemérzék, labda/gömbérzék fejlesztése	Lufival végzett ügyességi és ütemezett feladatok	Teniszlabdával végzett ügyességi és ütemezett feladatok
6. hét	Páros ritmus- és ütemérzék, labda/gömbérzék	Lufival végzett páros, labdaérzék fejlesztő gyakorlatok, lufiiskola	Teniszlabdával végzett páros, labdaérzék fejlesztő gyakorlatok, teniszlabda-iskola
7. hét	Egyéni finommotorika, ritmus és ütemérzék, ügyességi feladatok	Kisebb méretűre fűjt lufival végzett ügyességi gyakorlatok	Mini gumilabdával végzett ügyességi feladatok
8. hét	Páros finommotorika, ritmus- és ütemérzék, reakció-figyelem	Zenére végzett lufis gyakorlatok párosával, reakció-figyelemfejlesztés lufival	Párosával végzett minigumilabda-gyakorlatok, reakció-figyelemfejlesztő játékok zenére

Adatfelvétel

A vizsgálat során elő- és utómérést végeztünk. A mérések egy kognitív tesztet és a matematikadolgozat eredményeit foglalták magukban, az intervenció előtt és közvetlenül utána.

Kognitív tesztek

A kognitív tesztek elvégzéséhez az International Cognitive Test (Smythe, 2002) és Gyarmathy Éva Kognitív Profil tesztjei (2009) közül a korosztály számára megfelelőket alkalmaztuk papír-ceruza teszt formájában. A teszt 10 feladattípust tartalmaz, amelyek a

logikai gondolkodást, a szóértelmezés képességét (szókincs, verbális fogalmi tisztaság, a fogalmak megértése), figurális elvonatkoztatást, következtetési képességet, a mintázatok meglátását, fonológiai tudatosságot, a betűk és hangok összekapcsolását, testkép-ismeretet, térérzékelést és a figyelmet vizsgálják (3. táblázat). Az elérhető maximum pontszám 86 pont volt.

3. táblázat. Kognitív Profil Teszt alkalmazott feladatai

Feladat típusa	Vizsgált terület	Pontok
Figurák	logikai gondolkodás, figurális elvonatkoztatás, következtetési képesség	5
Értelmes szavak	szókincs, verbális fogalmi tisztaság, a fogalmak megértése	4
Kódváltás	figurális elvonatkoztatás, a mintázatok meglátása	5
Testrészek	testtudat, testrészek ismerete	10
Ujjak	testtudat, testkép ismeret	5
Irányok	téri tájékozódás	4
Figyelem	figyelem, koncentrációs képesség	24
Fonológia	fonológiai tudatosság, a betűk és hangok összekapcsolása	10
Térérzékelés	téri tájékozódás, értelmező képesség	5
Nyelvi szekvencia	szókincs, betű-hang megfelelés	14
	Összes pontszám	86

Matematikadolgozat

A tanulók vizsgálat előtti utolsó és az intervenció utáni első matematikadolgozatának eredményét rögzítettük. A dolgozatok illeszkedtek a tanterv és a tanmenet szerinti tananyaghoz. A dolgozatok témája az elő- és utómérések tekintetében is írásbeli szorzás és osztás volt, konkrét feladataiban azonban eltért. A dolgozatok elérhető maximális pontszáma az elő- és utóméréseknél is 100 pont volt.

Adatelemzés

A statisztikai analízis első lépéseként az előmérésre vonatkoztatva homogenitásvizsgálatot végeztünk. A Cochran C-féle homogenitásvizsgálat alapján megállapítható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoportok homogénnek tekinthetők ($0,3921-0,5218$, $p < 0,05$).

Az adatok elemzését a konvencionálisan használt leíró statisztikai jellemzőkkel kezdtük, majd mind az 5 csoport (kísérleti és kontroll, mindegyik évfolyamon) elő- és utómérésének eredményeit összehasonlítottuk. Az intervenció hatását Repeated ANOVA módszerrel elemeztük csoportra, változóra és vizsgálati időpontra vonatkoztatva ($p < 0,05$). Szignifikáns F esetén kiszámítottuk a kritikus differenciákat (post hoc) is Tukey javaslatai szerint. A vizsgálati jellemzők közötti hatás erősségét Éta-négyzettel (η^2) jellemeztük. Ezenkívül az adott vizsgálati csoporton belüli differenciákat (elő-utómérés) páros t-próbával elemeztük. A mért és számított adatok statisztikai feldolgozásakor a Statistica for Windows programcsomagot használtuk (version 7.1, StatSoft Inc., Tulsa, OK 74104, USA, 2013).

Eredmények

A Repeated ANOVA-elemzés alapján mind az öt csoportot figyelembe véve a változók, az idő és a csoportok között szignifikáns, de gyenge hatást tudtunk kimutatni ($F = 2,012$; $p = 0,010$; $\eta^2 = 0,04$). Ugyanakkor erős hatás volt kimutatható a csoportokon belül mindkét évfolyamon az elő- és utómérés között ($F = 8,349$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,16$).

Az elő- és utómérés alapján a léggömbbel dolgozó negyedikes KIS1 ($n = 17$) a kognitív tesztek ($t = -3,444$; $p = 0,001$) és a matematikadolgozatok ($t = -2,136$; $p = 0,004$) területén is szignifikáns javulást mutatott ($p < 0,05$). A negyedikes KIS2 csoport ($n = 13$) két vizsgálata között szignifikáns változást nem tudtunk kimutatni, ugyanakkor a harmadikos gumilabdás gyakorlatokat végző KIS3 ($n = 24$) a kognitív teszteken ($t = -2,637$; $p = 0,010$) ért el statisztikailag jelentős fejlődést az elő- és utómérés között. A kontrollcsoportok egyik változó esetében sem mutattak szignifikáns változást a két mérés között (4. táblázat).

4. táblázat. A csoportok közötti különbségek – Páros *t*-próba eredményei

		Kognitív tesztek		Matematikadolgozatok	
		Elő	Utó	Elő	Utó
Kísérleti csoport 1: léggömbbel dolgozó 4. évfolyam (KIS1) ($n = 17$)	Átlag $\pm$ SD	74,59 $\pm$ 6,01	80,88 $\pm$ 4,5*	58,06 $\pm$ 13,37	71,29 $\pm$ 21,77*
	t-érték	-3,444		-2,136	
	p-érték	0,001		0,004	
	CI	-95%	-10,02	-25,86	
		95%	-2,57	-0,61	
Kísérleti csoport 2: labdával dolgozó 4. évfolyam (KIS2) ($n = 13$)	Átlag $\pm$ SD	73,08 $\pm$ 7,04	76,21 $\pm$ 5,21	54,92 $\pm$ 13,21	60,29 $\pm$ 18,66
	t-érték	-1,323		-0,855	
	p-érték	0,212		0,454	
	CI	-95%	-8,02	-18,27	
		95%	1,75	7,55	
Kísérleti csoport 3: labdával dolgozó 3. évfolyam (KIS3) ($n = 24$)	Átlag $\pm$ SD	66,58 $\pm$ 8,58	72,58 $\pm$ 7,1*	68,92 $\pm$ 12,97	62,25 $\pm$ 11,92
	t-érték	-2,637		1,853	
	p-érték	0,013		0,073	
	CI	-95%	-10,58	-0,57	
		95%	-1,42	13,91	
Kontrollcsoport 1: 4. évfolyam (KO1) ($n = 15$)	Átlag $\pm$ SD	69,21 $\pm$ 8,30	65,20 $\pm$ 10,5	49,64 $\pm$ 16,92	52,77 $\pm$ 22,2
	t-érték	1,252		-0,424	
	p-érték	0,226		0,076	
	CI	-95%	-3,31	-18,23	
		95%	11,34	11,98	
Kontrollcsoport 2: 3. évfolyam (KO2) ($n = 21$)	Átlag $\pm$ SD	62,67 $\pm$ 14,08	59,95 $\pm$ 13,20	67,43 $\pm$ 17,46	61,71 $\pm$ 15,50
	t-érték	0,644		1,121	
	p-érték	0,523		0,262	
	CI	-95%	-5,8	-4,58	
		95%	11,23	16,01	

Megjegyzés: SD = szórás; * = az átlagok különbsége szignifikáns; CI = fiducia intervallum

Megbeszélés

Kutatásunkban ötcsoporthoz tartozó, nyolchetes tantermi koordinációsképesztés-fejlesztésre épülő intervenciós program keretében igazoltuk egy Pest vármegyei általános iskola 3. és 4. évfolyamos tanulói kognitív képességeinek és matematikai eredményeinek fejlődését. Jelen kutatásunk bizonyította a matematikaórák közepén végzett 8-10 perces szervezett fizikai aktivitás komplex és pozitív hatásrendszerét.

Az eredmények azt mutatták, hogy a három kísérleti csoport közül kettő javulást ért el a kognitív teljesítmény terén (KIS1 és KIS3). A léggömbbel dolgozó csoportnál (KIS1) jelentős javulást tapasztaltunk mind a kognitív tesztek, mind a matematikadolgozatok tekintetében. A labdával dolgozó 4. évfolyamos kísérleti csoport (KIS2) az intervenció hatására nem mutatott statisztikai javulást, aminek oka feltételezhetően a többihez képest kisebb elemszám volt. A kontrollcsoportok (KO1, KO2) egyik vizsgált évfolyamon sem mutattak kimutatható változást. Mindezek alapján elmondható, hogy a vizsgálat során megfogalmazott hipotézisünk igazolást nyert.

Jelen kutatás eredményei megerősítik a korábbi kutatások eredményeit (Doherty és Miravalles, 2019), és hangsúlyozzák a szervezett mozgás pozitív hatásait a kognitív funkciókra és az idegrendszerre alsó tagozatos tanulók mintáján. Empirikus kutatások rámutatnak a fizikai aktivitás fontosságára, és javasolják a mozgáskoordinációs feladatok alkalmazását a kognitív képességek fejlesztésére (Guillamón és mtsai, 2020), amelyet az általunk elvégzett vizsgálat is alátámasztott.

Az alsó tagozatos tanulók tantermi ülő tevékenységének célzott megtörése kiemelkedő jelentőségű. Ezek alapján megfogalmazható, hogy fontos olyan mozgásos programok kidolgozása, amelyeket a tanítók magabiztosan be tudnak illeszteni a tantermi tanórák oktatási-nevelési folyamatába. Emellett jelentős irány az is, hogy a tanítóképzésben hangsúlyozzuk a tantárgyköziséget és ennek egyik kiváló példáját, a tantermi fizikai aktivitás komplex fejlesztő szerepét.

További kutatásként javasoljuk olyan vizsgálatok elvégzését, amelyek más korosztályokat és mozgásos eszközöket, különböző tantárgyi területeket és eltérő időtartamú intervenciókat is magukban foglalnak. Továbbá hasznos területnek tekintjük ebben a korosztályban az affektív, szociális képességek és a fizikai aktivitás közötti kapcsolatok komplex vizsgálatát.

A kutatás korlátai

A kutatás korlátaival tartozik, hogy egy település egy iskolájának 5 osztálya vett részt és aránylag alacsony elemszámmal ($N = 90$). Így nagyobb populációra vonatkozó következtetést nem tudunk megfogalmazni. Az eredmények értelmezésekor érdemes figyelembe

Jelen kutatás eredményei megerősítik a korábbi kutatások eredményeit, és hangsúlyozzák a szervezett mozgás pozitív hatásait a kognitív funkciókra és az idegrendszerre alsó tagozatos tanulók mintáján. Empirikus kutatások rámutatnak a fizikai aktivitás fontosságára, és javasolják a mozgáskoordinációs feladatok alkalmazását a kognitív képességek fejlesztésére, amelyet az általunk elvégzett vizsgálat is alátámasztott.

venni a vizsgálat viszonylag rövid időtartamát. Ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy az intervenció időtartama jól illeszkedik a nemzetközi szakirodalomban alkalmazott gyakorlatokhoz.

Irodalom

- Beck, M. M., Lind, R. R., Geertsens, S. S., Ritz, C. & Lundbye-Jensen, J. (2016). Motor-enriched learning activities can improve mathematical performance in preadolescent children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10(10). DOI: [10.3389/fnhum.2016.00645](https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00645)
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietrabyk-Kendziora, S., Ribeiro, P. & Tidow, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience Letters*, 441(2), 219–223. DOI: [10.1016/j.neulet.2008.06.024](https://doi.org/10.1016/j.neulet.2008.06.024)
- Chang, Y. K. (2021). The effects of acute exercise on cognitive performance: A meta-analysis. *Brain Research*, 1453, 87–101. DOI: [10.1016/j.brainres.2012.02.068](https://doi.org/10.1016/j.brainres.2012.02.068)
- Colcombe, S. J., Erickson, K. I., Scalf, P. E., Kim, J. S., Prakash, R., McAuley, E., Elavsky, S., Marquez, D. X., Hu, L. & Kramer, A. F. (2006). Aerobic exercise training increases brain volume in aging humans. *The journal of gerontology. Series A, Biological sciences and medical sciences*, 1166–1170. DOI: [10.1093/gerona/61.11.1166](https://doi.org/10.1093/gerona/61.11.1166)
- Doherty, A. & Miravalles, A.F. (2019). Physical Activity and Cognition: Inseparable in the Classroom. *Frontiers in Education*. DOI: [10.3389/feduc.2019.00105](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00105)
- Doherty, A. & Miravalles, A. F. (2019). Physical activity and cognition: Inseparable in the classroom. *Frontiers in Education*. DOI: [10.3389/feduc.2019.00105](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00105)
- Erickson, K. I., Hillman, C., Stillman, C. M., Ballard, R. M., Bloodgood, B., Conroy, D. E., Macko, R., Marquez, D. X., Petruzzello, S. J. & Powell, K. E. (2019). Physical Activity, Cognition, and Brain Outcomes: A Review of the 2018 Physical Activity Guidelines. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 1242–1251. DOI: [10.1249/MSS.0000000000001936](https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001936)
- Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J. S., Heo, S., Alves, H., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., Vieira, V. J., Martin, S. A., Pence, B. D., Woods, J. A., McAuley, E. & Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 3017–3022. DOI: [10.1073/pnas.1015950108](https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108)
- Fernandes, J., Arida, R. M. & Gomez-Pinilla, F. (2017). Physical exercise as an epigenetic modulator of brain plasticity and cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 80, 443–456. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2017.06.012](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.06.012)
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1984). *Educational Psychology*. Houghton Mifflin Co.
- Gathercole, S. E. & Alloway, T. P. (2004). Working memory and classroom learning. *Dyslexia Review*, 15, 4–9.
- Guillamón, A. R., Cantó, E. G. & García, H. M. (2020). Motor coordination and academic performance in primary school students. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16 (in press). DOI: [10.14198/jhse.2021.162.02](https://doi.org/10.14198/jhse.2021.162.02)
- Guo, F., Ding, Y., Wang, T., Liu, W. & Jin, H. (2016). Applying event related potentials to evaluate user preferences toward smart phone form design, *International Journal of Industrial Ergonomics*, 54(C), 57–64. DOI: [10.1016/j.ergon.2016.04.006](https://doi.org/10.1016/j.ergon.2016.04.006)
- Guo, W., Wang, B., Lu, Y., Zhu, Q., Shi, Z. & Ren, J. (2016). The relationship between different exercise modes and visuospatial working memory in older adults: a cross-sectional study. *PeerJ*, 4, e2254. DOI: [10.7717/peerj.2254](https://doi.org/10.7717/peerj.2254)
- Gyarmathy, É. & Smythe, I. (2000). Többnyelvűség és az olvasási zavarok. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, december, 63–76
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 60–73.
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E. & Kramer, A. F. (2009b). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159, 1044–1054. DOI: [10.1016/j.neuroscience.2009.01.057](https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057)
- Hötting, K. & Röder, B. (2013). Beneficial effects of physical exercise on neuroplasticity and cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37, 2243–2257. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2013.04.005](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.04.005)
- Hötting, K., Schickert, N., Kaiser, J., Röder, B. & Schmidt-Kassow, M. (2016). The effects of acute physical exercise on memory, peripheral BDNF, and cortisol in young adults. *Neural Plasticity*, 2016, 1–12. DOI: [10.1155/2016/6860573](https://doi.org/10.1155/2016/6860573)
- Jansen, K., Mirko, S., Achim, C. & Claudia, M. R. (2014). Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children. *Frontiers in Psychology*, 5. DOI: [10.3389/fpsyg.2014.01473](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01473)

- John, C. S., Sirisha, P., Ying, Z., Mingfeng, L. & Nenad, S. (2016). The cellular and molecular landscapes of the developing human central nervous system. *Neuron*, 89(2), 248–268. DOI: [10.1016/j.neuron.2015.12.008](https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.12.008)
- Kennedy, J., Lyons, T. & Quinn, F. (2014). The continuing decline of science and mathematics enrolments in Australian high schools. *Teaching Science*, 60(2), 34–46.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L. & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642. DOI: [10.1542/peds.2016-1642](https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642)
- Mavilidi, M. F. & Vazou, S. (2021). Classroom based physical activity and math performance: Integrated physical activity or not? *Acta Paediatrica*, 110(7), 2149–2156. DOI: [10.1111/apa.15860](https://doi.org/10.1111/apa.15860)
- McAuley E. & Kramer AF. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 3017–3022. DOI: [10.1073/pnas.1015950108](https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108)
- McDonnell, M. N., Buckley, J. D., Opie, G. M., Ridding, M. C. & Semmler, J. G. (2013). A single bout of aerobic exercise promotes motor cortical neuroplasticity. *Journal of Applied Physiology*, 114, 1174–1182. DOI: [10.1152/jappphysiol.01378.2012](https://doi.org/10.1152/jappphysiol.01378.2012)
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., De Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J. & Visscher, C. (2016). Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 137(3), e20152743. DOI: [10.1542/peds.2015-2743](https://doi.org/10.1542/peds.2015-2743)
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press. DOI: [10.1037/11494-000](https://doi.org/10.1037/11494-000)
- Preedy, P., Sanderson, K. & Ball, C. (2018). *Early Childhood Education Redefined: Reflections and Recommendations on the Impact of Start Right*. Routledge. DOI: [10.4324/9781351213660](https://doi.org/10.4324/9781351213660)
- Riley, N., Lubans, D. R., Holmes, K. & Morgan, P. J. (2015). Findings From the EASY Minds Cluster Randomized Controlled Trial: Evaluation of a Physical Activity Integration Program for Mathematics in Primary Schools. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 198–206. DOI: [10.1123/jpah.2015-0046](https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0046)
- Silbereis, J. C., Pochareddy, S., Zhu, Y., Li, M. & Sestan, N. (2016). The Cellular and Molecular Landscapes of the Developing Human Central Nervous System. *Neuron*, 89(2), 248–268. DOI: [10.1016/j.neuron.2015.12.008](https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.12.008)
- Singh, A., Twisk, J. W. R., Van Mechelen, W. & Chinapaw, M. J. M. (2012). Physical activity and performance at school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49–55. DOI: [10.1001/archpediatrics.2011.716](https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716)
- Stokke, A. (2015). What to do about Canada's declining math Scores? *Institut C.D. HOWE Institute*. DOI: [10.2139/ssrn.2613146](https://doi.org/10.2139/ssrn.2613146)
- Tremblay, M. S., Gonzalez, S. A., Katzmarzyk, P. T., Onywera, V. O., Reilly, J. J. & Tomkinson, G. (2016). Introduction to the Global Matrix 2.0: report card grades on the physical activity of children and youth comparing 38 countries. *Journal of Physical Activity & Health*, 13(11 Suppl 2), S85–S86. DOI: [10.1123/jpah.2016-0641](https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0641)
- Tuohilampi, L., Hannula, M. S. & Laine, A. (2014). Examining mathematics-related affect and its development during comprehensive school years in Finland. In Oesterle, S., Liljedahl, P., Nicol, C. & Allan, D. (szerk.), *Proceedings of the joint meeting of PME 38 and PME-NA 36*. PME. 281–288.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2015). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. 6th ed. Human Kinetics.
- Yu-Kai, C., Yu-Jung, J. T., Tai Ting, C. & Tsung-Min, H. (2013). The impact of coordinate practice on executive function in preschool children: an ERP study. *Experimental Brain Research*, 225, 187–196. DOI: [10.1007/s00221-012-3360-9](https://doi.org/10.1007/s00221-012-3360-9)

Absztrakt

A fizikai aktivitás szerepe az általános iskolás korú gyermekek optimális fejlődésében vitathatatlan. A tanórai fizikai aktivitás és a kognitív képességek kapcsolatának vizsgálata kiemelt jelentőségű, mivel nagyban meghatározhatják a tanulmányi eredményeket és más tantárgyi készségek, képességek fejlődését. Mindezek alapján a kutatás célja 3–4. évfolyamos általános iskolai tanulók 8 hetes tantermi koordinációképesség-fejlesztése hatásának vizsgálata a matematikai teljesítményre és a kognitív képességekre. A kísérlet során intézményi szinten 5 csoportos (N = 90), 8 hetes intervenció során vizsgáltuk a változásokat. A vizsgálat során elő- és utómérést végeztünk, az adatok elemzéséhez homogenitásvizsgálatot, leíró statisztikát, páros t-próbát és Repeated ANOVA-t használtunk ($p < 0,05$). A Repeated ANOVA szignifikáns különbségeket mutatott a csoport, az idő és a változók tekintetében ($F = 2,010$; $p = 0,010$; $\eta^2 = 0,04$), így az intervenció összhatása igazolt. Elmondható, hogy a léggömbbel dolgozó 4. évfolyamos kísérleti csoport a kognitív tesztek ($t = -3,444$; $p = 0,001$) és a matematikadolgozatok ($t = -2,136$; $p = 0,004$) területén szignifikáns javulást ért el. A gumilabdával dolgozó

4. évfolyamos kísérleti csoport két vizsgálata között szignifikáns változást nem tudtunk kimutatni. A gumilabdás gyakorlatokat végző 3. évfolyamos kísérleti csoport a kognitív teszteken ért el statisztikailag kimutatható javulást ($t = -2,637$; $p = 0,010$). A kontrolleszportok nem mutattak fejlődést. A labdával és léggömbbel végzett koordinációsképeség-fejlesztő gyakorlatok hatása a kognitív képességek és a matematikához szükséges kompetenciák tekintetében beigazolódott. A fizikai aktivitás, a mozgáskoordinációs gyakorlatok kognitív képességekre – különösen a tanulási képességekre – gyakorolt hatásának igazolása hozzájárulhat olyan hatékonyabb óraközi módszerek és programok alkalmazásához, amelyek nemcsak a pszichés jóllétet támogatják, hanem a tanulók megismerő és tanulási folyamatait is képesek fejleszteni.

Kulcsszavak: tanórai fizikai aktivitás, alsó tagozat, kognitív képességek

Hideg-Fehér Gabriella¹ – Karácsony Ilona²¹ Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Fizioterápiás és Sporttudományi Intézet² Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Egészségtudományi Alapozó, Szülésznői és Védőnői Intézet Szombathelyi Képzési Központ

Fizikai aktivitás protektív hatásának vizsgálata az egészségi állapotra kamaszok körében

Kutatásunk célja középiskolás tanulók fizikai aktivitásának felmérése s ennek hatásának megismerése a szubjektív általános egészségérzetre, vitalitásra, mentális egészségre. A koherencia-érzet segítheti a preventív magatartásformák választását, így vizsgálatunkban a tanulók koherencia-érzetének és fizikai aktivitásának kapcsolatát is tanulmányoztuk.

Bevezetés

A WHO becslése szerint világszerte évente 4 millió és 5 millió közé tehető azon halálozások száma, amelyek aktív életmóddal elkerülhetők lennének (WHO, 2020). A rendszeres fizikai aktivitás életmódunk egyik fontos eleme, ami a népesség egészségi állapotának fenntartásában és javításában kiemelt szerepet tölthet be. A krónikus, nem fertőző megbetegedések (lelki betegségek, szív- és érrendszeri betegségek, 2-es típusú diabetes mellitus, elhízás, mozgásszervi és daganatos betegségek) elsődleges megelőzésében és kezelésében is kulcsfontosságú. A testmozgás a mentális egészségre is pozitív hatással van, mérsékli a depresszió és a szorongás tüneteit, javítja a gondolkodási képességeket, megelőzi az agyi funkciók leépülését, csökkenti a demencia, az Alzheimer-kór kialakulásának kockázatát (Reiner és mtsai, 2013; Somhegyi, 2016; Kis, 2018). A rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatással van az anyagszere-folyamatokra, az idegrendszerre, a viselkedésre, a kognitív képességre, a pszichés állapotra és a társas kapcsolatokra is (Pósa, 2023). A rendszeresen végzett megfelelő minőségű és mennyiségű fizikai aktivitás mind prevenció, mind kuratív hatása is jelentős, ami fizikai, lelki, szociális, környezeti és társadalmi protektív hatással bír (Janssen és LeBlanc 2010; Reiner és mtsai, 2013).

A fizikai inaktivitás világjárványa számos krónikus betegséggel és korai halálozással jár, mely a betegségteher mellett jelentős gazdasági terhet is jelent. A fizikai inaktivitás közvetlen egészségügyi költségekkel, a munkából való kieséssel is együtt jár (Ding és mtsai, 2016).

Magyarországon is rendelkezésre állnak olyan epidemiológiai adatok, amelyek a lakosság – elsősorban a felnőtt népesség – egészségi állapotára és egészségmagatartására vonatkoznak. Az ELEF (Európai Lakossági Egészségfelmérés) 2019-es eredményei szerint a felnőtt lakosság jelentős hányada számolt be krónikus betegségekről, mozgásszervi panaszokról és pszichés terheltségről, valamint az egészséggel kapcsolatos szorongásos tünetek is gyakran előfordulnak. Az ELEF hazai adatai alapján tíz emberből mindössze

három mozog hetente minimum 150 percet (KSH, 2020). Az OTÁP (Országos Táplálkozási És Tápláltsági Állapot) felmérésében a felnőtt lakosság körében a fizikai aktivitást végzők aránya 45% volt, és a megkérdezettek a hétköznapiak során átlagosan 5,3 órát töltöttek ülve (Bakacs, 2019).

Bár ezen adatok elsősorban felnőttektől származnak, fontos figyelembe venni, hogy a pszichés és viselkedési minták sok esetben már serdülőkorban rögzülnek. A mozgással kapcsolatos felnőttkori szokások alapjai is gyermekkorban, serdülőkorban alakulnak ki. Ezért különösen fontos a fiatalok körében is támogatni a rendszeres testmozgást. A korai életszakaszban kell beavatkozni, hogy hosszú távon javuljanak az egészségügyi mutatók. Az egészségtudatos magatartás és a prevenció szemlélet megalapozása ebben az életszakaszban kulcsfontosságú. A felnőttkori betegségek és egészségsszorongás megelőzése szempontjából tehát indokolt már serdülőknél vizsgálni az egészségpercepciót, a szorongás jelenlétét és azok összefüggéseit más életmódbeli tényezőkkel.

Elméleti háttér

A fizikai aktivitás fiziológiai és pszichológiai előnyei jól dokumentáltak, a serdülők többsége mégsem végez megfelelő idejű és intenzitású testmozgást. A WHO ajánlása szerint a gyermekeknek és serdülőknek legalább napi 60 perc közepes intenzitású (aerob típusú kedvezőbb), valamint hetente 3 alkalommal erős intenzitású és izomerősítő mozgást kell végezniük (Bull és mtsai, 2020). Becslések szerint a serdülők több mint 80%-a nem felel meg ezeknek az előírásoknak (WHO, 2022). A 2022-es HBSC kutatás összesített eredményei alapján öt serdülőből kevesebb mint egy teljesíti a WHO testmozgásra vonatkozó ajánlásait, a serdülők mindössze 21,3%-a végez napi 60 perc közepes intenzitású testmozgást. 2014 óta az elemzett országok körülbelül egyharmadában csökkent a rendszeres fizikai aktivitást végzők aránya, különösen a fiúk körében, de még így is a fiúk közel fele (48,8%), míg a lányok alig harmada (28,4%) végez hetente négyszer vagy többször intenzív testmozgást. A nemek közötti szakadék az életkor előrehaladtával a közepes intenzitású (aerob típusú), valamint erős intenzitású testmozgás esetében is jellemző (Németh, 2023). Pinto és munkatársai 1969 és 2018 közötti irodalmak ($n = 43$) szisztematikus áttekintését követően a serdülők körében végzett vizsgálatok közül egyes tanulmányokban a fizikai aktivitás prevalenciájának növekedését mutatták ki ($n = 16$), de közel azonos arányban a fizikai aktivitás csökkenését is ($n = 15$) (Pinto és mtsai, 2023). A gyermekek és fiatalok körében végzett kutatások is megerősítik a mozgás preventív szerepét az elhízás kivédésében, a csont- és izomrendszer egészsége, a kardiometabolikus, szociális és érzelmi egészség fenntartásában, az eredmények szignifikáns összefüggést igazoltak a rendszeres fizikai aktivitás és az egészséggel összefüggő kedvezőbb életminőség között is (Chaput és mtsai, 2016; Carson és mtsai, 2016; Rollo és mtsai, 2020). Azok a serdülők, akik nem végeznek a WHO ajánlásának megfelelő mennyiségű és intenzitású testmozgást, hajlamosabbak a mentális egészségükkel és jólétükkel kapcsolatos problémákra (Luna és mtsai, 2019; Schlack és mtsai, 2021; Hale és mtsai, 2023). Biddle és munkatársai irodalomelemzése is igazolta fiatalok körében a fizikai aktivitás és mentális egészség kapcsolatát, valamint a kognitív működés vonatkozásában is ok-okozati összefüggést állapítottak meg (Biddle és mtsai, 2019). Rocliffe és munkatársai eredményei alátámasztották a fizikai aktivitás kedvező hatását a serdülők mentális egészségére és jóllétére (Rocliffe és mtsai, 2024). Buecker és munkatársai a tanórán kívüli fizikai aktivitás pozitív hatását igazolták a mentális egészségre (Buecker és mtsai, 2021). Jussila és munkatársai nyolcadik és kilencedik osztályos finn diákok ($M = 15,4$ év) körében végzett vizsgálata ($n = 32829$) szerint már a heti 30 perces, szabadidőben végzett fizikai aktivitás 17%-kal alacsonyabb valószínűséggel járt együtt a krónikus

stressz tüneteivel (Jussila és mtsai, 2023). Juhász és munkatársai 10 és 14 év közötti tanulók körében végzett felmérésében ($n = 473$) a serdülőkorban átélt nagyobb mértékű stressz a fizikai aktivitás alkalmazása a stressz negatív hatásaival szembeni potenciális védő tényezőnek bizonyult (Juhász és mtsai, 2023). A rendszeresen végzett testmozgás növelheti az önbecsülést, az étellel való elégedettséget, a szociális jóllétet, javíthatja az alvás minőségét, csökkenti a depresszió kockázati tényezőit (Dale és mtsai, 2019; Roccliffe és mtsai, 2023).

Az egészség Antonovsky szalutogenezis-modellje szerint nem csupán a betegség vagy a kockázati tényezők hiányát jelenti, hanem egy dinamikus állapot, amelyben az egyén képes megbirkózni a stresszorokkal, és fenntartani szubjektív jóllétét. A modell szerint az egészség „eredete” nem a patogenezis irányából közelíthető meg, hanem a meglévő erőforrásokra épít, és arra helyezi a hangsúlyt, hogy az egyén hogyan képes strukturálni, értelmezni és kezelni a kihívásokat. Ez a megközelítés a koherencia-érzet központi szerepét hangsúlyozza: minél erősebb ez az érzet, annál inkább képes az egyén az egészségmegőrzést támogató, preventív viselkedésformák választására és az egészség pozitív szubjektív megítélésének fenntartására (Eriksson és Lindström, 2007; Volanen, 2011; Vinja és mtsai, 2017).

676 egészséges felnőtt bevonásával végzett vizsgálat eredménye alapján a koherencia-érzet egyik fontos elemének, az érthetőségnek a gyenge szintje negatívan befolyásolta azokat a magatartásformákat, amelyek az egészséges életmód fenntartásához szükségesek. Ide tartozik például a fizikai aktivitás vagy az egészséges táplálkozás. Az érthetőség növelhető az olyan beavatkozásokkal, melyek az egyének figyelmét felhívják az egészséget elősegítő viselkedésekben való aktív elköteleződés fontosságára (Adorni és mtsai, 2021). Egy felnőttek körében végzett hollandiai longitudinális vizsgálatban ($N = 117$) igazolták, hogy a fizikai aktivitásra irányuló beavatkozásokat követően a koherenciaérzet szintje emelkedett, különösen azok körében, akiknél az intervenció előtt alacsonyabb koherenciaérzet-szintet mértek (Thompson és mtsai, 2021). Egy középkorú népességen végzett tanulmány is kimutatta, hogy az alacsony koherenciaérzet összefüggésben áll a nem megfelelő fizikai aktivitással (Thomas és mtsai, 2020). Adorni és munkatársai azt találták, hogy a többezer mozgó egyének magasabb koherenciaérzet-pontszámokkal rendelkeztek. Szív- és érrendszeri betegségben szenvedő 275 beteg három éves utánkövetéses felmérése során tapasztalták, hogy a koherenciaérzet modulálja a megfelelő fizikai aktivitás elérésének és fenntartásának képességét, és megfelelő fizikai aktivitás erős koherenciaérzettel párosulva hozzájárulhat a jobb életminőséghez (Adorni és mtsai, 2022). A magasabb koherenciaérzet elősegíti az erőforrások mozgósítását, ami jobb szubjektív egészségi állapottal és nagyobb pszichés jóllétel járhat együtt (András és mtsai, 2016). A koherenciaérzet tehát olyan alapvető pszichológiai konstrukció, amely szorosan összefügg a szubjektív egészségérzettel és az egészségi állapot önminősített megítélésével.

A koherenciaérzet mint az egyén egészséggel kapcsolatos belső erőforrása jelentős szerepet játszhat a preventív egészségmagatartások – így a rendszeres fizikai aktivitás – kialakulásában és fenntartásában is. A magasabb koherenciaérzetű egyének jellemzően célorientáltabbak, hatékonyabban küzdenek meg a stresszorokkal, és nagyobb mértékben érzik kontroll alatt életük eseményeit (Antonovsky, 1987; Eriksson és Lindström, 2007). E pszichológiai erőforrás segítheti őket a rendszeres mozgást igénylő életmód fenntartásában is (Schnyder és mtsai, 2017).

Egyes elméleti megközelítések szerint a fizikai aktivitás éppen a koherencia három komponensével – az érthetőséggel, kezelhetőséggel és értelmességgel – áll kapcsolatban: a strukturált testmozgás segít rendszerezni a napi rutint (érthetőség), megküzdést kínál a stresszel szemben (kezelhetőség), és motivációs célt adhat (értelmesség) (Csimai és mtsai, 2015).

A kutatás módszertani háttere

A kutatás célja és a kutatói kérdések

Kutatásunk célja középiskolás tanulók fizikai aktivitásának felmérése s ennek hatásának megismerése a szubjektív általános egészségérzetre, vitalitásra, mentális egészségre. A koherenciaérzet segítheti a preventív magatartásformák választását, így vizsgálatunkban a tanulók koherenciaérzetének és fizikai aktivitásának kapcsolatát is tanulmányoztuk. Felmérésünk során a következő kutatói kérdéseket fogalmaztuk meg:

K1: Milyen hatással van a fizikai aktivitás a tanulók önminősített egészségi állapotára?

K2: Milyen jelentős különbségek igazolhatók a kamaszok egészségi állapotában a fizikai aktivitás kvantitatív vagy kvalitatív mutatójának változása esetében?

K3: Milyen kapcsolat van a tizenévesek fizikai aktivitása és koherenciaérzete között?

A vizsgálati minta jellemzése

Nyugat-Dunántúlon 10., 11. és 12. évfolyamos gimnáziumi tanulók körében végzett kutatásunk válaszadóinak átlagéletkora 16,87 év (SD: 0,82) volt. A válaszadók 2/3-a lány volt, több mint fele városban élt, és 2/5-e az iskolával azonos településen lakott. A minta többsége (69,87%) teljes családban élt. A családok 28,79%-ában (129 fő) egy, míg 22,1%-ában (99 fő) három vagy több gyermek volt. Az egygyermekesek közül 42 szülő, míg a nagycsaládoknál 9 fő nevelte egyedül az iskoláskorú gyermekét/gyermekeit. 45 családdal (10,04%) élt együtt a nagyszülő, 6 esetben a nagymama és a nagypapa is gyermekével, unokájával élte mindennapjait. Több generáció együttélése teljes, illetve újrastrukturált családban 38 megkérdezettél jelent meg. A megkérdezettek legfőbb demográfiai jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A minta jellemzői (forrás: saját szerkesztés)

Változók	Átlag	Range
Életkor (n = 448)	16,87 ± 0,82 év	15–19 év
	abszolút gyakoriság (n)	relatív gyakoriság (%)
Nem (n = 447)		
fiú	144	32,21%
lány	303	67,79%
Lakóhely (n = 445)		
megyeszékhely	140	31,46%
város	123	27,46%
község/falu	182	40,9%
Lakóhely (n = 445)		
iskolával azonos település	190	42,7%
iskolával nem azonos település:		
kollégista	35	7,87%

Változók	Átlag	Range
bejáró + rokonoknál/nagyszüleinél lakik	214	48,09%
albérlet	6	1,34%
Családtípus (n = 448)		
teljes család	313	69,87%
újrastrukturált család	49	10,94%
egyszülős család	82	18,4%
szülő nélküli család	4	0,89%
Testvérek száma (n = 448)		
nincs testvér	129	28,79%
egy testvér	220	49,11%
kettő testvér	84	18,75%
három vagy több testvér	15	3,35%

Az alkalmazott mérőeszközök bemutatása

Jelen vizsgálatban a serdülők fizikai aktivitása, szubjektív egészségi állapota és koherenciaérzete közötti kapcsolatok feltárása céljából a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A fizikai aktivitás mennyiségi mutatói pozitív kapcsolatban állnak a tanulók szubjektív egészségi állapotával (EQ-VAS, SF-36).

H2: A fizikai aktivitás minősége (intenzitás) és a szubjektív egészségérzet között szignifikáns különbség várható. A rendszeresen, megfelelő intenzitású fizikai aktivitásban részt vevő tanulók szignifikánsan magasabb általános egészségérzetet és mentális egészséget mutatnak, mint azok, akik alacsony szintű fizikai aktivitást végeznek.

H3: A fizikai aktivitás pozitív kapcsolatban áll a tanulók koherenciaérzetével.

Kvantitatív, keresztmetszeti kutatásunkat Nyugat-Dunántúlon, Vas és Zala megyei nappali rendszerű gimnáziumi képzést folytató köznevelési intézményekben folytattuk.

A kérdőív első változatát egy gimnáziumi osztályban (n = 28) próbáltuk ki, és az ott szerzett tapasztalatok alapján történt a mérőeszköz véglegesítése. A kiválasztott középiskolák tankerületi és iskolaigazgatóinak írásbeli beleegyezését követően végeztük el vizsgálatunkat. A mintavétel célcsoporton belüli egyszeri, kényelmi mintavétellel valósult meg. A mintába kerülés kritériumának tekintettük a nappali rendszerű négyéves gimnáziumi képzésben részt vevő 15–19 éves tanulók körét, kizárási kritérium volt a magántanulói jogviszonnyal tanulmányaikat folytató tanulók köre. Az elsődleges mintavételi egységek nem az egyes tanulók, hanem a véletlenszerűen (szisztematikus véletlen módszerrel) kiválasztott osztályok voltak.

Papíralapon kitölthető kérdőívünk saját szerkesztésű kérdései szociodemográfiai változók mellett standardizált skálákat is tartalmaztak. A fizikai aktivitás szintjének mérésére olyan kérdéseket alkalmaztunk, amelyek a tanulók iskolán kívüli fizikai aktivitására vonatkoztak, a WHO által javasolt napi 60 perc mérsékelt vagy intenzív mozgás alapján. A kérdések külön utalást tettek arra, hogy a mindennapos testnevelésórák nem számítanak bele automatikusan ebbe az időtartamba, hanem a válaszadó maga dönthette el, hogy az aznapi mozgása – ideértve iskolán kívüli tevékenységeit – elérte-e az ajánlott

mennyiséget. Így a mindennapos testnevelés hatását a vizsgálat nem különítette el, de a válaszadók saját megítélésük alapján akár részben figyelembe is vehették. Kérdőívünk mozgásra vonatkozó kérdéseit a HBSC kutatás során használt mérőeszközből merítettük (Németh 2023; Németh és mtsai, 2016; Inchley és mtsai, 2020). A mozgás mint az egyik legfontosabb, egészséget támogató magatartásforma heti szinten történő megjelenését az Egészségügyi Világszervezet ajánlása alapján a gyermekek és a serdülők esetében a napi legalább 60 perc, közepes intenzitású testmozgás (WHO, 2010; (Németh, 2023; Németh és mtsai, 2016; Inchley és mtsai, 2020) szükségességének realizálása alapján mértük fel.

A szubjektív egészségérzet méréséhez kutatásunkban az EQ-VAS egészséghőmérőjét és a Health Survey Short Form SF-36 kérdőívet alkalmaztuk. A Visual Analóg Skálán (VAS) a megkérdezettek egy 0-tól 100-ig terjedő skálán jelölhették aktuális egészségi állapotukat, ahol a 100-as érték a tökéletes egészséget, míg a 0 a legrosszabb elképzelhető egészségi állapotot jelentette (EuroQol Group, 1990; Rencz és mtsai, 2013).

Az SF-36 kérdőív az egyik leggyakrabban alkalmazott nemzetközi eszköz a lakosság általános egészségi állapotának mérésére (Ware és Sherbourne, 1992; Ware és mtsai, 1993). A kutatásban az SF-36 validált magyar változatának elemeit használtuk, különösen az „általános egészségérzet”, „vitalitás” és „mentális egészség” dimenziókat (Pék és mtsai, 2013). A mérőeszköz az egészségi állapot szubjektív észlelését nyolc fő dimenzió mentén méri, a magasabb pontérték jobb állapotot jelez.

A koherenciaérzet mérésére 13 kérdést tartalmazó rövidített standardizált kérdőívet alkalmaztunk. A mérőeszköz állításaival való egyetértés mértékét egy 7-fokozatú, Likert-típusú skálán kellett jelölnie a válaszadónak. A felnőttek számára készült 13 tételes koherenciaérzet-mérleg a 12 évesnél idősebb gyermekeknél is alkalmazható (Hokinen és mtsai, 2006; Balajti és mtsai, 2007; Veresné Balajti, 2010). A kérdőív hazai validálása során annak belső konzisztenciájának Cronbach-alfa értéke 0,82 volt, mely megfelelőnek mondható (Balajti és mtsai, 2007). A kérdőív magyar nyelvű változata serdülők körében is alkalmazható, és a megbízhatósági mutatói megfelelőek. Hazai kutatásban 16–17 éves középiskolások mintáján ($n = 1127$) a mérőeszköz belső konzisztenciáját jelző Cronbach-alfa érték 0,83 volt, ami megfelelő reliabilitást jelez (Sipos és mtsai, 2015).

A várható mintanagyságot 500 főben határoztuk meg. 5 gimnázium 18 osztályában végzett kutatásunk során a passzív szülői beleegyező nyilatkozatot 12 szülő juttatta vissza részünkre. A számítógépes adattisztítás során tizenhárom kérdőívet töröltünk a mintából a kérdések több mint 50%-ának meg nem válaszolása, illetve nyilvánvalóan komolytalan válaszadás miatt. Végül 448 tanuló válaszait tudtuk elemezni SPSS Statistics 22 program segítségével korrelációs számítással, lineáris regresszióanalízissel, egy- mintás t-próbával, kétmintás t-próbával, ANOVA-próbával ($p < 0,05$).

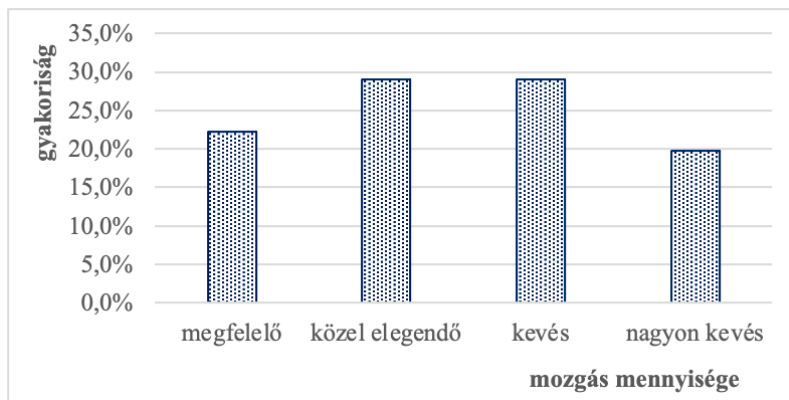
A mérőeszközök kitöltése névtelenül történt, a kitöltött dokumentumok nem tartalmaztak olyan információt, amellyel azonosítani lehetett volna a diákokat. Az adatok feldolgozását követően csak összesített formában kerültek publikálásra, sem az egyes osztályokra, sem az iskolákra vonatkozó információkat nem tettünk közzé.

Eredmények

A fizikai aktivitás és a szubjektív egészségérzet közötti kapcsolat vizsgálata

A megfelelő fizikai aktivitás mennyiségének a WHO ajánlása alapján a napi 60 perces mozgást tartottuk. A kategóriákba sorolásnál az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagtartása (HBSC) kutatás klasszifikációját vettük alapul (elegendő, ha a hét minden napján, közel elegendő, ha hetente legalább 5-6 napon, kevés, ha 3-4 napon, és nagyon kevés, ha 2 napon vagy annál kevesebbszer valósult meg a 60 perces fizikai aktivitás). A válaszadó

fiatalok 22,2%-át megfelelő mennyiségű, 29,02%-29,02%-át közel elegendő, illetve kevés, 19,76%-át pedig nagyon kevés fizikai aktivitás végzése jellemezte (1. ábra).



1. ábra. A minta megoszlása a mozgás kvantitatív mutatója alapján, $n = 416$

A testmozgás mennyiségét tekintve a megfelelő kategóriába sorolhatók esetében saját felmérésünk eredménye (22,2%) a HBSC felmérés 2022-es nemzeti (21,3%) (Németh, 2023), illetve nemzetközi (20%) (Rakić és mtsai, 2024) adataival egyezett meg. A fizikai aktivitás minőségénél (intenzitás és időtartam) a legalább heti 3 óra olyan mozgást tekintettük megfelelőnek, aminek következtében a fiatal megizzadt, ez a minta 64,1%-át jellemezte, de 9,6% volt az intenzív testmozgást egyáltalán nem végzők aránya; ezen adatok az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása kutatás eredményeivel közel azonosak (Németh, 2023; Rakić és mtsai, 2024).

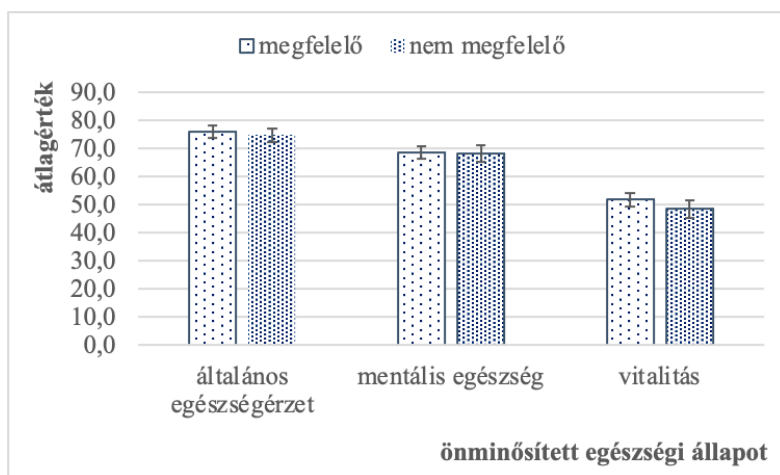
Kutatásunkban a vizsgált önminősített egészség skáláinak reliabilitási értékei megfelelőek voltak (általános egészség Cronbach alfa = 0,77, mentális egészség Cronbach alfa = 0,83, vitalitás Cronbach alfa = 0,81). A megkérdezettek egészségi állapotát az EQ-VAS egészséghőmérőn mérve a jelen pillanatban észlelt egészségérzet átlagértéke a 100-fokú skálán mérve 79,16 volt (SD: 16,5 max: 100 min: 10), mely a magyarországi 18 éves korosztály átlagánál (M: 83,3) alacsonyabb volt (Szende és Williams, 2004; Szende és mtsai, 2014). Ez a különbség statisztikailag jelentősnek bizonyult ($t[441] = -5,1$ $p < 0,001$). A tanulók egészségi állapotát az SF-36 standardizált mérőeszköz felhasználásával is tanulmányoztuk. Az általános egészségérzetet 5 kérdés, a vitalitást és a mentális egészséget 4-4 kérdés összesített pontszámaiból számított transzformált skálaértékekkel mértük. Mintánkban az általános egészségérzet átlaga M: 74,94 (SD: 17,31), a mentális egészsége M: 68,33 (SD: 19,06), míg a vitalitás esetében 50,47 (SD: 20,59) volt. A megkérdezettek általános egészségérzete közel azonos volt a 18 év alatti egészséges populáció magyarországi normálértékének átlagával (M: 74) (Czibalmos és mtsai, 1999).

Az általános egészségérzet dimenzióban kapott eredményünk (M = 74,94; SD = 17,31; $n = 447$) összehasonlítására egymintás t-próbát alkalmaztunk a Czibalmos és munkatársai (1999) által közölt populációs átlaggal (M = 74). Az elvégzett egymintás t-próba nem mutatott statisztikailag szignifikáns eltérést ($t[446] = 1,15$; $p = 0,25$), azaz a tanulmányunkban mért átlagérték szignifikánsan nem különbözik a 18 év alatti egészséges magyar populáció korábban megállapított normálértékétől.

Czibalmos és munkatársai 1999-ben publikált adatai alapján a 18 év alatti magyarországi egészséges populáció normál átlagértéke vitalitás és mentális egészség tekintetében 79-79 (Czibalmos és mtsai, 1999) volt, ami a jelenleg vizsgált tanulók esetében

szignifikánsan alacsonyabb értéket hozott: mentális egészség: $t(447) = 11,83$, $p < 0,001$; vitalitás: $t(447) = 29,29$, $p < 0,001$. De a 2022-es nemzetközi szintű HBSC felmérés alapján bizonyított, hogy a 2002-es, 2006-os, 2010-es, 2014-es, 2018-as adatfelvételhez képest az iskoláskorú fiatalok mentális egészségének eredménye jelentősen csökkenő tendenciát mutat (Rakić és mtsai, 2024). Az eredmények alapján látható, hogy az általános egészségi állapot szubjektív mutatói korábbi kutatási eredmények átlagától számotvetően nem tértek el.

A mozgás minősége alapján a vizsgálati mintánkat két csoportba soroltuk (megfelelő, nem megfelelő), s ez alapján mértük fel a fizikai aktivitás és a szubjektív egészségérzet közti összefüggést. A csoportok önminősített egészsége átlagértékeinek különbségét t-próbával vizsgáltuk. Az általános egészségérzet átlagpontszámai jelentősen nem különböztek ($t[446] = 0,676$, $p = 0,52$) a minőségileg megfelelő ($M = 75,68$) és nem megfelelő fizikai aktivitás ($M = 74,52$) esetén. A csoportok további vizsgált szubjektív egészségmutatóinak átlagértékei is közel azonosak voltak a mentális egészség ($t[445] = 0,149$, $p = 0,882$), a vitalitás ($t[446] = 1,677$, $p = 0,094$) (2. ábra) és az egészséghőmérőn mért egészségérzet esetében is ($t[445] = 0,336$, $p = 0,737$). Ezért a H2 hipotézis, miszerint a fizikai aktivitás minősége pozitív összefüggést mutat a szubjektív egészségi állapottal, nem nyert megerősítést: noha a tendencia pozitív irányú volt, a különbségek statisztikailag nem szignifikánsak.

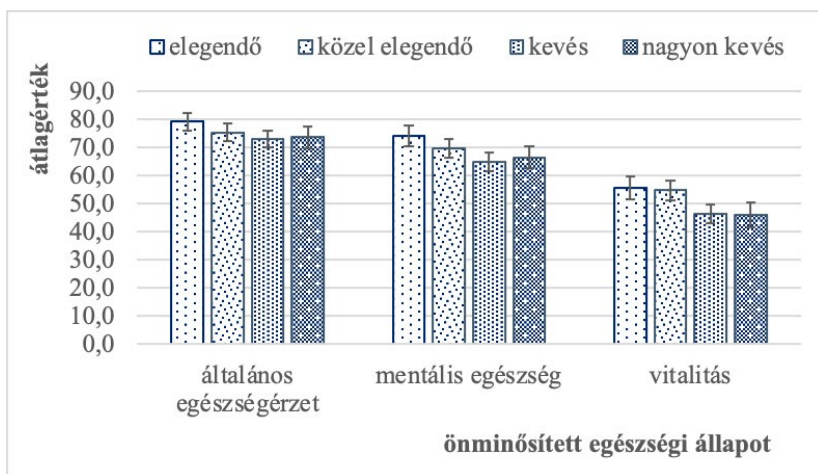


2. ábra. Az önminősített egészség átlagértékei a fizikai aktivitás minőségi mutatója alapján vizsgálva ($n = 445$)

A fizikai aktivitás mennyiségi mutatója és az egészségérzet összefüggéseinek vizsgálata

Kutatásunkban vizsgáltuk a fizikai aktivitás mennyiségi mutatójának és a tanulók vizuál analóg skálán mért, jelen pillanatban észlelt egészségérzetének összefüggését is. A H1 hipotézisünket, miszerint a fizikai aktivitás mennyisége pozitív összefüggést mutat a szubjektív egészségérzettel, eredményeink megerősítették. A heti 5–7 napon mozgó fiatalok szignifikánsan magasabb egészségérzetről számoltak be, mint azok, akik ritkábban sportoltak, és a tendencia minden vizsgált szubjektív mutató esetében következetesen megfigyelhető volt. A 100 fokú skálán mért szubjektív egészségérzet átlagértéke

83,407 volt azoknál a fiataloknál, akik naponta minimum 60 percet mozogtak. Az előbb mért érték csak minimálisan volt alacsonyabb ($M = 82,46$) azok körében, akik hetente legalább 5-6 napon végeztek fizikai aktivitást. Akik keveset: a hétnek csak 3-4 napján ($M = 76,36$), illetve nagyon keveset: hetente 2-szer vagy annál kevesebbszer ($M = 76,58$) sportoltak, azoknál az előzőkhez viszonyítva már nagyobb arányú különbség volt bizonyítható az önbevallás alapján mért egészségérzet terén ($F[3,416]6,615$, $p < 0,001$). A mozgás mennyiségének emelkedésével a szubjektív egészségérzet további vizsgált területeinek átlagértékei is növekedtek, legjelentősebb mértékben a vitalitás esetében (elegendő mozgás $M = 55,46$; közel elegendő $M = 54,62$; kevés $M = 46,11$; nagyon kevés $M = 45,84$). Vitalitást vizsgálva a két szélső csoport között a fizikai aktivitás gyakoriságát tekintve az elegendő és a nagyon kevés kategóriák esetében jelentős különbséget ($M = 9,62$ pont) mértünk ($F[3,417]7,371$ $p < 0,001$). A 3. ábrán is látható, hogy azok a fiatalok számoltak be a legkedvezőbb általános egészségérzetről ($M = 79$) és mentális egészségről ($M = 73,93$), akiknél a mozgás mennyisége az elegendő kategóriába tartozott (a hét minden napján legalább 60 perces mozogtak). Eredményeink alapján megállapítható, hogy a hetente végzett fizikai aktivitás gyakoriságának emelkedésével az általános egészségérzet ($F[3,417]3,146$, $p = 0,025$) és a mentális egészség ($F[3,417]5,88$, $p = 0,001$) átlagpontszámai is jelentősen növekedtek.



3. ábra. Az önminősített egészség átlagértékei a fizikai aktivitás mennyiségi mutatója alapján vizsgálva $n = 416$

Összességként megállapítható, hogy a mozgás mennyisége a mért önminősített egészségi állapot-mutatókat kedvezően befolyásolta, de a mozgás minősége már nem volt hatással az általános egészségérzetre, a vitalitásra és a mentális egészségre. A kapott eredményeket az 1. táblázat foglalja össze.

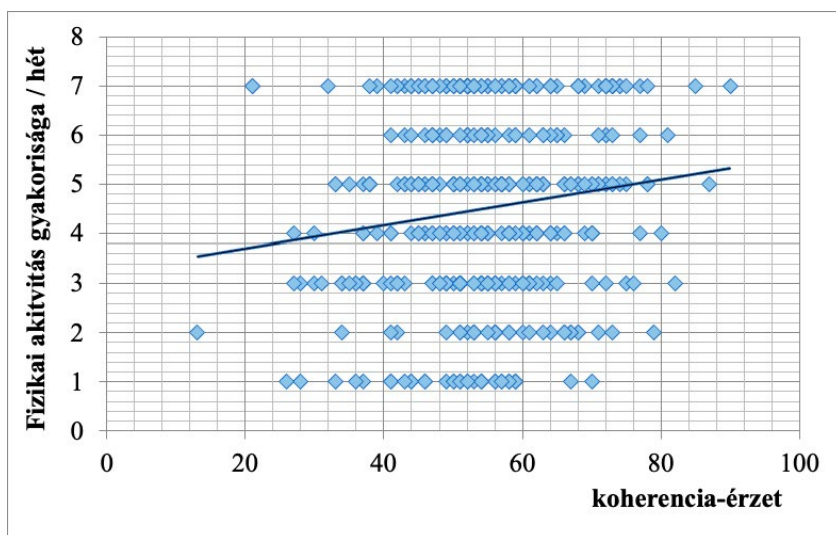
1. táblázat. A fizikai aktivitás mennyisége és minősége alapján az egészségi állapot mutatóinak átlagértékei közti különbségek vizsgálatának matematikai statisztikai számításainak eredményei

		vitalitás	mentális egészség	általános egészségérzet	EQ-VAS egészségérzet
fizikai aktivitás	mennyisége	$p < 0,001^*$	$p = 0,001^*$	$p = 0,025^*$	$p < 0,001^*$
	minősége	$p = 0,094$	$p = 0,882$	$p = 0,52$	$p = 0,737$

* $p < 0,05$

A fizikai aktivitás és a koherenciaérzet kapcsolatának vizsgálata

Elemzésünkben a fizikai aktivitás mint preventív magatartásforma és a koherenciaérzet együttjárását is tanulmányoztuk. Vizsgálatunkban a koherenciaérzet méréséhez használt 13 tételes skála reliabilitási értéke megfelelő volt (Cronbach alfa = 0,808). A H3 hipotézisünket, amely szerint a koherenciaérzet szignifikáns kapcsolatban áll a fizikai aktivitással, eredményeink részben alátámasztották. A koherenciaérzet és a fizikai aktivitás mennyiségi mutatója között szignifikáns, pozitív irányú korrelációt találtunk, míg a minőségi mutató esetében nem mutatkozott számottevő különbség. Feltételeztük, hogy a szabadidőben végzett mozgás gyakoriságát és intenzitását befolyásolja az adott egyén koherenciaérzete. A koherenciaérzet pontos értéke, hogy hol az a pont, amitől már kockázati tényezőnek vehető a mért adat, nem határozható meg. Egyéni szinten egy adott időpontban állapítható meg a koherenciaérzet. Erikson és munkatársai 124 tanulmány metaanalízisét követően megállapították, hogy a 13 ítemes koherenciaérzet-kérdőív átlagértékei 35,39-től (SD: 0,1) 77,6-ig (SD: 13,8) terjedő tartományba tartoztak (Erikson és Lindström, 2005). Magyar mintán 16–17 évesek ($n = 1127$) körében végzett kutatás során a koherenciaérzet átlagértéke 53,4 volt (Sipos és mtsai, 2015). Saját felmérésünkben a 15–19 éves gimnáziumi tanulók válaszai alapján a koherenciaérzet átlagértéke 54,38 (SD: 11,35, max: 90, min: 13) volt, mely a fentebb közölt kutatási eredményektől jelentősen nem tért el ($t[446]0,69$, $p = 0,48$). A koherenciaérzet és a mozgás gyakorisága közötti kapcsolat elemzéséhez Pearson-féle lineáris korrelációs számítást alkalmaztunk, mivel a változók eloszlása közelítette a normál eloszlást. Az eredmények alapján gyenge, de statisztikailag szignifikáns pozitív kapcsolat volt kimutatható a változók között ($r = 0,242$; $p = 0,004$). A determinációs együttható ($R^2 \approx 0,142$) szerint a koherenciaérzet a fizikai aktivitás gyakoriságának változékonyságából 14,2%-ot magyarázott meg (4. ábra).



4. ábra. A koherenciaérzet és a mozgás gyakorisága közti kapcsolat ($n = 416$)

Ez alátámasztja a H3 hipotézist, miszerint a koherenciaérzet pozitív kapcsolatban áll a fizikai aktivitás gyakoriságával. A fizikai aktivitás mennyiségi értékeinek változékonyságából a koherenciaérzet az eredmények alapján 14,2%-ot magyarázott meg, ami együtjárásra utal, de oksági viszonyt nem támaszt alá. Az ANOVA próba eredménye alapján a változók között volt kapcsolat, nem a véletlen műve ($F[1;416] = 8,546$, $p < 0,001$). A koherenciaérzet viszont jelentősen nem differenciálta a tanulók fizikai aktivitásának minőségi mutatóját ($t[446] 0,212$, $p = 0,832$). A koherenciaérzet átlagértékei közel azonosak voltak megfelelő ($M = 54,43$) és nem megfelelő fizikai aktivitás ($M = 54,26$) során is.

Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni a kutatás korlátait is. A vizsgálatban részt vevő tanulók egy földrajzilag és intézménytípus szerint is szűkebb mintát képviselnek, a minta kényelmi mintavétellel került kiválasztásra, ezért az eredmények nem általánosíthatók a teljes hazai serdülő populációra. Emellett a kutatás osztályszinten zajlott, így a válaszadók nem teljesen függetlenek egymástól, ami klaszterezettségből fakadó torzítást eredményezhet. Fontos korlátozó tényező továbbá, hogy az adatgyűjtés önbevallásra épült, így az egyéni percepció, az önértékelés szintje és a társadalmi elvárásoknak való megfelelés befolyásolhatta a válaszokat. Mindezek a körülmények a kutatás eredményeit elsősorban tájékoztató, feltáró jellegűként értelmezhetővé teszik, és indokolttá teszik a jövőbeni, reprezentatív mintán végzett utánvizsgálatokat.

Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni a kutatás korlátait is. A vizsgálatban részt vett iskolák, bár egységesek az iskola típusát tekintve, de nem tekinthetők reprezentatívnak, így az eredmények általánosításához további vizsgálatok szükségesek más iskolatípusokban, illetve reprezentatív mintán. Emellett fontos korlátozó tényező, hogy a résztvevők nem teljesen függetlenek egymástól, hiszen osztályszinten zajlott az adatfelvétel, ami klaszterezettséget eredményezhet. Továbbá az önbevalláson alapuló adatgyűjtés torzító hatásait is figyelembe kell venni, mivel a fizikai aktivitásról és egészségi állapotról adott válaszokat befolyásolhatja az egyéni percepció, a szociális elvárásoknak való megfelelés és az önértékelés szintje. Mindezek a tényezők a kutatás általánosíthatóságát tovább csökkenthetik. Megemlítendő továbbá az is, hogy a fizikai aktivitás mennyisége és minősége, illetve az egészségi állapot megítélése a tanulók

önbevallásán alapult. Fontos megemlíteni, hogy a kényelmi mintavétel következtében a kutatás eredményei nem általánosíthatók a teljes hazai serdülő populációra. A vizsgálatban részt vevő tanulók egy földrajzilag és intézménytípus szerint is szűkebb mintát képviselnek, így az eredmények elsősorban tájékozódó, feltáró jellegűek, és szükséges az utánkövetés reprezentatív mintán történő vizsgálattal.

Következtetések

Kutatásunkban a fizikai aktivitás mennyiségi jellemzői alapján megállapítható, hogy minden második tanuló hetente legalább 5 alkalommal végez megfelelő vagy közel elegendő mennyiségű testmozgást, ugyanakkor a tanulók közel egyötöde nagyon alacsony aktivitási szintet mutatott. A fizikai aktivitás minőségi szempontból – heti legalább háromszor végzett intenzív mozgás – a válaszadók kétharmadára volt jellemző. Összességében a szabadidős testmozgás gyakorisága és intenzitása nem tekinthető optimálisnak, eredményeink összhangban állnak a hazai és nemzetközi serdülő populációra vonatkozó kutatásokkal (Inchley és mtsai, 2020; WHO, 2022; Németh, 2023; Pinto és mtsai, 2023; Rakić és mtsai, 2024).

A válaszadó tanulók általános egészségérzete az EQ-VAS skálán és az SF-36 alkalmazott dimenzióiban (általános egészségérzet, vitalitás, mentális egészség) mért értékek alapján összességében kedvezőnek mondható, különösen a nemzetközi és hazai normálértékekhez viszonyítva. Eredményeink alapján pozitív statisztikai összefüggés mutatható ki a fizikai aktivitás gyakorisága és az önminősített egészségi állapot mutatói között, amelyet korábbi kutatások is alátámasztanak (Luna és mtsai, 2019; Biddle és mtsai, 2019; Schlack és mtsai, 2021; Hale és mtsai, 2023).

Fontos hangsúlyozni, hogy korrelációs vizsgálataink egyúttjárásokra, nem pedig oksági viszonyokra engednek következtetni. Így nem állítható egyértelműen, hogy a fizikai aktivitás közvetlen hatással van az egészségi állapotra vagy a koherenciaérzetre; ugyanakkor az adatok alapján valószínűsíthető, hogy e tényezők egymással összefüggő jelenségek, és más – nem vizsgált – háttértényezők (pl. szociális támogatás, iskolai környezet) is befolyásolhatják őket.

A fizikai aktivitás és a koherenciaérzet közötti gyenge, de szignifikáns pozitív korreláció alapján feltételezhető, hogy ezek a tényezők összefüggenek a fiatalok egészségtudatos magatartásával. Ezt alátámasztják más hazai kutatások is (pl. Csima és mtsai, 2015), ahol a magasabb koherenciaérzetet mutató tanulók gyakrabban végeztek szabadidős sporttevékenységet. A szalutogenetikus modell értelmében a koherenciaérzet fejlesztése – családi, iskolai és társas erőforrások mentén – támogathatja az egészséges életmód kialakulását, bár ez oksági szinten nem bizonyítható.

Serdülőkorban a kortárskapcsolatok és az iskolai környezet is fontos szerepet játszhatnak az egészséget támogató szokások kialakításában. Javasolt az egészséges életmód, fizikai aktivitás témáit a tanítási órákba játékos, interaktív formába integrálni. Tanórán kívül rendszeresen sportnapokat, sportversenyeket, csoportos kihívásokat (például lépésszámláló kihívások) ajánlott szervezni, ami a közösen végzett mozgás öröme mellett a kortárskapcsolatokat is erősíthetné. A szülők és a tanulók számára lehetne egészségmegőrző workshopokat, előadásokat rendezni, ahol szakemberek informálnának a helyes életmódról. A rendszeres testmozgást a mentorprogramok is támogatnák modellértékű személyek bevonásával, fiatalok és idősek vagy helyi sportolók, egészségügyi szakértők közös programjaival, akik példát mutatnak az egészséges életmódra. Az infrastruktúrális erőforrások növelésére is érdemes hangsúlyt helyezni, megfelelő fizikai környezetet biztosítani a rendszeres mozgáshoz az iskolai sportlétesítmények fejlesztése, az adott településen a kerékpárutak, játszóterek, közösségi terek kialakítása által. A fizikai

aktivitás támogatása az iskolai programok vagy testnevelésen túli lehetőségek révén olyan preventív stratégia lehet, amely hozzájárulhat a fiatalok egészségpercepciójának erősítéséhez, és hosszú távon csökkentheti az egészségügyi ellátásra fordított költségeket (Morton és mtsai, 2016; Teychenne és mtsai, 2020).

A kutatás eredményei alapján javasolható olyan iskolai prevenciós programok bevezetése, amelyek az erőforrások fejlesztésén és a koherenciaérzet megerősítésén keresztül ösztönzik a rendszeres fizikai aktivitást. Ilyenek lehetnek az élményalapú mozgásprogramok, a kortárs támogatócsoportok, illetve az egészségtudatosságot fejlesztő tréningek. A közösségi szintű egészségfejlesztő események (pl. családi sportnapok, iskolai kihívások, települési ifjúsági programok) szintén hozzájárulhatnak az egészséges életmód megerősítéséhez. Ezt az iskolai erőforrások fontosságát hangsúlyozó hazai felmérések is alátámasztják (Moravec, 2019).

A kutatás során megfogalmazott hipotézisek alapján az alábbi következtetések vonhatók le:

H1: A fizikai aktivitás mennyiségi mutatói szignifikáns kapcsolatban állnak a szubjektív egészségérzettel.

Eredményeink alátámasztották ezt a feltételezést, mivel a heti legalább 60 perc mozgást végző tanulók körében a mentális egészség, a vitalitás és az EQ-VAS skálán mért szubjektív egészségérzet szignifikánsan magasabb volt.

H2: A fizikai aktivitás minősége (intenzitás) és a szubjektív egészségérzet között szignifikáns különbség várható.

Eredményeink alapján ez a hipotézis nem igazolódott, mivel a fizikai aktivitás intenzitása szerinti csoportok között a szubjektív egészségérzet dimenziói alapján nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés.

H3: A koherenciaérzet szignifikáns kapcsolatban áll a fizikai aktivitással.

A hipotézis részben igazolódott: a koherenciaérzet és a fizikai aktivitás mennyiségi mutatója között szignifikáns, pozitív irányú korrelációt mutattunk ki, míg a minőségi mutatóval nem állt fenn szignifikáns kapcsolat.

Irodalom

- Adorni, R., Zanatta, F., D'Addario, M., Atella, F., Costantino, E., Iadecola, C., ... & Steca, P. (2021). Health-Related lifestyle profiles in healthy adults: Associations with sociodemographic indicators, dispositional optimism, and sense of coherence. *Nutrients*, 13(11), 3778. DOI: [10.3390/nu13113778](https://doi.org/10.3390/nu13113778)
- Adorni, R., Greco, A., D'Addario, M., Zanatta, F., Fattiroli, F., Franzelli, C., ... & Steca, P. (2022). Sense of coherence predicts physical activity maintenance and health-related quality of life: a 3-year longitudinal study on cardiovascular patients. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4700. DOI: [10.3390/ijerph19084700](https://doi.org/10.3390/ijerph19084700)
- András, I., Rajcsányi-Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I., Péter-Szabó, C. M. & Szalay, G. (2016). Burnout-prevenção – Rezilienciaerősítő program tanárok számára. *Dunakavics*, 4(7), 31–50.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Bakacs, M. (2019). *Országos Táplálkozási És Tápláltsági Állapot vizsgálat kutatási jelentés a felnőttek táplálkozásának, tápláltsági állapotának trendjeiről 2009-2014-2019*. OGYEI.
- Balajti, I., Voko, Z., Ádány, R. & Kósa, K. (2007). A Koherencia – érzés mérésére szolgáló rövidített kérdőív és a lelki egészség (GHQ-12) kérdőív magyar nyelvű változatainak validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8(2), 147–161. DOI: [10.1556/Mental.8.2007.2.4](https://doi.org/10.1556/Mental.8.2007.2.4)
- Biddle, S., Ciacconi, S., Thomas, G. & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: an updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146–155. DOI: [10.1016/j.psychsport.2018.08.011](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011)
- Buecker, S., Simacek, T., Ingwersen, B., Terwiel, S. & Simonsmeier, B. A. (2021). Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: A meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 15(4), 574–592. DOI: [10.1080/17437199.2020.1760728](https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1760728)

- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., ... & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54, 1451–1462. DOI: [10.1136/bjsports-2020-102955](https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955)
- Carson, V., Tremblay, M. S., Chaput, J. P. & Chastin, S. F. (2016). Associations between sleep duration, sedentary time, physical activity, and health indicators among Canadian children and youth using compositional analyses. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 294–302. DOI: [10.1139/apnm-2016-0026](https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0026)
- Chaput, J. P., Gray, C. E., Poitras, V. J., Carson, V., Gruber, R., Olds, T., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), 266–282. DOI: [10.1139/apnm-2015-0627](https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0627)
- Czimbalmos, Á., Nagy, Z., Varga, Z. & Huszti, P. (1999). Páciens megelégedettségi vizsgálat. *Népegészségügy*, 80(1), 4–19.
- Csima, M., Fischer, B., Gelencsér, E. & Harjáné, Brantmüller É. (2015). A nevelési stílus, a koherencia-érzet és az egészségmagatartás összefüggéseinek vizsgálata In: Nagyházi, B. (szerk.) IX. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia : Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században : Tanulmánykötet. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógia Kar, 154-162.
- Dale, L., Vanderloo, L., Moore, S. & Faulkner, G. (2019). Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: an umbrella systematic review. *Mental Health and Physical Activity*, 16, 66–79. DOI: [10.1016/j.mhpa.2018.12.001](https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.12.001)
- Ding, D., Lawson, K. D., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., Van Mechelen, W. & Pratt, M. (2016). The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases. *The Lancet*, 388(10051), 1311–1324. DOI: [10.1016/S0140-6736\(16\)30383-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30383-X)
- EuroQol Group (1990). EuroQol – a new facility for the measurement of health-related quality of life. *Health Policy*, 16(3), 199–208. DOI: [10.1016/0168-8510\(90\)90421-9](https://doi.org/10.1016/0168-8510(90)90421-9)
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2007). Antonovsky's sense of coherence scale and its relation with quality of life: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61(11), 938–944. DOI: [10.1136/jech.2006.056028](https://doi.org/10.1136/jech.2006.056028)
- Eriksson, M. & Lingström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(6), 460–466. DOI: [10.1136/jech.2003.018085](https://doi.org/10.1136/jech.2003.018085)
- Hale, G. E., Colquhoun, L., Lancaster, D., Lewis, N. & Tyson, P. J. (2023). Physical activity interventions for the mental health of children: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 49(2), 211–229. DOI: [10.1136/jech.2003.018085](https://doi.org/10.1136/jech.2003.018085)
- Hokinen, P. L., Suominen, S., Rautava, P., Hakenen, J. & Kalimo, R. (2006). The adult sense of coherence scale is applicable to 12-year-old schoolchildren . an additional tool in health promotion. *Acta Paediatrica*, 95(8), 952–955. DOI: [10.1080/08035250600750056](https://doi.org/10.1080/08035250600750056)
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jästad, A., Cosma, A., Kelly, C. & Arnarsson, A. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings.* WHO Regional Office for Europe.
- Janssen, I. & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40–56. DOI: [10.1186/1479-5868-7-40](https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40)
- Juhász, Á., Arday, B., Nagy, L., Balázs, N. & Szigeti, R. (2023). Az iskolai stressz, az adaptív és maladaptív megküzdés, valamint az iskolai kötődés összefüggései serdülő mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(1), 43–60. DOI: [10.1556/0016.2022.00042](https://doi.org/10.1556/0016.2022.00042)
- Jussila, J. J., Pulakka, A., Ervasti, J., Halonen, J. I., Mikkonen, S., Allaouat, S., ... & Lanki, T. (2023). Associations of leisure-time physical activity and active school transport with mental health outcomes: A population-based study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 33(5), 670–681. DOI: [10.1111/sms.14292](https://doi.org/10.1111/sms.14292)
- Kis, B. (2018). A testmozgás jelentősége az egészségi állapot megtartásában és fejlesztésében, valamint a betegségek megelőzésében. In Lippai, L. (szerk.), *Testmozgás, aktív szabadidő-eltöltés és a holisztikus egészség: Egyetemi jegyzetsorozat.* Szegedi Tudományegyetem. 9–21.
- KSH (2020). *ELEF 2019 – Európai lakossági egészségfelmérés, 2019 – Összefoglaló eredmények.* KSH.
- Luna, P., Guerrero, J. & Cejudo, J. (2019). Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1821. DOI: [10.3390/ijerph16101821](https://doi.org/10.3390/ijerph16101821)
- Moravec, M. (2019). Tanulmányi eredményesség az iskolán kívüli sportfoglalkozások függvényében (2016-os OKM adatok alapján). *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 17(3–4), 77–86. DOI: [10.17165/TP.2019.3-4.6](https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.6)
- Morton, K. L., Atkin, A. J., Corder, K., Suhrcke, M. & Van Sluijs, E. M. F. (2016). The school environment and adolescent physical activity and sedentary

- behaviour: a mixed-studies systematic review. *Obesity reviews*, 17(2), 142–158. DOI: [10.1111/obr.12352](https://doi.org/10.1111/obr.12352)
- Németh, Á. & Költő, A. (2016). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014 Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. NEFI.
- Németh, Á. (2023). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása – 2022*. ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Pék, E., Mártai, I., Marton, J. & Betlehem, J. (2013). A mentőoldozók egészségi állapotának vizsgálata generikus kérdőívvel (SF-36) | Health survey of ambulance workers with the help of generic questionnaire (SF-36). *Orvosi Hetilap*, 154(47), 1865–1872. DOI: [10.1556/OH.2013.29746](https://doi.org/10.1556/OH.2013.29746)
- Pinto, A. A., Marques, A. P. & Pelegrini, A. (2023). Secular trends in physical activity in adolescents: A systematic review. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 18(2), 207–216. DOI: [10.1016/j.jtumed.2022.09.004](https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2022.09.004)
- Pósa, G. (2023). A rendszeres fizikai aktivitás jelentősége az iskolai szinten. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 134–143. DOI: [10.14232/iskkult.2023.1-2.134](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.134)
- Rakić, J. G., Hamrik, Z., Dzielska, A., Felder-Puig, R., Oja, L., Bakalár, P., Nardone, P., Ciardullo, S., Abdрахmanova, S., Adayeva, A., Kelly, C., Fismen, A. S., Wilson, M., Brown, J., Inchley, J. & Ng, K. (2024). *A focus on adolescent physical activity, eating behaviours, weight status and body image in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Reiner M., Niermann C., Jekauc D. & Woll A. (2013). Long-term health benefits of physical activity – a systematic review of longitudinal studies. *BMC Public Health*, 13(1), 813. 3. DOI: [10.1186/1471-2458-13-813](https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-813)
- Rencz, F., Brodsky, V., Ruzsa, G., Gulácsi, L. & Péntek, M. (2013). A magyar EQ-5D értékkészlet és alkalmazása egészség-gazdaságtani értékelésekben. *IMPACT – Költséghatékonyság az egészségügyben*, 1(1), 1–9.
- Roccliffe, P., Adamakis, M., O’Keeffe, B. T., Walsh, L., Bannon, A., Garcia-Gonzalez, L., ... & MacDonncha, C. (2023). The Impact of Typical School Provision of Physical Education, Physical Activity and Sports on Adolescent Mental Health and Wellbeing: A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 1–30. DOI: [10.1007/s40894-023-00220-0](https://doi.org/10.1007/s40894-023-00220-0)
- Rollo, S., Antsygina, O. & Tremblay, M. S. (2020). The whole day matters: understanding 24-hour movement guideline adherence and relationships with health indicators across the lifespan. *Journal of Sport and Health Science*, 9(6), 493–510. DOI: [10.1016/j.jshs.2020.07.004](https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.07.004)
- Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S. & Beyer, A. K. (2021). The effects of mental health problems in childhood and adolescence in young adults: Results of the KiGGS cohort. *Journal of Health Monitoring*, 6(4), 3. DOI: [10.25646/8863](https://doi.org/10.25646/8863)
- Schnyder, U. és mtsai (2017). Health-related quality of life and sense of coherence among young adults. *International Journal of Public Health*, 62(2), 199–207.
- Sipos, E., Jeges, S. & Tóth, Á. (2015.). Sport, sense of coherence, and self-esteem among 16 and 17 year olds. *European Journal of Mental Health*, 10(1), 62–78. DOI: [10.5708/EJMH.10.2015.1.4](https://doi.org/10.5708/EJMH.10.2015.1.4)
- Somhegyi, A. (2016). Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet. *Különleges Bánásmód*, 2(4), 61–80. DOI: [10.18458/KB.2016.4.61](https://doi.org/10.18458/KB.2016.4.61)
- Szende, Á. & Williams, A. (2004). *Measuring Self-Reported Population Health: An International Perspective based on EQ-5D*. EuroQol Group.
- Szende, Á., Bas, J. & Cabases, J. (2014). *Self-Reported Population Health: An International Perspective based on EQ-5D*. Springer Open. DOI: [10.1007/978-94-007-7596-1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7596-1)
- Teychenne, M., White, R. L., Richards, J., Schuch, F. B., Rosenbaum, S. & Bennie, J. A. (2020). Do we need physical activity guidelines for mental health: What does the evidence tell us? *Mental health and physical activity*, 18, 100315. DOI: [10.1016/j.mhpa.2019.100315](https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2019.100315)
- Thomas, K., Nilsson, E., Festin, K., Henriksson, P., Lowén, M., Löf, M. & Kristenson, M. (2020). Associations of psychosocial factors with multiple health behaviors: A population-based study of middle-aged men and women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1239. DOI: [10.3390/ijerph17041239](https://doi.org/10.3390/ijerph17041239)
- Thompson, K., Herens, M., van Ophem, J. & Wage-makers, A. (2021). Strengthening sense of coherence: evidence from a physical activity intervention targeting vulnerable adults. *Preventive Medicine Reports*, 24, 101554. DOI: [10.1016/j.pmedr.2021.101554](https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101554)
- Veresné Balajti, I. (2010). Egyetemi hallgatók egészségi állapota és egészségmagatartása. *Egyetemi doktori (Ph.D.) értekezés*. Debreceni Egyetem Egészségtudományi Doktori Iskola.
- Vinja, H. F., Langeland, E. & Bul, T. (2017). Aaron Antonovsky’s Development of Salutogenesis, 1979 to 1994. In Mittelmarm, M., Sagy, S., Eriksson, M., Georg, B., Pelikan, J., Lindstrom, B. & Espnes, G. A. (szerk.), *The Handbook of Salutogenesis*. Springer. 25–42.
- Volanen, S. M. (2011). *Sense of coherence Determinants and Consequences Academic Dissertation*. Hjelt Institute Department of Public Health Faculty of Medicine University of Helsinki

Ware, J. & Sherbourne, C. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473–483. DOI: [10.1097/00005650-199206000-00002](https://doi.org/10.1097/00005650-199206000-00002)

Ware, J., Snow, K., Kosinski, M. & Gandek, B. (1993). *SF-36 Health Survey Manual and Interpretation Guide*. The Health Institute.

WHO (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. WHO.

WHO (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. WHO.

WHO (2022). *Global status report on physical activity*. WHO. <https://www.who.int/publications/item/9789240059153>

Absztrakt

A fizikai aktivitás fiziológiai és pszichológiai előnyei jól dokumentáltak, a serdülők többsége mégsem végez megfelelő idejű és intenzitású testmozgást.

Kutatásunk célja középiskolás tanulók fizikai aktivitásának felmérése s ennek hatásának megismerése a szubjektív általános egészségérzetre, vitalitásra, mentális egészségre. Vizsgálati módszertan: kvantitatív, keresztmetszeti kutatásunkat Magyarországon, Nyugat-Dunántúl középfokú, nappali munkarendű gimnáziumi képzésében tanulóit folytató 15–19 év fiatalok körében végeztük. Papíralapon kitölthető kérdőívünk saját szerkesztésű kérdései a szociodemográfiai változók mellett a fizikai aktivitásra irányultak, míg standardizált mérőeszközünk a szubjektív egészségérzet dimenzióit (egészség-hőmérő – EuroQol-skála, EQ VAS, Health Survey Short Form SF-36 egészségi állapot kérdőív) és a koherencia-érzetet SOC 13 (sense of coherence) mérte fel. A 448 értékelhető választ SPSS Statistics 22 program segítségével elemeztük korrelációs számítással, lineáris regresszióanalízissel. t-próbával, ANOVA-próbával ($p < 0,05$).

Eredmények: A fizikai aktivitás mennyisége a válaszadók 22,2%-ánál volt megfelelő, 29%-ánál közel elegendő, míg a mozgás minősége esetén a minta 64,1%-a tartozott a megfelelő kategóriába. A rendszeres fizikai aktivitás kedvezően befolyásolta az önbevallás alapján mért egészségérzetet ($p < 0,05$). A mentális egészség, a vitalitás, általános egészségérzet átlagértékei számottevően magasabbak voltak a megfelelő, illetve a közel elegendő gyakorisággal fizikai aktivitást végző tanulók körében ($p < 0,05$). A koherencia-érzet és a fizikai aktivitás gyakorisága között pozitív irányú közepes erősségű kapcsolatot bizonyítottunk ($p < 0,05$).

Következtetések: Kutatásunkban eredményei alapján a fizikai aktivitás rendszerességének változásában a koherencia-érzet szerepet játszik, a változók között lineáris sztochasztikus kapcsolatot igazoltunk.

Kulcsszavak: fizikai aktivitás, protektív hatás, egészségi állapot, szubjektív életminőség, koherencia-érzet

Kiss Virág Ágnes¹ – Rahmani Mohammad Saleh²¹ Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar² Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar

A kültéri kondiparkok implementálásának lehetősége

A fizikai aktivitás jelentősége a fiatalok körében vitathatatlanul fontos a testi, lelki és társadalmi jóllét szempontjából. A sport és a rendszeres testmozgás képes javítani a fiatalok fizikai állapotát, támogatni mentális egészségüket és fejleszteni szociális készségeiket, amelyek elengedhetetlenek a pozitív társadalmi kapcsolatok kialakításához. Az iskolai testnevelés és a kültéri sportparkok, mint a kondiparkok, kiemelkedő lehetőségeket kínálnak az aktív életmód népszerűsítésére és az egészséges szokások kialakítására a fiatalok körében.

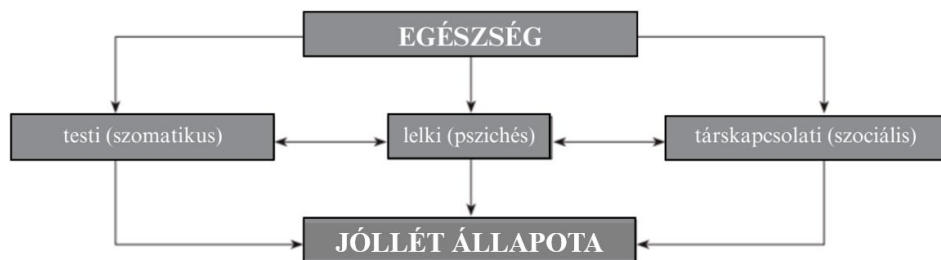
Az Egészségügyi Világszervezet által definiált egészségfogalom – amely nem csupán a betegség és fogyatékoság hiányát jelenti, hanem a teljes körű jóllét állapotát – különösen releváns a mai, gyorsan változó világunkban, ahol a fiatalokra számos kihívás nehezedik. A rendszeres fizikai aktivitás számos jól dokumentált előnnyel jár a fiatalok számára, többek között javítja az izom- és csontrendszer fejlődését, csökkenti a krónikus betegségek kockázatát, és segíti a testtömeg szabályozását. Emellett kedvező hatással van a mentális egészségre is, csökkenti a stresszt és a szorongást, javítja az önbecsülést, és általában pozitív hatást gyakorol a fiatalok hangulatára és jóllétére. A fizikai aktivitás által közvetve fejleszthető szociális készségek, mint a csapatmunka, empátia és konfliktuskezelés, hozzájárulnak a diákok társadalmi integrációjához és összetartozás-érzésének erősítéséhez. Magyarországon, mint mindenütt a világon, kiemelten fontos figyelmet fordítani a fiatalok fizikai aktivitására és sportolási szokásaira, tekintettel az elhízás és a mozgásszegény életmód okozta egészségügyi problémák növekedésére. A mindennapos testnevelés bevezetése kulcsfontosságú lépés a fentiek megvalósításában, azonban számos kutatás kimutatta, hogy országunkban nem minden intézményben megfelelő az infrastruktúra és az eszközellátottság, ami akadályozza ezen folyamatokat.

Szakirodalmi áttekintés

A fizikai aktivitás jelentősége a fiatalok körében

Az Egészségügyi Világszervezet (1948) definíciója szerint az egészséget nem csupán a betegségek és fogyatékoságok hiányaként, hanem az átfogó testi, lelki és társadalmi jóllét állapotaként kell értelmezni (1. ábra). Az egészség és a jóllét számos pedagógiai tapasztalat és kutatás alapján is a köznevelési rendszer sikerének feltétele, illetve maga

a rendszer is felel ennek eléréséért, a megfelelő egészséges életmód kialakításának elősegítéséért (Lippai és Vitrai, 2023).



1. ábra. Az egészség fogalmának statikus meghatározása a WHO szerint
Forrás: saját szerkesztés Székely (2007) és WHO (1984) alapján

Mivel a sportolás révén javítható a testi és mentális egészség, valamint fejleszthetőek a szociális készségek, ezért elmondható, hogy a fizikai aktivitás jelentősége a fiatalok fejlődésében kulcsfontosságú. A fizikai egészségre gyakorolt pozitív hatások magukban foglalják a jobb izom- és csontfejlődést, a krónikus betegségek, mint például a 2-es típusú cukorbetegség és bizonyos ráktípusok kockázatának csökkentését, valamint a testtömeg szabályozását, amely fontos az elhízás megelőzésében (Lloyd és mtsai, 2016). A sportolás mentális egészségre gyakorolt hatásai közé tartozik a stressz és a szorongás csökkentése, az önbecsülés és a hangulat javítása, amelyek hozzájárulnak a fiatalok általános jóllétéhez (Rodriguez-Ayllon és mtsai, 2019). Az ilyen módon fejlesztett képességek nemcsak az iskolai és személyes életükben nyújtanak előnyöket, hanem hosszú távon a munkaerőpiacon is kiemelkedő értéket képviselnek (Faragó és Szombathelyi, 2017).

Elmondható, hogy a fizikai aktivitás által, bár közvetett módon, de az alapvető szociális készségek, mint például a csapatmunka, az empátia és a konfliktuskezelési képességek fejleszthetőek, amelyek elősegítik a pozitív kapcsolatok kialakítását (Weiss, 2011). Az iskolai és szabadidős fizikai programok bevezetése nemcsak a fiatalok egészségét javíthatja, hanem életre szóló egészséges szokásokat is elősegíthet, amelyek hosszú távú jóllétüket szolgálják (Bangsbo és mtsai, 2016).

Testi egészségre gyakorolt hatások

Számos tanulmány kimutatta azt, hogy a rendszeres testmozgás pozitív hatással van a fiatalok egészségére nézve (Sallis és mtsai, 2000; Biddle és mtsai, 2019). Ezek a kedvező hatások nemcsak az aktuális egészségükre és fizikai állapotukra vonatkoznak, hanem hosszú távú egészségmegőrző hatással is rendelkeznek. A rendszeres fizikai aktivitás jelentősen hozzájárul számos krónikus betegség kockázatának csökkentéséhez a fiatalok körében is. Egy Strong és munkatársai (2005) által végzett kutatás azt igazolja, hogy napi legalább 60 perc testmozgás jelentősen csökkenti az elhízás, a 2-es típusú cukorbetegség, a szív- és érrendszeri megbetegedések, valamint egyes ráktípusok kialakulásának kockázatát. Ezért is nagyon jó kezdeményezés a mindennapos testnevelés, mivel elősegíti a fiatalok egészséges életmódjának kialakítását, megalapozva ezzel az egészségmegőrzés fontosságát már korai életkorban.

Mentális egészségre gyakorolt hatások

A fizikai egészségre gyakorolt előnyökön túl egyre több szakirodalom hangsúlyozza a fizikai aktivitásnak a mentális egészségben és jóllétben játszott kritikus szerepét. A fizikai aktivitás számos mentális egészségügyi előnnyel jár, amelyek között szerepel a szorongás csökkenése, a mozgásból fakadó öröm, a hangulat javulása és a növekvő kontrollérzés. Továbbá segít a stressz csökkentésében, az önbecsülés és önbizalom növelésében, a munkamotiváció javításában, csökkenti a függőségek kialakulásának esélyét, serkenti a kreativitást, javítja az agyi funkciókat és a memóriát. Hatékonyan enyhíti a depressziós tüneteket, illetve segít annak leküzdésében, pozitív változásokat hozva az agy működésében, ezzel javítva a mentális jóllétet (Petrika, 2012). Az Egészségügyi Mérési és Értékelési Intézet 2023-as kutatása szerint a társadalom mintegy 3,8%-a küzd depresszióval, ami ezt a mentális betegséget a globális egészségügyi terhek egyik fő forrásává teszi (Institute of Health Metrics and Evaluation, 2023). Ez alapján elengedhetetlen, hogy már fiatal korban megkezdjük a depresszió megelőzését, mivel a korai beavatkozások jelentősen csökkenthetik a későbbi súlyos mentális egészségi állapotok kialakulásának kockázatát.

Szociális készségek fejlesztése

A sport és az egyes fizikai aktivitások nem csupán a pszichés és a szomatikus képességek javításának eszközei, hanem jelentősen befolyásolják a fiatalok szociális készségeinek fejlesztését is (Jacobs és mtsai, 2017). Az iskolai testnevelésórák és az iskolai kereteken kívüli sporttevékenységek kiváló lehetőséget teremtenek a tanulók számára, hogy már fiatal koruktól kezdve fejlesszék a közösségben, csapatomunkában való részvételt, a hatékony kommunikációs és konfliktuskezelési technikákat és az empátiát (Ivy és mtsai, 2018). Ezek a gyakorlatok segítenek a diákoknak kibontakoztatni és csiszolni azokat a humán készségeket, amelyek kritikus fontosságúak a személyes és társadalmi sikerekhez. Az ilyen módon fejlesztett képességek nemcsak az iskolai és személyes életükben nyújtanak előnyöket, hanem hosszú távon a munkaerőpiacon is kiemelkedő értéket képviselnek (Farágó és Szombathelyi, 2017). Kifejezetten a csapatsportok azok, amik pozitívan befolyásolják az együttműködést és az érzelmi intelligencia fejlődését, míg az egyéni sportágak, mint az úszás vagy a küzdősportok, a fegyelem és a személyes fejlődés terén nyújtanak kiemelkedő szerepet (Weiss és Wise-Bjornstal, 2009). Mindezek alapján elmondható, hogy az iskolai testnevelés és a szabadidős sportprogramok kulcsfontosságú szerepet játszanak a szociális készségek fejlesztésében és ápolásában, hozzájárulva a fiatalok társadalmi integrációjához és a társadalmi kohézió erősítéséhez (Fraser-Thomas és mtsai, 2005).

Az elhízás problémája a magyar fiatalok körében

A nyugati társadalmakban jelentős kihívásokat okoz az elhízás, és ez sajnos az fiatalok körében is megfigyelhető. Garrido-Miguel és munkatársai (2019) kutatásukban rávilágítottak arra, hogy az európai országok fiataljai között az elhízás és a túlsúlyosság nagy mértékben van jelen. A fiatalok körülbelül egyharmada tér el az általános testsúlytól pozitív irányban azon a bizonyos mérlegen. Magyarországon még aggasztóbb a helyzet, mivel a lakosság fele túlsúlyosnak és elhízottnak számít a testtömegindex alapján (KSH, 2019).

Ez az állapot oda vezet, hogy a nemzetünk az egyik legmagasabb elhízottsági rátával rendelkezik Európában (EUROSTAT, 2022). A statisztikák rámutatnak arra, hogy sürgős intézkedésekre van szükség az egészséges életmód előmozdítása és az elhízás elleni küzdelem érdekében, hogy ezáltal javíthassunk az ország egészségügyi mutatóin. A kérdés az, hogy ez a tendencia a magyar fiatalok körében is megfigyelhető-e. A válasz sajnos igen, a fiatalok esetében is fennáll ez a probléma: a gyerekek esetében nagyobb mértékben figyelhető meg az elhízás, míg a tinédzserek esetében ez mérsékeltebbnek mondható (Statista, 2021; KSH, 2019). Az Egészségügyi Világszervezet 2020-ban közzétett tanulmánya alapján Magyarországon az 5 és 19 év közötti fiatalok 20%-a túlsúlyos, valamint körülbelül 8%-uk elhízott (WHO, 2020). Magyarország jelenleg kedvezőbb helyzetben van az európai átlaghoz képest a gyermekkori elhízás terén. Azonban az aktuális előrejelzések alapján 2030-ra Magyarország várhatóan azon országok között fog elhelyezkedni, ahol a gyermekkori elhízás gyakorisága a legmagasabb lesz (Statista, 2022). A jelenség mögöttes okait számos összetett tényező alkotja, mint a fiatalok étkezési szokásai (Kárai és Hidvégi, 2020; Beal és mtsai, 2019), a megnövekedett képernyőidő (WHO, 2020; Szatmári, 2018) és a sportolási szokásaik, illetve azok hiánya (Ferenczi és Puskás, 2021).

A testnevelés szerepe és lehetőségei

Többek között ez utóbbira szolgál megoldásként a 2012-ben bevezetett mindennapos testnevelés (Csányi, 2015). Ez a sajátos változás kiemeli Magyarországot a többi európai ország közül, hiszen a diákoknak heti öt alkalommal kell testnevelésórán részt venniük (Fintor, 2017).

A sport és a mozgás nem ösztönös vágy, hanem egy tanulási folyamat eredménye, tehát nem veleszületett szükséglet. Eredményessége jelentős mértékben függ attól, hogy az életkor és a kultúra miként alakítja a mozgás iránti szükségletet, mozgásformákat, azok intenzitását és elterjedtségét az egyén életében (Hoffmann, 2007). A sportfogyasztás különféle módon jelenik meg az emberek mindennapjaiban, ami a passzív részvételtől kezdve az aktív részvételig terjedhet (Neulinger, 2007). Ezen skála egyik végén találjuk a leginkább passzív tevékenységeket, mint például a sporthírek olvasása vagy az interaktív elemek, míg a skála aktív végpontján állnak azok a tevékenységek, amikor az egyén közvetlenül vesz részt a sportolásban, legyen szó akár szabadidős, akár versenysportról.

Ez az állapot oda vezet, hogy a nemzetünk az egyik legmagasabb elhízottsági rátával rendelkezik Európában (EUROSTAT, 2022). A statisztikák rámutatnak arra, hogy sürgős intézkedésekre van szükség az egészséges életmód előmozdítása és az elhízás elleni küzdelem érdekében, hogy ezáltal javíthassunk az ország egészségügyi mutatóin. A kérdés az, hogy ez a tendencia a magyar fiatalok körében is megfigyelhető-e. A válasz sajnos igen, a fiatalok esetében is fennáll ez a probléma: a gyerekek esetében nagyobb mértékben figyelhető meg az elhízás, míg a tinédzserek esetében ez mérsékeltebbnek mondható (Statista, 2021; KSH, 2019). Az Egészségügyi Világszervezet 2020-ban közzétett tanulmánya alapján Magyarországon az 5 és 19 év közötti fiatalok 20%-a túlsúlyos, valamint körülbelül 8%-uk elhízott (WHO, 2020).

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) által meghatározott testnevelési kerettanterv célja, hogy minden életkorban megfelelő fejlesztési területeken keresztül támogassa a diákok fizikai, szellemi és szociális fejlődését. Az egyes évfolyamokra, korosztályokra a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően más és más fejlesztési cél van rendelve. Míg az első négy évfolyamnál az alapvető sportismeretek és a mozgásfejlődés játékos támogatása jelenik meg, addig felső tagozat már a sportágak mentén ad technikai és szabályismeretet. A középiskolásoknál a testkultúra, a speciális sportágismeret, a sportágválasztás, a kompetenciafejlesztés magasabb foka jelenik meg. Közös a három korszak fejlesztésében, hogy az életkornak megfelelően az egészséges életmód és táplálkozás is megjelenik mint tananyagelem (Hamar és mtsai, 2020). A bevezetés óta eltelt több mint 10 évben hazai kutatások vizsgálták a program hatását. A kutatásaik alapján elmondható, hogy például az Észak-alföldi régió esetében az intézményvezetők és a szülők a legaktívabb támogatói a mindennapos testnevelésnek, de a pedagógusi attitűd és elkötelezettség (Borbély, 2019), illetve az intézményi infrastrukturális háttér alapvetően befolyásolja a sikerességet, elégedettséget (Borbély, 2019; Pinczés és Filep, 2020). Továbbá, hogy generációs vizsgálatban már látszik egy pozitívabb hatás a mentális és fizikai egészségben azok körében, akik a mindennapos testnevelés programban részt vettek (Szalai és mtsai, 2024).

A mindennapos testnevelés bevezetését követően megjelent a NETFIT program is, mely nem csupán egy újabb teszt sorozatot jelent az iskolások számára, hanem egy átfogó keretrendszert biztosít, amely elősegíti az egészséges életmódra való odafigyelést, a fizikai aktivitás szokásainak kialakítását és a hosszú távú jóllét előmozdítását, objektív adatokat szolgáltatva az intézmények számára a diákok fizikai állapotáról (45/2014. [X. 27.] EMMI rendelet) (1. táblázat). A fittségi szintet négy kulcsfontosságú faktor eredményeként határozzák meg, melyek a következők:

1. táblázat. A NETFIT fittségi profiljai és tesztjei

Fittségi profil megnevezése	Fittségi tesztfeladat megnevezése	Vizsgált terület
Testösszetétel és tápláltsági profil	Testtömeg mérése	Testtömeg
	Testmagasság mérése	Testmagasság
	Testzsírszázalék-mérés	Testzsírszázalék
	Testtömegindex (BMI)	BMI
Aerob fittségi (állóképességi) profil	Állóképességi ingafutás teszt (20 méter vagy 15 méter)	Aerob kapacitás
	Ütemezett hasizom teszt	Hasizomzat ereje és erő-állóképessége
	Törzsemelés teszt	Törzsfeszítő izmok ereje
Vázizomzat fittségi profil	Ütemezett fekvőtámasz teszt	Felsőtest izomereje
	Kézi szorítóerő mérése	Kéz maximális szorító ereje
	Helyből távolugrás teszt	Láb robbanékony ereje
Hajlékonysági profil	Hajlékonysági teszt	Térdhajlító izmok nyújthatósága, csípőízületi mozgásterjedelem

Forrás: saját szerkesztés Kaj és mtsai (2014) alapján

Ezek a tesztek együttesen biztosítják a diákok fizikai állapotának átfogó képét. Az adatok rendszeres gyűjtése és elemzése lehetővé teszi az egyéni és intézményi szintű beavatkozások tervezését, célozva a gyenge pontok fejlesztését és az egészséges életmód népszerűsítését (45/2014. [X. 27.] EMMI rendelet). Ennek ismerete elengedhetetlen a megfelelő testnevelési gyakorlatok és tudásátadás kialakításához.

*Az iskolai testnevelés
sportinfrastrukturális helyzete*

A nemzetközi oktatáskutatás és -fejlesztés területén dolgozó szakemberek már a hatvanas évek óta intenzíven foglalkoznak az oktatási intézmények sportinfrastrukturájával. Többek között a kutatások során a tudósok termelési függvények alkalmazásával vizsgálták az oktatás eredményességét, ahol bemeneti elemekként (inputként) az oktatási intézmények felszereltségét vetik össze a tanulók eredményességével, valamint teljesítményével, amely a termelési függvény következményeként (outputjaként) szolgál. Eredményeik alapján, ahol nincs kihasználva az input, nincs jelentős teljesítmény, azonban a technikai állapot és a pedagógiai munka szintén befolyásolja a diákok teljesítményét, motivációját, előrehaladását (Barber és Mourshed, 2007). Hazai szinten a kétezres évek elején a kutatók arról számoltak be,

hogy a fedett sportolási lehetőség jellemzően hiányzik, nem elég nagy, vagy korlátozottan elérhető az intézményekben (Elbert, 2010; Istvánfi, 2010). Fehérvári és Híves (2019) kutatása 2007 és 2017 között vizsgáلتa tornatermek és szobák számának változását, melyben egyértelmű növekedést tapasztaltak, részben a Nemzeti Köznevelési Infrastruktúra Fejlesztési Programnak köszönhetően, azonban a szakközépiskolákban a tornatermek és tornaszobák számának csökkenését regisztrálták. Ennek okai többek között a tanulmányi profilok változása, az intézményi struktúrák átalakulása vagy esetleg a rendelkezésre álló források eltérő prioritású allokációja lehetnek (Fehérvári és Híves, 2019). Révész (2021) későbbi vizsgálata pedig már a vizsgált intézmények csak 33,4%-ánál tapasztalt megfelelő infrastruktúrális helyzetet. Itt már figyelembe vették az alternatív helyszíneket (folyosók, öltözők, ebédlők stb.) is. A nagyobb iskolákban rosszabb eredményeket kaptak, azaz a tanulói létszám erős befolyással, negatív hatással van a megfelelő testnevelés oktatás lebonyolítására. Egy másik kutatásban azt tapasztalták, hogy az egyházi fenntartású intézmények jobb infrastruktúrális felkészültségük okán inkább tudták (71%) a ténylegesen mindennapos testnevelést az órarendbe ágyazva megvalósítani, mint az állami intézmények (Pinczés és Filep, 2020). Összességében, ahogyan ez Borbély (2019) korábban említett tanulmányában is megfigalmazásra került, a tárgyi és infrastruktúrális

Hazai szinten a kétezres évek elején a kutatók arról számoltak be, hogy a fedett sportolási lehetőség jellemzően hiányzik, nem elég nagy, vagy korlátozottan elérhető az intézményekben. Fehérvári és Híves (2019) kutatása 2007 és 2017 között vizsgáلتa tornatermek és szobák számának változását, melyben egyértelmű növekedést tapasztaltak, részben a Nemzeti Köznevelési Infrastruktúra Fejlesztési Programnak köszönhetően, azonban a szakközépiskolákban a tornatermek és tornaszobák számának csökkenését regisztrálták. Ennek okai többek között a tanulmányi profilok változása, az intézményi struktúrák átalakulása vagy esetleg a rendelkezésre álló források eltérő prioritású allokációja lehetnek.

feltételek erős befolyással vannak a testnevelés-oktatás sikerére, továbbá Pinczés és Filep (2020) kutatásában minden intézménytípusnál jött ezzel kapcsolatos visszajelzés mint fő akadályozó tényező a megvalósításban.

Ezen problémákra tekintettel, melyek a testnevelésórák helyszínével kapcsolatosak, a kültéri fitneszparkok megfizethető és helytakarékos alternatívát jelenthetnek.

Kültéri sportparkok mint megoldás

A kültéri fitneszparkok, más néven kondiparkok, könnyen használható kültéri edzőtermek, amelyek időjárás- és vandalizmusálló sporteszközökkel vannak felszerelve. A kondiparkok fő célja, hogy a közösségek számára ingyenesen és könnyen hozzáférhető fizikai tevékenységi lehetőségeket biztosítsanak (Cohen és mtsai, 2012). 2016-ban a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium létrehozott egy *A nemzeti Szabadidős- Egészség Sportpark Program* névre hallgató projektet, melynek célja, hogy olyan sportlétesítményeket biztosítson, melyek ingyenesen, bárki számára rendelkezésre állnak. A programban települések önkormányzatai vehettek részt a helyi lakónépesség számának figyelembevételével (BMSK, 2016). Népszerűségüknek hála hamarosan a speciális csoportok (mozgássérültek, idős korosztály) számára kifejlesztett sportszerek is megjelentek rekreációs eszközként.

Az eszközök mindegyikét könnyedén hozzáférhetővé lehet tenni a fiatalabb korosztály számára, amennyiben egy kis tervezési módosítást eszközölünk rajtuk. Az alapvető statikus kondipark-eszközök, mint a húzódkodók, tolódkodók, bordásfalak és társaik áttevezés nélkül, csupán csak az eszközök magasságának csökkentésével már alkalmassá válnak testedzésre a diákok körében. Ezek az eszközök nem csak az iskolai teremhiányra kínálhatnak megoldást, hanem elősegíthetik az egészséges életmódra való nevelést is az oktatási intézményekben. A kondiparkok kiválóan integrálhatók a szabadidős tevékenységekbe, az élsportba, valamint az iskolai testnevelési programokba egyaránt. Az eszközök új, élményorientált mozgásformákat kínálnak a diákok számára a hagyományos sporteszközökkel szemben. Ezen túlmenően ezek a sportparkok lehetőséget biztosítanak az ízületi mozgékonyság és a mozgáskoordináció fejlesztésére is, ezáltal hozzájárulva a test átfogó fizikai kondíciójának javulásához (Pucsok, 2016). Ezek tervezésére, kialakítására az EN 16630 szabvány nyújt támogatását, amely az „Állandóra telepített kültéri fitneszeszközök” nevet viseli, hiszen részletes előírásokat tartalmaz a kondiparkok tervezésétől az anyaghasználaton és a telepítésen át egészen a használatig, valamint a karbantartásig (European Committee for Standardization, 2015). Az EN 1177 szabvány pedig részletesen szabályozza, hogy az egyes kültéri fitneszeszközök alatti területeken milyen típusú és vastagságú ütőcsillapító burkolatokat kell alkalmazni, figyelembe véve az eszközök magasságát (European Committee for Standardization, 2018).

Anyag és módszertan

Az átfogó szakirodalmi áttekintés előkészítette a terepet a primer kutatás kivitelezéséhez. A kutatás alapvetően kvantitatív kutatás, mely a megkérdezés módszertanát követi. A kutatás korlátját képezte, hogy viszonylag kevés olyan kérdőíves megkérdezés történt a témában, melynek módszertanát adaptálhattuk volna. A kutatás célja a testnevelés-tanárok véleményének felmérése volt a kondiparkokat és a motiváló mobilalkalmazásokat tekintve. Utóbbival a hatályos szabályozás okán nem foglalkozunk. A kérdőívet összesen 234 testnevelőtanár töltötte ki 2024 tavaszán. Az adattisztítás után 231 tanár véleménye volt felhasználható. A 3 tanárt azért kellett a mintából kivenni, mert a szakmai

háttértényezők mentén besorolásuk több szempontból sem volt egyértelmű. Az adatokat az IBM SPSS Statistics programmal értékeltük leíró statisztikai, illetve keresztábra-elemzéseket alkalmazva. Utóbbi esetében csak a szignifikáns eredményeket mutatjuk be a későbbiekben.

Az eredmények szerint 165 tanár általános iskolában, 58 tanár gimnáziumban, 22 tanár szakközépiskolában, 17 tanár technikumban és 3 tanár felsőoktatási intézményben végzi tanítási feladatait. (A kik több intézménytípusban látnak el feladatot, kértük, hogy munkavégzésük szempontjából legnagyobb óraszámú intézménnyel kapcsolatban nyilatkozzanak.) 50%-uk városi intézményben lát el testnevelő feladatokat, míg 24% megyeszékhelyen. A többiek közel azonos arányban a főváros vagy község intézményében tanítanak. Minden régiót sikerült elérni a felmérés során, azonban a legnagyobb arányban Közép-Magyarországon (28%, ahol a 2023/2024-es tanévben az általános iskolai pedagógusok 30,6%-át, míg a középiskolai tanárok esetében 35%-át foglalkoztatták (KSH, 2025)) és Észak-Alföldön (21%, ahol a 2023/2024-es tanévben az általános és középiskolai pedagógusok 15,4% és 15%-át foglalkoztatták (KSH, 2025)) voltak. A kitöltők több mint fele Klebelsberg Központ által fenntartott iskolában tanít, az egyházi és közvetett állami fenntartásúak aránya 15-16%, míg a többi forma kategóriáinként csak kevesebb mint 5%-nál jelenik meg. További háttérváltozó volt az intézményben dolgozó testnevelőtanárok száma, ahol a kitöltők dolgoznak, és a legtöbb esetben (61%) 1–4 fő, míg 36%-ban 5–8 fő végzi a testnevelő feladatokat. Csupán a kitöltők 3%-a tartozik olyan iskolához, ahol több mint 8 testnevelő van. Mivel az irodalomból kiderült, hogy a diákok száma összefügg a kapacitásproblémákkal, így megkérdeztük, hogy mekkora diáklétszám jellemzi a képviselt intézményt, és 41% 200 és 499 közötti, 34% 500–799 közötti, még csupán 12-13% válaszolt 800-nál több vagy 200-nál kevesebb diákszámmal rendelkező intézményből.

Eredmények

A sportinfrastruktúra vizsgálata

Az *Eredmények* fejezet első részében a mintában szereplő testnevelőtanárok tapasztalatai, megfigyelései, valamint a véleménye került előtérbe, különös tekintettel az általuk képviselt oktatási intézmények sportinfrastrukturális adottságaira.

A megkérdezett tanárok 39%-a jelezte, hogy az általuk képviselt oktatási intézményben nem történt sportolási lehetőségeket javító beruházás vagy fejlesztés az elmúlt öt évben. Ezzel szemben a megkérdezett tanárok 61%-a számolt be olyan fejlesztésről, amely a diákok sportolását érintette. Azon intézményekben, ahol történt ilyen jellegű beruházás, a legnagyobb arányban (49%) egyéb sportolást elősegítő beszerzéseket jelölték meg a válaszadók, ami sokrétű fejlesztéseket takarhat, például sporteszközök, edzésfelszerelések vásárlását. 21% volt azon létesítmények aránya, ahol az elmúlt öt év során új sportlétesítménnyel gazdagodott az oktatási intézmény, míg 30%-ában a már meglévő létesítményeket újították fel.

A következő kérdésnél pedig arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen sportlétesítmények érhetők el a kitöltő testnevelő tanárok munkahelyén. A leggyakoribb létesítmény a tornaterem, amely 216 intézményben áll rendelkezésre, ezt követi a labdarúgópálya 115 és a kosárlabdapálya 104 említéssel. Kondipark és futópálya szintén sok, 63, illetve 58 válaszadónál fordul elő, míg az edzőterem 56 intézményben érhető el. A kevésbé gyakori létesítmények közé tartozik a kézilabdapálya, amely csak 24 intézményben található meg, és az uszoda, amely még ritkább, csupán 19 helyszínen érhető el.

Ezt követően felmértük a testnevelőtanárok véleményét ezen sportlétesítmények testnevelési oktatásban betöltött fontosságáról. A pedagógusok egy ötfokú Likert-skálán értékelték a létesítményeket, ahol az 1-es érték azt jelentette, hogy „egyáltalán nem fontos”, míg az 5-ös érték azt jelentette, hogy „rendkívül fontos”. A 2. táblázat a megadott értékelések átlagát figyelembe véve csökkenő sorrendben szemlélteti a létesítményeket.

2. táblázat. Sportlétesítmények fontossága a testnevelőtanárok szerint

Létesítmény	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
Tornaterem	4,89	5	5	0,4427
Futópálya	3,94	4	4	0,9418
Kosárlabdapálya	3,90	4	4	0,8913
Labdarúgópálya	3,77	4	4	1,0348
Uszoda	3,62	4	5	1,1387
Kondipark	3,58	4	3	1,0175
Edzőterem	3,42	3	3	1,0722

Forrás: saját szerkesztés, 2024

A pedagógusok értékelése szerint a tornaterem kiemelkedően fontos, átlagosan 4,89-es értékkel, ahol a medián és a módusz is az 5-ös értéket veszi fel, jelezve az értékelések egyetértését ezen a területen. A többi lehetőség jellemzően 4 körüli átlagot és móduszt mutat, az uszodát leszámítva, aminek használatát a többség nagyon fontosnak ítélte. A kondipark és az edzőterem esetében pedig 3,5 körüli átlagot és 3 móduszt kaptunk.

A következőkben a sportlétesítményekkel kapcsolatos jellemzők fontosságát mérésezték. A válaszadók szerint a legfontosabb szempont a *minőség*, amit a résztvevők 89,61%-a jelölt meg. Ezt követi a *befogadóképesség*, 80,95%-kal utalva arra, hogy a tanárok szerint lényeges, hogy a létesítmények elegendő teret biztosítsanak a diákok számára a sportoláshoz. A *biztonság* szintén kiemelt fontosságú szempontnak bizonyult, a kitöltő pedagógusok 53,25% véli úgy, hogy a biztonság fontos faktor. 50,65% tekinti fontosnak a *technológiai integrációt*, ami jelzi, hogy a modern eszközök, valamint az új technológiák iránt nyitottak a testnevelők. Ellentétben ezekkel, a *fenntarthatóság* a lista alján található, csupán 39,39% tartja kiemelten fontosnak. Ez arra utalhat, hogy a fenntarthatóság, bár fontos hosszú távú szempont, még nem kap akkora hangsúlyt, mint a többi, közvetlenebb hatást gyakorló tényező

Kültéri kondiparkok megítélésének vizsgálata

Tovább haladva a kültéri fitneszlétesítményekkel kapcsolatos tanári véleményeket és értékeléseket fogjuk görcső alá venni. Jelen esetben is a válaszadók egy 1-5 terjedő Likert-skálán jelezhettek vissza az egyes állításokkal kapcsolatban (3. táblázat).

3. táblázat. Kültéri fitneszlétesítmények megítélése

Állítás	Átlag	Medián	Módusz	Szórás
A kültéri fitneszlétesítmények élményalapú tanulási lehetőségeket biztosítanak a testnevelés keretében.	4,32	4	5	0,8137
A kültéri fitneszlétesítmények elősegítik az outdoor aktivitások és a természettel való kapcsolódás népszerűsítését.	4,28	4	5	0,8451
A kültéri fitneszlétesítmények hozzájárulnak a diákok mentális egészségének támogatásához.	4,24	4	5	0,8141
A kültéri fitneszlétesítmények eszközparkjának sokoldalúnak kell lennie a különböző fizikai aktivitások támogatása érdekében.	4,23	4	5	0,8531
A kültéri fitneszlétesítmények integrációja javíthatja a testnevelési programok színvonalát.	4,16	4	4	0,8298
A kültéri fitneszlétesítmények növelik a diákok motivációját a testnevelésórák iránt.	4,11	4	4	0,8854
A kültéri fitneszlétesítményeknek alkalmazkodniuk kell a különböző fizikai képességekhez és edzettségi szintekhez.	4,04	4	5	1,0120
A kültéri fitneszlétesítmények vizuális megjelenése fontos a diákok aktivizálása szempontjából.	3,99	4	4	0,9136
A kültéri fitneszlétesítmények eszközválasztékának sokszínűsége nélkülözhetetlen az átfogó testnevelési programokban.	3,82	4	4	0,9098
Fontos, hogy a kültéri fitneszlétesítményekben külön zónák legyenek kijelölve a különböző típusú edzésekhez.	3,69	4	4	1,0656
A kültéri fitneszlétesítmények vonzóbbak a diákok számára, mint a hagyományos beltéri sportolási lehetőségek.	3,67	4	3	0,9942
Fontos, hogy a technológiai eszközök (például fitnesznyomkövetők, interaktív játékok) integrálva legyenek a kültéri fitneszparkokban.	3,47	4	4	1,1258

Forrás: saját szerkesztés, 2024. Megjegyzés: 1: egyáltalán nem értek egyet, 5: teljes mértékben egyetértek

Ahogy az látható, az első négy állítás esetében a módusz 5, azaz a legtöbben egyetértettek ezekkel. A kültéri fitneszlétesítmények élményalapú tanulási lehetőségeket biztosításának fontosságát a tanárok átlagosan 4,32-dal értékelték. Ez azt jelzi, hogy a tanárok kiemelkedően fontosnak tartják az ilyen típusú tanulást, amely közvetlenül befolyásolja a diákok aktív részvételét és motivációját. A kültéri létesítmények népszerűsítésének fontosságát 4,28-os átlaggal értékelték, azaz a tanárok fontosnak tartják a diákok szabadban történő mozgásra ösztönzését, valamint a természettel való kötődés erősítését. A tanárok átlagosan 4,24 pontot adtak arra a kérdésre, hogy a kültéri fitnesz létesítmények milyen mértékben járulnak hozzá a diákok mentális egészségének támogatásához. Ez hangsúlyozza, hogy a testnevelésnek nemcsak a fizikai, hanem a mentális jóllét elősegítésében is szerepet kell vállalnia. A létesítmények eszközparkjának sokoldalúságát

4,23-os átlaggal értékelték, ami alátámasztja, hogy a tanárok számára fontos, hogy a létesítmények széles körű mozgásformákat támogassanak, hozzájárulva ezzel a tanulók fizikai fejlődéséhez. A többi esetben a módusz 4-es volt, és az átlag is 4 körül mozgott, mint a motiváció, a vizualitás és a sokszínűség kérdésében.

Kültéri parkok kialakítási preferenciái

További eredmény volt, hogy a kondiparkok befogadóképessége kapcsán a testnevelő-tanárok 59,05%-a a 14 és 25 fő között nagyságot támogatja, míg 31,47% a 36-37 főseket. Csupán 2 tanár jelölte az 50 fő feletti nagyságot, de a többi opció sem volt különösebben népszerű. Itt fontos kiemelni, hogy szignifikánsan eltért az általános testnevelők és a középiskolás tanárok elvárása, mivel előbbieket inkább (62%) a kisebb befogadóképességűt támogatják ($p < 0,05$).

A vizsgálat tárgyát képezte, hogy meglátásuk szerint mekkora alapterülettel kellene rendelkeznie egy kondiparknak ahhoz, hogy ideálisan lebonyolítható legyen rajta egy teljes testnevelésóra. A tanárok véleménye szerint a legideálisabb méret a 107–162 négyzetméter közötti tartomány, amelyet a válaszadók 31,90%-a választott. Ezt szorosan követi az 52–106 négyzetméter közötti kategória, 29,74%-kal. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a tanárok kisebb, de mégis elegendő helyet preferálnak az egy osztály számára szükséges eszközök elhelyezésére és a változatos mozgásformák gyakorlására.

A méret, valamint a befogadóképesség mellett kérdés volt, hogy hány darab eszközzel kellene rendelkeznie egy kültéri fitnessparknak, hogy optimálisan lebonyolítható legyen rajta egy testnevelésóra. A megkérdezett tanárok körülbelül azonos arányban, 43,97%-ban preferálják a 8–12 darabos, valamint 43,53%-ban a 13–18 darabos eszközsámozatot. Ez az eredmény rámutat arra, hogy a tanárok többsége közepes méretű eszközparkot tart ideálisnak, amely elegendő változatosságot biztosít az órán belül anélkül, hogy túlszűfolt vagy átláthatatlan lenne.

Az 2. ábrán bemutatott adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok milyen típusú aktivitásokat tartanak ideálisnak a kültéri fitnessparkokban történő testnevelés oktatás során. A válaszadók több opciót is megjelölhettek. Az ábrán külön szemléltetjük az általános iskolai és a középiskolás testnevelők válaszait. Láthatóan az erőnléti edzések vezetnek a listát mindkét csoportban, melyet a válaszadók összesen 86,82%-a jelölt meg. Ezek az edzések általában olyan gyakorlatokat foglalnak magukban, amelyek célja az izomerő, az állóképesség és az általános fizikai kondíció javítása, azonban a középiskolás tanárok 13%-kal többen választották. Ezt követik a hajlékonysági és egyensúlyfejlesztő tevékenységek, amelyek a testnevelőtanárok körében 67,99%-os népszerűséget élveznek. Ezek az aktivitások az ízületek mozgásterjedelmének növelésére, az izmok nyújtására és a test egyensúlyának, koordinációjának fejlesztésére irányulnak. A további két kategória is mindkét testnevelőcsoportban 50% feletti jelenik meg, de arányaiban az általános iskolás pedagógusok fontosabbnak érzik a rekreációs aktivitást – vélhetően a korosztályi sajátosságok okán ($p < 0,05$).



2. ábra. Pedagógusok által ideálisnak vélt aktivitások megoszlása a kondiparkokban (%)
 Forrás: saját szerkesztés, 2024 (N = 321)

A következőkben a testnevelőtanárok preferenciáit mutatjuk be a kültéri fitnessparkok különböző konfigurációival kapcsolatban. A válaszadók szerint a csoportos elrendezés a legideálisabb (44,93%), ami lehetővé teszi a diákoknak, hogy együtt dolgozzanak, ösztönözve a csapatmunkát és a közösségi interakciót a testnevelésórákon. Az akadálypályás elrendezés is népszerű volt (26,67%), hangsúlyozva az akadályok által nyújtott változatos fizikai kihívások fontosságát. A sorversenyes kialakítást 13,91%-uk választotta, ami azt jelzi, hogy a tanárok egy része értékeli az egyéni teljesítményre és versenyre ösztönző elemeket is. Emellett 14,49% nem jelezte kiemelt preferenciáját egy adott konfigurációval kapcsolatban sem, ami arra utalhat, hogy többféle elrendezést is megfelelőnek tartanak az órák számára, vagy hogy további specifikációkra van szükségük a döntés meghozatalához.

A kondiparkok burkolatára rákérdezve 93,51% jelölte meg, hogy a preferált burkolóanyag a kondiparkoknál a gumi.

A kültéri fitnessparkokhoz szükséges vagy előnyös kiegészítő funkciók iránti preferenciák kapcsán elmondható, hogy a legmagasabb százalékarányt a fedett terület kapta, amit a válaszadók 75,76%-a tartott szükségesnek. Ez alátámasztja a szükségeségét annak, hogy a kültéri sporttevékenységek időjárás által kevésbé befolyásoltak legyenek, lehetővé téve az órák zavartalan

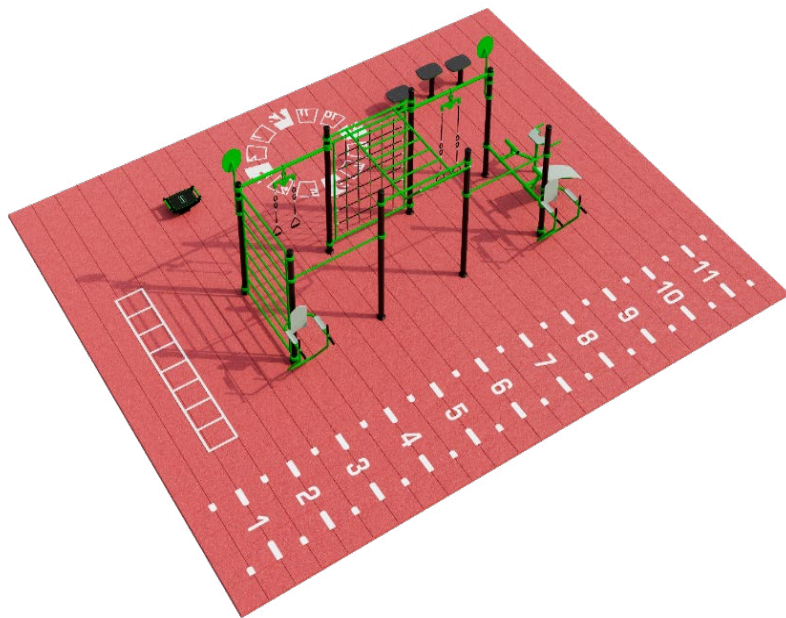
A kültéri fitnessparkokhoz szükséges vagy előnyös kiegészítő funkciók iránti preferenciák kapcsán elmondható, hogy a legmagasabb százalékarányt a fedett terület kapta, amit a válaszadók 75,76%-a tartott szükségesnek. Ez alátámasztja a szükségeségét annak, hogy a kültéri sporttevékenységek időjárás által kevésbé befolyásoltak legyenek, lehetővé téve az órák zavartalan lebonyolítását minden évszakban. A következő legnépszerűbb funkció az interaktív digitális elemek voltak, amelyeket a megkérdezettek 66,67%-a tartott előnyösnek. Ezek az innovatív eszközök bevonják a diákokat, motiválják őket, és a digitális kor igényeinek megfelelően színesítik a testnevelési órákat.

lebonyolítását minden évszakban. A következő legnépszerűbb funkció az interaktív digitális elemek voltak, amelyeket a megkérdezettek 66,67%-a tartott előnyösnek. Ezek az innovatív eszközök bevonják a diákokat, motiválják őket, és a digitális kor igényeinek megfelelően színesítik a testnevelési órákat. A világítás is fontos szerepet kapott: 56,28%-uk emelte ki mint olyan kiegészítőt, amely növeli a parkok használhatóságát a korai vagy késői órákban, illetve rossz látási viszonyok között. Végül a hangrendszer, amely a kültéri fitnessparkok hangulatát és a csoportos gyakorlatok koordinációját szolgálja, a válaszadók 22,94%-a által lett megjelölve. Bár ez a funkció kevésbé tűnik elengedhetetlennek, bizonyos esetekben mégis jelentősen hozzájárulhat az órák hangulatának megteremtéséhez és az instrukciók hatékonyabb közvetítéséhez.

További kérdés volt, hogy milyen szakmai támogatást igényelnének a kondiparkok kihasználásához, és a válaszadók többsége (52,81%) csoportos foglalkozásokhoz a játék- és tevékenységötleket részesíti előnyben, amelyek segítségével strukturált és változatos órákat tervezhetnek. A képzési videók és webináriumok iránti igény a válaszadók 47,62%-ában nyilvánult meg, jelezve, hogy a tanárok értékelik azokat a vizuális és interaktív tananyagokat, amelyek útmutatást és ötleteket nyújtanak a fitnesseszközök sokoldalú használatához. Az egyes eszközök használati útmutatói szintén magas támogatást kaptak, 39,39% tartotta fontosnak, ami alátámasztja, hogy a pedagógusok számára lényeges a biztonságos és helyes használat megtanulása.

Következtetések

A kutatási eredményekből kiderült, hogy a testnevelők a sporteszközök és az infrastruktúra kapcsán a minőséget és a biztonságot várják el. A kondiparkokat a többi testnevelés-oktatásban használt eszközhöz képest alulértékelik. A legfontosabbnak a tornatermeket és a hagyományos színtereket tartják a testnevelés-foglalkozások megtartásához, a kérdőív kitöltése során ennek ellenére kifejezetten pozitívan álltak a kültéri kondiparkok oktatási célokra való használatához. Fontos azonban, hogy ez utóbbi eltér az általános és a középiskolás tanárok esetében, illetve az eredmények azt sugallják is, hogy a kültéri kondiparkok használatával kapcsolatos nyitottság nem korosztály-specifikus, hanem inkább az egyéni tanári preferenciák és az adott iskola adottságain alapul. Az eredmények rávilágítanak arra a szükségességre, hogy a kültéri kondiparkok integrálása a testnevelési programokba egy átfogó stratégia részeként kell, hogy történjen, amely figyelembe veszi az iskola infrastruktúráját és a diákok életkorát, és megfelelően felkészíti a tanárokat is a használatra. A kutatás rámutat azon lehetőségekre is, amelyek a kültéri kondiparkok által kínált sokféle gyakorlat révén bővíthetik a testnevelésórák tartalmát és módszertanát. A továbbiakban a szakirodalom és a tanárok véleménye alapján két kondipark-prototípus terve került kialakításra, mindkét esetben a tanárok által támogatott gumitégla borítással. Az első az általános iskolai oktatásba bevezethető verzió (3. ábra).

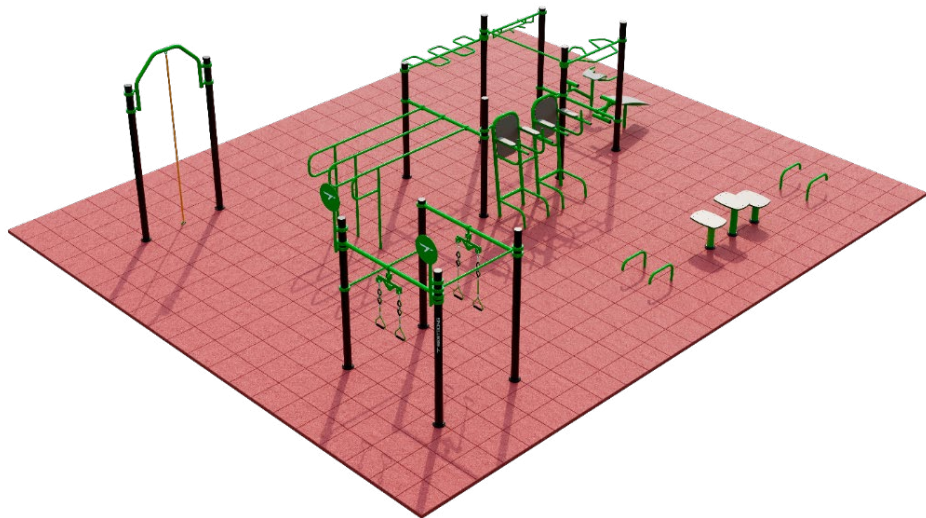


3. ábra. Általános iskolai testnevelés tanterv, valamint a tanári preferenciák alapján összeállított kondipark

Forrás: saját szerkesztés, 2024

Az 3. ábrán szereplő „Általános iskolai képességfejlesztő kondipark” olyan speciálisan kialakított kültéri fitnessterület, amely az 1–4. évfolyamos tanulók motoros képességeinek és mozgáskultúrájának fejlesztésére van optimalizálva. A park tervezése során a játékos, de mégis strukturált testnevelési tevékenységeket helyeztem előtérbe, melyek elősegítik az egészséges életmódra és az önálló testedzésre való nevelést. A balance board, a medicincéltáblák, a bordásfal és a kötélháló olyan eszközök, amelyek különböző mozgásformák gyakorlására ösztönzik a gyerekeket, fejlesztve koordinációjukat és erősítve izmaikat. Az 5–8. évfolyamos diákok számára pedig a kondipark egy komplexebb technikai képességeket fejlesztő területté válik, ahol a TRX-ek, multitrénerek, lépegetők, majom- és trapézlétra segítségével elmélyíthetik a különböző sportágakban szerzett ismereteiket. A burkolatba integrált koordinációs létra és sprintfolyosó pedig kiválóan alkalmas a gyorsaság és az ügyesség fejlesztésére. A 110 négyzetméteres park tervezésénél fontos szempont volt, hogy megfelelő helyet biztosítson a változatos és dinamikus csoportos órákhoz, miközben elég teret hagy az egyéni képességek fejlesztésére is. A park eszközeinek és elrendezésének megválasztása az általános iskolai tanárok által kifejezett preferenciák alapján történt, melyek a gyermekközpontú, fejlődésorientált és biztonságos környezetre helyezik a hangsúlyt. Kiemelendő, hogy a kondipark lefedhető egy könnyűszerkezetes tetőrendszerrel, annak érdekében, hogy különböző időjárási viszonyok mellett is használható legyen a sportlétesítmény a testnevelés órai keretek között. Ezen sokféle, mégis egy helyen elérő eszközök biztosítják az eredményekben megjelenő tanári elvárásoknak megfelelően a változatos, elsősorban rekreációs tevékenységeket.

A 4. ábrán található „Középiskolai fejlesztő kondipark” tervezésekor a 9–12. évfolyamos tanulók fejlett testkulturális képességeinek támogatása és sportági szakértelmük elmélyítése állt a középpontban.



4. ábra. A középiskolai testnevelés tanterv, valamint a tanári preferenciák alapján összeállított kondipark
 Forrás: Saját szerkesztés, 2024

A 120 négyzetméter alapterületű park kialakítása során olyan eszközöket javasolunk, amelyek elősegítik az egészséges életmód iránti elkötelezettséget, a társadalmi kompetenciák fejlődését és a csapatszellem erősítését. A parkban két darab medicinlabdás céltábla található, amelyek a pontosságot és a koordinációt fejlesztik a labdával végzett gyakorlatok során. A fekvőtámasz- és a háromelemes párhuzamos korlátok lehetővé teszik a diákok számára az alapvető kondicionáló gyakorlatok végrehajtását. A két darab TRX és a multitrénerek sokoldalúságot biztosítanak az erő- és ellenállásos edzésekhez. A specifikus has- és hátpadok célzott izomcsoportok megerősítésére szolgálnak, míg a négy különböző fogású húzódzkodók az alsó és felső test erőnlétét fejlesztik. Figyelembe véve a testnevelés érettségi követelményeit, a parkban helyet kapott egy kötélmászó is. A kialakítás összhangban áll a serdülőkorú diákok testi és szociális fejlődésével, lehetővé téve számukra, hogy a sportot örömforrásként és az élet részeként ismerjék meg. Egy ilyen típusú fejlesztési irány beleillik a Lippai és Vitrai (2023) által javasolt egészségfejlesztő szemléletmódba is, illetve az egészségnevelés (Tarkó és mtsai, 2023) keretrendszerébe.

Összességében tehát a kültéri kondiparkok képesek tehermentesíteni az iskolai infrastruktúrát időjárás- és vandalizmusálló eszközökkel, amire főleg a középiskolás testnevelők is nyitottak. Használatukhoz azonban a testnevelők képzése, felkészítése is szükséges a hatékonyság és a pozitív élmények elérése érdekében.

Irodalom

- 45/2014. (X. 27.) EMMI rendelet = Az emberi erőforrások minisztere 45/2014. (X. 27.) EMMI rendelete az egyes köznevelési tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról (2014). *Magyar Közlöny*, (145). <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk14145.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 02. 25.
- Bangsbo, J., Krustup, P., Duda, J., Hillman, C., Andersen, L. B., Weiss, M., ... & Elbe, A. M. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine*, 50(19), 1177–1178. DOI: [10.1136/bjsports-2016-096325](https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096325)
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.
- Beal, T., Morris, S. S. & Tumilowicz, A. (2019). Global patterns of adolescent fruit, vegetable, carbonated soft drink, and fast-food consumption: a meta-analysis of global school-based student health surveys. *Food and nutrition bulletin*, 40(4), 444–459. DOI: [10.1177/0379572119848287](https://doi.org/10.1177/0379572119848287)
- BMSK (2016). *A Nemzeti Szabadidős – Egészség Sportpark Program*. https://www.bmsk.hu/sportpark_2016/ Utolsó letöltés: 2024. 03. 06.
- Borbély, Sz. (2019). A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföld régióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(03–04), 37–55. <https://upszonline.hu/index.php?article=690304009>
- Cohen, D. A., Marsh, T., Williamson, S., Golinelli, D. & McKenzie, T. L. (2012). Impact and cost-effectiveness of family fitness zones: a natural experiment in urban public parks. *Health & place*, 18(1), 39–45. DOI: [10.1016/j.healthplace.2011.09.008](https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2011.09.008)
- Csányi, T. (2015). Overview of the Hungarian National Youth Fitness Study. *Research quarterly for exercise and sport*, 86 Suppl 1(sup1), 3–12. DOI: [10.1080/02701367.2015.1042823](https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1042823)
- European Committee for Standardization (2015). *EN 16630: Permanently installed outdoor fitness equipment – Safety requirements and test methods*. <https://standards.iteh.ai/catalog/standards/cen/84d-83b6a-26d0-4224-b0c4-ca84880e296b/en-16630-2015> Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.
- European Committee for Standardization (2018). *EN 1177: Impact attenuating playground surfacing – Safety requirements and test methods*. <https://standards.iteh.ai/catalog/standards/cen/8a9d50c2-fc9a-482a-9481-c0c73d573df1/en-1177-2018a1-2023> Utolsó letöltés: 2024.06.10.
- EUROSTAT (2022). *Obesity rate by body mass index (BMI)*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/>
[sdg_02_10/default/bar?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_02_10/default/bar?lang=en) Utolsó letöltés: 2024. 02. 13.
- Faragó, B. & Szombathelyi, M. K. (2020). A területi töké identitás faktorának erősítése a sportolói identitás által. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok – Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat*, 3(2), 59–76. DOI: [10.33565/MKSV.2020.02.04](https://doi.org/10.33565/MKSV.2020.02.04)
- Fehérvári, A. & Hives, T. (2019). A mindennapos testnevelés iskolai feltételei. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 118–127.
- Ferenczi, M. & Puskás, A. L. (2021). Egészségtudatosság sajátos vonásai a 11-17 éves magyar fiatalok vonatkozásában az ezredfordulót követően a HBSC kutatás adatai alapján–Szakirodalmi áttekintés. *Táplálkozásmarketing*, 8(1), 33–44. DOI: [10.20494/TM/8/1/3](https://doi.org/10.20494/TM/8/1/3)
- Fintor, G. (2017). The Implementation of Everyday Physical Education among Upper Primary Pupils in the North Grate Plain. *Studia UBB Educatio Artis Gymnasticae*, 62(1), 81–93. DOI: [10.24193/subbag.62\(1\).08](https://doi.org/10.24193/subbag.62(1).08)
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40. DOI: [10.1080/1740898042000334890](https://doi.org/10.1080/1740898042000334890)
- Garrido-Miguel, M., Caverro-Redondo, I., Álvarez-Bueno, C., Rodríguez-Artalejo, F., Moreno, L. A., Ruiz, J. R. & Martínez-Vizcaíno, V. (2019). Prevalence and Trends of Overweight and Obesity in European Children From 1999 to 2016: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, e192430. DOI: [10.1001/jamapediatrics.2019.2430](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.2430)
- Hamar, P., Cziráj, G. & Kövesdi, O. (2020). *Útmutató a testnevelés tantárgy tanításához*. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-testneveles-tantargy-tanitasahoz.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 10.
- Hoffmann, I. (2007). *Sport, marketing, szponzorálás*. Akadémiai Kiadó.
- Ihász, F. (2018). *Egészségnevelés*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789634541790](https://doi.org/10.1556/9789634541790)
- Institute of Health Metrics and Evaluation. (2023). *Global Health Data Exchange (GHDx)*. Retrieved March 4. <https://vizhub.healthdata.org/gbd-results/> Utolsó letöltés: 2024. 04. 09.
- Istvánfi, Cs. (2010). A testnevelés tanításának tárgyi, dologi feltételei. In Istvánfi, C. (szerk.), *Ajánlások az iskolai testnevelés és a diáksport megújítására*. Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete.
- Ivy, V. N., Richards, K. A. R., Lawson, M. A. & Alameda-Lawson, T. (2018). Lessons learned from an after-school program: Building personal and social responsibility. *Journal of Youth Development*, 13(3), 162–175. DOI: [10.5195/jyd.2018.606](https://doi.org/10.5195/jyd.2018.606)

- Jacobs, J. M., Lawson, M., Ivy, V. N. & Richards, K. A. R. (2017). Enhancing the transfer of life skills from sport-based youth development programs to school, family, and community settings. *Journal of Amateur Sport*, 3(3), 20–43. DOI: [10.17161/jas.v3i3.6514](https://doi.org/10.17161/jas.v3i3.6514)
- Kaj, M., Csányi, T., Karsai, I. & Marton, O. (2014). *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt /NETFIT®/ alkalmazásához*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Kárai, B. & Hidvégi, P. (2020). Magyar középiskolás korú fiatalok táplálkozási szokásai és háttértenyezői: An analysis of nutritional habits among young Hungarian adolescents. *Stadium-Hungarian Journal of Sport Sciences*, 3(2). DOI: [10.36439/SJHS/2020/2/8598](https://doi.org/10.36439/SJHS/2020/2/8598)
- KSH (2019). *A népesség megoszlása tápláltság szerint a testtömeg-index (BMI) alapján*. KSH. https://www.ksh.hu/stadat_files/egc/hu/egc0039.html Utolsó letöltés: 2024. 02. 13.
- KSH (2025). *Oktatás*. KSH. <https://www.ksh.hu/oktat> Utolsó letöltés: 2025. 06. 24.
- Lippai, L. & Vitrai, J. (2023). Merre tovább a magyar iskolai egészségfejlesztésben? *Iskolakultúra*, 33(1–2), 3–20. DOI: [10.14232/iskult.2023.1-2.3](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.1-2.3)
- Lloyd, R. S., Cronin, J. B., Faigenbaum, A. D., Haff, G. G., Howard, R., Kraemer, W. J., ... & Oliver, J. L. (2016). National Strength and Conditioning Association position statement on long-term athletic development. *Journal of strength and conditioning research*, 30(6), 1491–1509. DOI: [10.1519/JSC.0000000000001387](https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001387)
- Neulinger, Á. (2007). Társas környezet és sportfogyasztás. A folyamatos megerősítést igénylő tanult fogyasztás. *Doktori értekezés*. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Petrika, E. (2012). Rendszeres testedzés hatása a mentális egészségre és az életminőségre fiatal felnőtteknél: depresszív tünetek, stressz és stresszkezelés összefüggéseinek empirikus vizsgálata. *Doktori értekezés*. Debreceni Egyetem.
- Pinczés, T. & Filep, F. (2020). A mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósulásának összehasonlító elemzése az egyházi és állami iskolákban. *Mediárium*, 14(1–3), 109–119. http://epa.niif.hu/01500/01515/00023/pdf/EPA01515_mediari-um_2020_01-03_109-119.pdf
- Pucsek, J. M. (2016). *A szabadidő kondiparkok használatának részletes bemutatása, útmutatója*. Debreceni Egyetem, Sporttudományi Koordinációs Intézet. <https://www.taksony.hu/wp-content/uploads/2022/03/A-SZABADTERI-SPORTPARK-KOK-HASZNALATANAK-RESZLETES-BEMUTATASA-UTMUTATOJA.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 03. 02.
- Révész, L., Kälbli, K., Vass, Z. & Csányi, T. (2021). A testnevelés tanításának lehetőségei a teremlátottság tükrében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 47–68. DOI: [10.14232/ISKKULT.2021.07-08.47](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.07-08.47)
- Rodriguez-Ayllon M., Cadenas-Sánchez C., Estévez-López F., Muñoz N. E., Mora-Gonzalez J., Migueles J. H., ... & Esteban-Cornejo I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 49(9), 1383–1410. DOI: [10.1007/s40279-019-01099-5](https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5)
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), 963–975. DOI: [10.1097/00005768-200005000-00014](https://doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014)
- Statista (2021). *Distribution of children by BMI category in Hungary 2021*. <https://www.statista.com/statistics/1243746/hungary-children-by-bmi-category/> Utolsó letöltés: 2024. 02. 13.
- Statista (2022). *European countries with highest projected prevalence of childhood obesity by 2030*. <https://www.statista.com/statistics/1305394/european-countries-with-highest-projected-levels-of-child-obesity/> Utolsó letöltés: 2024. 02. 13.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737. DOI: [10.1016/j.jpeds.2005.01.055](https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055)
- Szalai, K., Csóka, L., Máté, É., Pirisi, G. & Marton, G. (2024). A mindennapos testnevelés egészséges életmódra gyakorolt hatásainak vizsgálata a Dél-Dunántúlon. *Területfejlesztés és Innováció*, 17(1). DOI: [10.15170/terinno.2024.17.01.01](https://doi.org/10.15170/terinno.2024.17.01.01)
- Szatmári, Z. (2018). *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789634541219](https://doi.org/10.1556/9789634541219)
- Székely, L. (2007). Az „egészség” fogalmának újraértelmezése I. rész. *Egészségfejlesztés*, 48(5–6). <https://ojs.mtak.hu/index.php/egfejl/article/view/10089>
- Tarkó, K., Mátó, V., Uitumen, E. & Szabó-Prievara, D. K. (2023). HECAT – Az egészségnevelési feladatok (keret) tantervi megjelenésének elemzésére szolgáló eszköz. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 21–30. DOI: [10.14232/iskult.2023.1-2.21](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.1-2.21)
- Weiss, M. R. (2011). Teach the children well: A holistic approach to developing psychosocial and behavioral competencies through physical education. *Quest*, 63, 55–65. DOI: [10.1080/00336297.2011.10483663](https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483663)
- Weiss, M. R. & Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 10(3), 1–8.
- World Health Organisation (1948). *Preamble to the Constitution of the World Health Organisation as adopted by the International Health Conference*, New York, 19-22 June 1946, and entered into force on 7 April 1948.
- World Health Organization (2020). *Childhood overweight and obesity*. World Health Organization.

Absztrakt

A fizikai aktivitás fontossága ma már elvitathatatlan tény. Az iskolai testnevelés-oktatás azonban folyamatosan küzd, hogy a tanulók számára megfelelő színvonalon és mennyiségben tudja biztosítani azt a mozgást, amelyre a fejlődő szervezetnek szüksége van. Az egyik új trend, mely egyre inkább hódít a sport területén, a szabadtéri kondiparkok használata, melynek okán felmerült a kérdés, hogy – bár számos iskolában ezen kültéri, többfunkciós mozgásterek kialakításra kerültek már – mi a véleményük a testnevelőknek erről a lehetőségről, mennyire látják ezeket hasznosnak, illetve milyen ideális kialakítások segítenék munkájukban őket. Kérdőíves megkérdezésen alapuló kutatásunkba 231 magyar pedagógust sikerült bevonni az általános iskolai és középiskolai testneveléstanárok köréből, akik az aktuálisan elérhető testnevelési infrastruktúrának és a kondiparkok implementálásának lehetőségeit értékelték. Eredményeink alapján elmondható, hogy a testnevelők a hagyományos tornatermi testnevelést ítélik a legfontosabbnak, illetve a kondiparkok kapcsán még „idegennek” tekinthető ez az infrastruktúra, azonban látják ennek implementálási lehetőségeit. Fontos kiemelni, hogy ez a mozgástér alapvetően az adott tanulói korosztály igényeinek megfelelő kialakítással kell, hogy rendelkezzen, hiszen ahogyan az a tanárok (és a szakértők) véleményéből is kiderül, eltérő mozgásformákra és elemekre építve lehet a megfelelő fejlesztést megvalósítani. Ez alapján a következtetésekben megjelenik egy-egy látványterv a különböző korosztályoknak általánosságban megfelelő kialakítási javaslattal. Összességében elmondható, hogy a kondiparkokat az idegenkedés ellenére jó alternatívának látják a testnevelők, de még sok információra, oktatásra és fejlesztésre van szükség a mindennapos testnevelésbe való beemeléshez.

Kulcsszavak: egészség; testnevelés; oktatás; kondipark; kültéri testnevelés

Nyelvfejlődési zavarral kapcsolatos kihívások fiatalkorú bűnelkövetők körében a nemzetközi kutatások tükrében

Szerteágazó azon deficitok köre, amelyek a fiatalkorú fogvatartottak nyelvi készségeivel összefüggésben jelennek meg, és túlmutatnak a tanulásban elért esetleges sikertelenségeken. Hatékony programok alkalmazásával, logopédusok támogatásával kulcsfontosságú lenne e probléma kezelése. Ez a kérdés nemcsak a nyelvfejlődési zavarral küzdő fiatalokat, de az egész társadalmat érinti, mivel mindannyiunk közös érdeke, hogy az érintettek felnőtt korukban ne kövessenek el több bűncselekményt, és a társadalom hasznos tagjaivá váljanak.

Bevezetés

A fiatalkorú fogvatartottak nyelvi és kommunikációs készségeinek vizsgálata kulcsfontosságú kérdés, mert az ezen a területen felmerülő hiányosságok az oktatásban való esetleges sikertelenség mellett széles körű hatásokkal járhatnak, beleértve a reintegrációs programokon való részvétel sikertelenségét, a kortárs kapcsolatokban megjelenő kommunikációs nehézségeket, a szabadulás után a munkához való nehezebb hozzáférést, a társadalomba való nehezebb visszailleszkedést és ezek következményeként a visszaesővé válás magasabb esélyét. A helyzetet nehezíti, hogy az érintett fiatalok nyelvi zavarból eredő viselkedését gyakran félreértelmezik. Mivel a fiatalok nyelvi készségei deficitének hatása szerteágazó, így ezek a problémák nehezen felismerhetők a szűrési programok hiányosságai miatt, sokszor nem megfelelően diagnosztizáltak. Tanulmányunkban a téma feldolgozását vállaljuk a legfrissebb tudományos források tükrében. Kutatási kérdéseink a következők:

- Melyek a nyelvfejlődési zavarok legfőbb jellemzői?
- Mi állhat a nyelvi készségek kialakulásának hátterében, milyen befolyásoló tényezőket érdemes megvizsgálni az esetleges problémákkal, zavarokkal összefüggésben?
- Milyen egyéb pszichológiai jellegű nehézségek jelennek meg a nyelvi zavarokkal küzdő fiatalkorú bűnelkövetők esetében?
- Milyen problémák jelentkeznek a fiatalkorú fogvatartottak nyelvi zavarával kapcsolatosan, és ezek milyen eszközökkel orvosolhatóak?
- Milyen nehézségekkel találkozhatnak ezek a fiatalok a bírósági eljárás során és a bűnelkövetést követő reintegrációs programok során?

Tanulmányunkban igyekszünk a témakört alaposan körbejárni, a feltett kutatási kérdésekre választ adni, kitérve a nemzetközi szakirodalomban megjelenő megoldási javaslatokra.

A nyelvi készségek szerepe a fiatalok bünelkövetői életében

A nyelv a mindennapi élet alapvető összetevője, eszközt biztosít a környezetünkben való eligazodáshoz, elengedhetetlen a társadalomban való boldoguláshoz, kapcsolatok kialakításához, valamint a tanulmányi, szakmai és érzelmi sikerek megéléséhez (Chow és Wehby, 2019; Law és mtsai, 2000). Ezt támasztja alá az is, hogy az Egészségügyi Világszervezet (WHO) (1999) kiadványa szerint a kommunikációs és intersperszonális készségek együttesen a globálisan releváns életkészségek öt területének egyike. Az életben elért eredményesség ugyanakkor nem csak a tanulmányi sikerből fakad, a boldoguláshoz és a korai mentális egészség eléréséhez a kortársakkal való pozitív kapcsolat, a barátságok fenntartása szintén kritikus fontosságú (Beitchman és Brownlie, 2014). Ennek megfelelően a gyermekeknek képesnek kell lenniük arra, hogy verbálisan részt vegyenek kortársaikkal az osztálytermi kommunikációban, ami nem kizárólag a tanórákhoz köthető, ugyanilyen fontos a szünetekben való megfelelő kapcsolódás is. A csoportos tevékenységekben való részvétel például megköveteli a gyerekektől, hogy meghallgassanak másokat, figyelembe vegyék a másik nézőpontját, saját véleményüket tiszteletteljesen ki tudják fejezni, és felváltva vegyenek részt a társalgásban, teret hagyva a másiknak is arra, hogy kifejtse véleményét (Bowen és Snow, 2017).

Mára meggyőző nemzetközi bizonyítékok állnak rendelkezésre, amelyek rávilágítanak a fiatalok fogvatartottak (főként férfiak) nyelvi és műveltségi sérülékenységére (lásd Anderson és mtsai, 2016). A fiatalok elkövetői aránytalanul nagy számban mutatnak gyenge tanulmányi eredményeket, tanulási hiányosságokat (Snowling és mtsai, 2000; Krezmien és mtsai, 2008; Nelson és mtsai, 2010), szóbeli nyelvi zavarokat (Anderson és mtsai, 2016), és gyakran tanulási zavarral (Grigorenko, 2006; Quinn és mtsai, 2005), valamint viselkedési/érzelmi zavarral (Quinn és mtsai, 2005) élnek életüket, de köztudott, hogy a populáció sokszínű. Sok fiatal bünelkövetőt átmenetileg vagy véglegesen kizárnak az iskolából, ami gyakran antiszociális viselkedésű kortársak társaságába sodorja őket (Thornberry és mtsai, 2003).

Kulcsfontosságú lenne a fiatalok bünelkövetői kiszolgáltatott helyzetének megváltoztatását szem előtt tartani, ehhez kiváló eszközt nyújt a fiatalok olvasási és írási képességeinek javítása, ahogyan erre Leone, Krezmien, Mason és Meisel (2005) is felhívta a figyelmet, amikor megfogalmazta, hogy az olvasás az egyik legfontosabb készség, amely a formális iskolai oktatás során szerezhető meg, ugyanakkor az alapszintű olvasási készség már nem elegendő a munkahelyi elvárások tükrében. Gondolatmenetüket folytatva kifejtik, hogy az olvasási kudarc számos hosszú távú negatív eredményhez vezet, frusztrációt okoz, amely általánosabb tanulmányi és viselkedési problémákhoz vezet, korlátozza a későbbi munkalehetőségekhez való hozzáférést. Az olvasási nehézségekkel küzdő fiatalok kiszolgáltatottak az iskolai és közösségi marginalizációnak, és nagyobb eséllyel jelennek meg a büntető igazságszolgáltatási rendszerben (Leone, Krezmien, Mason és Meisel, 2005).

A nyelvi és kommunikációs készségek hiányosságai az oktatásban való esetleges sikertelenség mellett széles körű hatásokkal járhatnak, beleértve a kortárs és családi kapcsolatokban megjelenő kommunikációs nehézségeket, illetve a munkához való nehezebb hozzáférést (Chitsabesan és mtsai, 2007). A helyzet összetettségét jól mutatja, hogy – ahogyan azt Clegg és munkatársainak (2005) longitudinális tanulmánya kimutatta – a fejlődési nyelvi zavarokkal küzdő gyermekek egyharmadánál mentális zavarok alakultak ki, amelyek számos esetben bűncselekménybe való bevonódást eredményeztek.

Ezek a felmerülő nehézségek talán nem meglepőek, ha az e populációt érintő összetett pszichoszociális kockázatok tükrében vizsgáljuk.

A nyelvi készségek fejlődése ugyanis szorosan összefügg a családi környezettel, a szülők iskolai végzettségével, ahogyan erről a 3. fejezetben részletesen írtunk. A helyzet kezelését azonban nehezítette, hogy a közelmúltig a logopédia mint szakma kevésbé foglalkozott a fiatalok bünelkövetők kommunikációs szükségleteinek vizsgálatával.

A nyelvfejlődési zavar (NyFZ)

A közelmúltban nemzetközi együttműködésen alapuló projekt született arról, hogy egy-egy terminológiára van szükség a nyelvi zavarokkal küzdő gyermekek és fiatalok esetében (Bishop és mtsai, 2017). A Bishop és munkatársai által elért konszenzussal összhangban ebben a cikkben a *nyelvfejlődési zavar* (NyFZ) kifejezést fogjuk használni.

A nyelvfejlődési zavar kifejezés olyan tartós nyelvi nehézségekre utal, amelyek befolyásolják az egyén mindennapi működését, és amelyek nem kapcsolódnak ismert orvosi-biológiai etiológiához; ha egy potenciálisan társuló állapot, például autizmus is jelen van, az „[állapothoz] társuló nyelvi zavar” kifejezést használjuk (Bishop és mtsai, 2017). Az igazságszolgáltatásban részt vevő fiatalok esetében használt „fejlődési” leírás összhangban van azzal a ténnyel is, hogy a prefrontális kéreg érésének végső szakasza a 20-as évek közepére tehető (Tamnes és mtsai, 2017).

Érdemes körülhatárolni, hogy a nyelvfejlődési zavarral küzdő fiatalok bünelkövetők mely területeken találkozhatnak a legtöbb problémával a kutatások alapján. Számukra különösen komoly kihívást okozhat a szintaxis, a pontos morfémahasználat, az absztraktnyelv megértése (pl. idiómák, metafora) és a narratív diskurzus használata. Ezek a fiatalok nehezebben vesznek részt az általános társalgásban, nagyobb kihívást jelent számukra az, hogy információt adjanak át egy másik személynek (Snow és Powell, 2004, 2005; Sanger és mtsai, 2001, 2019), sokszor nem tudják helyesen értelmezni a nem szó szerint, hanem átvitt értelemben értendő szövegeket, szegényes szókincsük miatt szókezes nehézségekkel küzdenek, és gyakran nem találják a megfelelő szavakat gondolataik, érzéseik kifejezésére (Snow és Powell, 2011).

Fontos fogalom-pár a receptív és expresszív nyelvi készség, amely kifejezések a nyelvhasználat különböző modalitásait képviselik (Larson és McKinley, 1995). A receptív nyelvi készség a megértésre, befogadásra vonatkozik, az expresszív pedig a kifejezésre, a beszédképességre. A nemzetközi olvasási kutatásokban széleskörű egyetértés alakult ki arra vonatkozóan, hogy a fejlődés alapját a receptív és expresszív szóbeli nyelvi készségek képezik az iskola első három évében, a tipikusan fejlődő és a nyelvfejlődési zavarral élő gyermekek esetében egyaránt (Snow, 2016).

Számos kutatás megállapította, hogy a fiatalok elkövetők nagyobb arányban tapasztaltak nehézségeket a receptív nyelvi készségeknél, mint az expresszív nyelvi készségeknél, a receptív nyelvi készségek esetükben sokkal inkább károsodtak, mint az expresszív nyelvi képességek (Bryan, 2004; Bryan és mtsai, 2007; Gregory és Bryan, 2011; Hughes és mtsai, 2017). Ez magyarázatot adhat arra, hogy a nyelvi zavart igen gyakran nem diagnosztizálják és nem kezelik ebben a populációban (Sanger és mtsai, 2002; Snow és mtsai, 2016).

A receptív nyelvi zavar tehát kevésbé megfigyelhető, mint az expresszív nyelvi zavar, és olyan, nem együttműködőnek érzékelt viselkedésmintákban nyilvánulhat meg, mint például a szemkontaktus kerülése, a korlátozott nyelvhasználat, a gyenge figyelem, a fokozott nyugtalanság és egyszavas válaszok használata (Gregory és Bryan, 2011; Martin, 2019; Snow és Powell, 2011; Snow és mtsai, 2016; Winstanley és mtsai, 2018). Ebből kifolyólag a fiatalok elkövetők a fel nem ismert receptív nyelvi zavaruk miatt

úgy tűnhetnek, mintha nem tanúsítanának megbánást a bűncselekményekkel kapcsolatban. Az expresszív nyelvi nehézségek hozzájárulhatnak a téves megítéléshez, mivel a fiatal nem tudja álláspontját megfelelően képviselni, érzéseit kifejezni nyelvi kifejezőképességének deficitje, fejletlensége miatt (Anderson és mtsai, 2016; Snow és Sanger, 2011). Ráadásul a gyenge kifejező nyelvi készségekről megállapították, hogy összefüggésbe hozhatóak az érzelmi önszabályozásban felmerülő nehézségekkel (Ripley és Yuill, 2005), amelyek olyan viselkedésekben nyilvánulhatnak meg, amelyek érdektelenséget, agresszivitást vagy ellenállást tükröznek mások felé (Morrison és mtsai, 2010). Ezek a viselkedések elterelhetik a figyelmet a nyelvi készségek hiányosságairól (Bryan és mtsai, 2015; Hughes és mtsai, 2017; Martin, 2019), így a nyelvi zavarok diagnosztizálatlanul és/vagy kezeletlenül maradnak. Mindezzel összefüggésben Wolff munkatársaival kutatásában (1982) arra az eredményre jutott, hogy a fiatalokú elkövetők körében a receptív mérés volt az antiszociális viselkedés súlyosságának legjobb előrejelzője.

Nyelvfejlődési zavarok előfordulási aránya fiatalokú bűnelkövetők esetében és kialakulásának háttere

A börtönnépességgel kapcsolatos kutatások rámutatnak, hogy a nyelvi és kommunikációs zavarokkal küzdők aránya jóval magasabb a fogvatartottak körében, mint a teljes populációban (Anderson és mtsai, 2016; Bryan és mtsai, 2007; Snow, 2019). A nyelvfejlődési zavar prevalenciája az általános populációban a jelentések szerint 7–12% közötti értéket mutat (Snow, 2019). A fiatalokú elkövetők nagyobb valószínűséggel felelnek meg a NyFZ kritériumainak, mint az általános populációban élő társaik, ez az arány ebben a populációban 19–60% közé tehető (Snow, 2019). A nyelvfejlődési zavar azonosításának aránya az amerikai kutatásokban 19% körüli értéktől (Sanger és mtsai, 2001) az Egyesült Királyságban végzett vizsgálatokban 60% feletti értékig (Bryan, 2004) terjed, az ausztrál kutatások pedig 38% (Snow és mtsai, 2015) és 52% (Snow és Powell, 2011) közötti arányokat becsülnek. Az Anderson és munkatársai (2016) által készített szisztematikus áttekintés megállapította, hogy szoros kapcsolat áll fenn a bűnelkövetési státusz és a nyelvfejlődési zavar között, és több tanulmány 50% feletti prevalenciaarányt dokumentált (Norbury és mtsai, 2016).

Elmondható ugyanakkor ezekről a fiatalokúakról, hogy társadalmilag és gazdaságilag is hátrányos helyzetűek, a javítóintézetekbe kerülő fiatalok ugyanis túlnyomó többségükben az úgynevezett „bűnözésre hajlamos közösségekből” származnak (Weatherburn, 2011). Ezzel a jelenséggel számos kutatás foglalkozott, például az Egyesült Államokban (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2015), Ausztráliában (AIHW, 2017) és az Egyesült Királyságban (Stephenson, 2007). A családok és közösségek társadalmi-gazdasági státuszát jellemzően elsősorban a szülők iskolai végzettségével és gazdasági mutatóival, például a családi jövedelemmel kapcsolatban vizsgálják (Duncan, Daly, McDonough és Williams, 2002). Willingham (2012) ezzel összefüggésben a gazdasági tőke mellett a humán tőke és a társadalmi tőke fontosságát is hangsúlyozta, ahol a humán tőke az egyének képességeire, tudására utal iskolai végzettségük tükrében, a társadalmi tőke pedig a társadalmi hálózatokban lévő előnyös kapcsolatokra, például a pénzügyi tőkével rendelkező személyekhez fűződő kapcsolatokra. Nyilvánvaló, hogy ezek a tényezők egymással összefüggésben állnak, és nehéz lenne a fizikai és társadalmi környezet, a szülői értékek és élettapasztalatok, az etnikai hovatartozás és a gazdasági jólét hatásait szétválasztani.

A nyelvi készségek kialakulása, fejlődése szoros összefüggést mutat a szülő-gyermek kötődéssel, befolyásolja a társadalmi-gazdasági státusz is, a szülők iskolai végzettsége és nevelési stílusa. A biztonságos kötődésű gyermekek nagyobb kompetenciával

rendelkeznek a nyelvi készségek terén, mint a bizonytalan kötődésűek (van IJzendoorn, Dijkstra és Bus, 1995). A társadalmi-gazdasági státusz pozitív összefüggést mutat a nyelvi fejlődéssel, és az alacsonyabb státuszú családokból származó gyermekek nagyobb valószínűséggel élnek nyelvi fejlődési zavarral, mint magasabb státuszú családokból származó társaik (Justice és mtsai, 2008; Qi és mtsai, 2003). A kutatások szerint az alacsony társadalmi-gazdasági státusz összefügg a szülő-gyermek közötti interakciós mintákkal, például a nem következetes fegyelmezéssel, a nem megfelelő nevelési technikák alkalmazásával és az elhanyagoló nevelési stílussal, amelyek mind összefüggésbe hozhatók a bűnözéssel (Sampson és Laub, 1994; Sousa és mtsai, 2011). Az interakciós minták mellett az alacsony társadalmi-gazdasági státusz összefügg a szülők iskolai végzettségével és a fiatalok szókincsének fejlődésével (Qi és mtsai, 2006), mivel a magasabb iskolai végzettségű és több erőforrással rendelkező szülők jellemzően többet beszélgetnek gyermekeikkel, mint alacsonyabb végzettségű és kevesebb erőforrással rendelkező társaik (Rowe, 2012). Az iskolai végzettség és a társadalmi-gazdasági státusz összefüggése mentén megállapíthatjuk, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkkel együtt élő gyermekeknél nagyobb arányban fordulhatnak elő nyelvi zavarok, mivel a beszélgetések során esetleg kevesebb új szóval találkozhatnak és kevesebb összetett mondatot hallanak (Qi és mtsai, 2006).

A társadalmi-gazdasági státusz és a társadalmi környezet tehát különös jelentőséggel bír a fiatalok elkövetőivel kapcsolatban a logopédia mint szakma számára, mivel szoros összefüggést mutat a gyermek- és serdülőkorai nyelvi státusszal, ugyanakkor a helyzetet tovább árnyalja, hogy vélhetően genetikai összetevőről is beszélhetünk (Bergen, Zuijen, Bishop és Jong, 2017). Hart és Risley (1995) három évtizede kutatásukban arról számoltak be, hogy a magasabb végzettségű szülők gyermekei mind mennyiségileg, mind minőségileg gazdagabb nyelvvvel találkoznak, mint a munkásosztálybeli szülők és a szociális juttatásokból élő szülők gyermekei. Hasonló eredményre jutottak más amerikai kutatók (Hoff, 2003), valamint az Egyesült Királyságban dolgozó szakemberek is (Locke, Ginsborg és Peers, 2002). Chitsabesan és munkatársai (2007) kutatásuk eredményeként megállapították, hogy a vizsgálatukban részt vevő fiatalok bűnelkövetők esetében statisztikailag szignifikáns összefüggés fedezhető fel a gyenge verbális készség és az alacsony IQ-értékek között, vagyis a neurokognitív hiányosságok jellemzően együtt jártak a nyelvi készségek alacsony szintjével.

A nyelvfelődési zavarral élő fiatalok elkövetők pszichológiai problémái

Míg a fentebb bemutatott kutatások fényében a nyelvi nehézségek fiatalok bűnelkövetők körében megjelenő nagyobb arányú előfordulása egyértelmű, az e népesség körében végzett vizsgálatok ritkán nyújtanak holisztikus képet a vizsgált személyek pszichológiai problémáiról. A kutatók ma már felismerték a mentális egészséggel kapcsolatos problémák (Chitsabesan és mtsai, 2006), az önkárosítás (Putnins, 2005) és a kábítószer-használat (Hammersley, Marsland, és Reid, 2003) gyakoribb előfordulását a fiatalok fogvartartottak körében. A neurofejlődési zavarok különböző formáinak aránya is magasabb ebben a populációban, beleértve az értelmi fogyatékosságot, a traumás agysérülést (TBI) és az autizmus spektrumzavart (ASD) (Hughes és mtsai, 2012). A nyelvfelődési zavarokkal küzdő fiatalokkal végzett vizsgálatok a mentális egészségügyi nehézségekkel (Im-Bolter és Cohen, 2007), a szociális szorongással (Beitchman és mtsai, 2001) és a kábítószerrel való visszaéléssel (Beitchman és mtsai, 2001) való komorbiditást is feltárták.

A gyakori társbetegségek mellett olyan kockázati tényezők, mint a korai bántalmazásnak, elhanyagolásnak való kitettség, felülreprezentáltak a fiatalok bűnelkövetők körében

(Stewart, Livingston és Dennison, 2008). Ez önmagában is olyan tényező, amely veszélyezteti a korai nyelvi fejlődést és az iskolai elkötelezettséget (Lum, Powell és Snow, 2018; Snow, 2009). Lehetséges, hogy ezek a tényezők a társadalmi-gazdasági hátrányok hatásaival együtt és a korai bántalmazásnak való kitettséggel kiegészülve felerősítik egymás hatását, létrehozva egy olyan helyzetet, amely az optimális nyelvi és olvasási készségek fejlődése ellen hat. Ezt az elképzelést vizsgálták Bryan, Garvani, Gregory és Kilner (2015), akik egy „összetett kockázati” modellt írtak le a fiatalokról bűnelkövetőkkel összefüggésben. A modell szerint a beszéd, a nyelvi és kommunikációs szükségletek más sérülékenységekkel kölcsönhatásba lépve növelik a fiatalok bűnelkövetési kockázatát (Bryan és mtsai, 2015). Meglátásuk szerint a korai nyelvi nehézségek iskolai lemaradáshoz, műveltségi problémákhoz, oktatási kudarchoz és viselkedési problémákhoz vezethetnek, amelyek együttesen emelik a fiatalok bűnelkövetés valószínűségét, sőt, a nyelvi nehézségek nemcsak közvetlenül befolyásolják a kommunikációt, hanem megnehezítik ezen fiatalok önkifejezését, és érdekvédelmüket is megnehezítik az igazságszolgáltatási eljárás során.

A nyelvfejlődési zavarral élő személyek nyelvi problémái jelentős hatással lehetnek a másokkal való mindennapi érintkezésre is (Bishop és mtsai, 2017). Ennek oka, hogy a nyelvi zavar csökkentheti a másokkal való társas interakciók kezdeményezésének és fenntartásának képességét, megnehezítve ezzel a másokkal való kapcsolatépítést (Im-Bolter és Cohen, 2007). A magasabb szintű nyelvi készségekkel kapcsolatos problémák, mint például a narratív diskurzus nehézsége, a következtetések nem megfelelő levonása, valamint az átvitt értelmű szövegek megértésének kihívásai igen gyakran félreértésekhez vezetnek, ami a társas kapcsolatok fellazulását eredményezheti (Anderson és mtsai, 2021; Im-Bolter és Cohen, 2007; Speech Pathology Australia [SPA], 2018). A folyamatos kommunikációs zavarok felerősíthetik az elszigeteltség és a magányosság érzését, emellett fokozott ingerlékenységhez és agresszióhoz is vezethetnek (Speech Pathology Australia [SPA], 2018). Ezek a zavarok az egyéneket a pszichiátriai rendellenességek fokozott kockázatának teszik ki, beleértve az internalizáló (pl. depresszió, szorongás) és externalizáló (pl. magatartászavar, figyelemhiányos/hiperaktivitás-zavar, kábítószerrel való visszaélés) mentális egészségügyi problémákat egyaránt.

A nyelvfejlődési zavarral, internalizáló és externalizáló mentális egészséggel kapcsolatos kockázati tényezők átfedést mutatnak, nehezen választhatók el egymástól teljes

A nyelvfejlődési zavarral élő személyek nyelvi problémái jelentős hatással lehetnek a másokkal való mindennapi érintkezésre is. Ennek oka, hogy a nyelvi zavar csökkentheti a másokkal való társas interakciók kezdeményezésének és fenntartásának képességét, megnehezítve ezzel a másokkal való kapcsolatépítést. A magasabb szintű nyelvi készségekkel kapcsolatos problémák, mint például a narratív diskurzus nehézsége, a következtetések nem megfelelő levonása, valamint az átvitt értelmű szövegek megértésének kihívásai igen gyakran félreértésekhez vezetnek, ami a társas kapcsolatok fellazulását eredményezheti. A folyamatos kommunikációs zavarok felerősíthetik az elszigeteltség és a magányosság érzését, emellett fokozott ingerlékenységhez és agresszióhoz is vezethetnek.

mértékben, beleértve az örökletes hatásokat, a gazdasági-társadalmi környezetet és a kedvezőtlen gyermekkori tapasztalatokat (Hentges és mtsai, 2021; Penner és mtsai, 2011). Zupan és munkatársai (2021) tanulmányukban célul tűzték ki a nyelvi zavar és az internalizáló mentális egészség közötti összefüggés vizsgálatát. Kutatásuk eredményeképpen arra jutottak, hogy a kettő igen gyakran együttesen fordul elő, de szignifikáns összefüggés nem fedezhető fel közöttük (Zupan és mtsai, 2021). A témakör vizsgálata ugyanakkor hozzájárul ahhoz, hogy jobban tudatosuljon a szakemberekben a potenciális nyelvi zavarok és az internalizáló mentális egészségügyi problémák együttes előfordulása. A logopédia eszköztárának következetes alkalmazása segíthetne enyhíteni a felmerülő kihívásokat a nyelvi zavarokkal és internalizáló mentális zavarokkal küzdő fiatalok esetében. A logopédiai szolgáltatásokhoz való hozzáférés még mindig korlátozott a fiatalok büntetés-végrehajtása során (Martin, 2019; Snow, 2019), de a mentálhigiénés szolgáltatások vagy tanácsadás valamilyen formája általában elérhető (Penner és mtsai, 2011). Amíg a logopédiai szolgáltatások nem válnak általános gyakorlattá a javítóintézetekben, komoly segítség lehet a személyzet képzése és figyelmének felhívása arra, hogy miként módosíthatják az általuk használt nyelvet a fiatalok bűnelkövetőkkel való mindennapi interakciók, valamint a tanácsadás/mentálhigiénés szolgáltatások során (Gregory és Bryan, 2011; SPA, 2018).

Kihívások a fiatalok nyelvi zavarának kezelésével kapcsolatban

Tekintettel a nyelvfejlődési zavarral élő bűnelkövető fiatalok magas arányára, kulcsfontosságú az esetlegesen érintett fiatalok nyelvi készségeinek minél korábbi életkorban történő szűrése. Ezeket a vizsgálatokat indokolt lenne minden esetben elvégezni, ha valamilyen jel a nyelvfejlődési zavar jelenlétére utal, erre indikációul szolgálhat nehézségek megjelenése akár a tanulással, akár a kortársakkal való kapcsolat kiépítése során. Benasich (1993) és Hughes (2017) munkatársaival az alábbi helyzetek esetén javasolja a nyelvi készségek szűrését, megelőzendő azt, hogy az érintett fiatalok a későbbiekben bűnelkövetővé váljanak: az olvasási nehézséggel küzdő gyermekek körében; amikor a viselkedési, magatartási problémák vagy a más gyermekekkel való kapcsolatteremtés, kommunikáció nehézségei először jelennek meg; amikor a gyermeket az iskolából való kizárás veszélye fenyegeti, valamint mentális egészségügyi problémák jelentkezésekor (Benasich és mtsai, 1993; Hughes és mtsai, 2017). A korai felismerés lehetővé teszi az adekvát beavatkozást minél korábbi életkorban, még az iskolai lemorzsolódás és a bűnelkövetés előtt. A nyelvfejlődési zavarral azonosított gyermekek számára nyújtott korai logopédiai szolgáltatások nagy eséllyel csökkenthetik a rendőrséggel való kapcsolatba kerülés esélyét serdülőkorban és korai felnőttkorban (Hughes és mtsai, 2017; Winstanley, Webb és Conti-Ramsden 2018).

Sajnos a fiatalok bűnelkövetőknél nem elég gyakoriak a szűrések, ezért jelentős a korábban fel nem ismert, nem diagnosztizált nyelvfejlődési zavarok előfordulása, az érintett fiatalok sok esetben nem kapnak megfelelő szakmai támogatást (Beitchman és mtsai, 1999; Snow és Powell, 2011). További problémát jelent, hogy az érintett fiatalok nyelvi zavarból eredő viselkedését gyakran félreértelmezik, dacosnak vagy motiválatlannak tekintik őket, és a nem megfelelő tanulmányi eredmények mögötti okként magatartási problémákat sejtene (Cohen és mtsai, 1998; Snow és Powell, 2011).

A szakirodalom is kiemeli, hogy hatékony szövegértési szűrési eljárásokra lenne szükség, amelyek akkor lennének igazán hasznosak, ha azokat célzott beavatkozások is követnék (Ehren és Ehren, 2001; Snow, 2016). A fiatalok nyelvi képességeinek vizsgálatával kapcsolatban azonban számos probléma merül fel. A legtöbb alkalmazott tesztet

eredetileg gyermekek számára tervezték, és a tesztek standardjai nem feltétlenül tükrözik az oktatási rendszerből olykor lemorzsolódott, esetleg iskolát csak ritkábban látogató, korlátozott szociális tapasztalatokkal rendelkező fiatalok „tipikus” teljesítményét (Bryan és mtsai, 2007). Számos szerző javasolta, hogy érdemesebb lenne önbevalláson és személyes elbeszélgetésen alapuló mérőeszközöket használni, hogy a fiatalok maguk számolhassanak be a tapasztalataikról, és magyarázzák meg az ezekre adott érzelmi reakcióikat (Zwiers és Morissette, 1999). Freedman és Wiig (1995) úgy vélik, hogy az önértékelés hasznos információkat nyújtana a fiatalok számára nyújtott szolgáltatás megtervezéséhez is, sőt, egyes szakemberek szerint ezek alternatívát jelentenének a standardizált tesztek kizárólagos használatával szemben (Ehren, 2000).

Fontos lenne elérhetővé tenni a logopédiai szolgáltatásokat az iskolába nem járó, veszélyeztetett fiatalok számára (Bryan és mtsai, 2007) is, tekintettel a nyelvfejlődési zavar és az olvasási nehézségek közötti magas komorbiditási arányra. Ha ez megvalósulna, elérhetővé válnának ezek a szolgáltatások az ifjúságsegítő, szociális és gyermekvédelmi szervezeteken keresztül az érintett fiatalok számára. Amennyiben a fiatalok mégis bűnelkövetővé válnak, a további bűnelkövetés megelőzéséhez elengedhetetlen az írni-olvasni tudás, a szóbeli, írásbeli és nyelvi készségek fejlesztése, így hatalmas szükség van logopédusokra a javítóintézetekben (Venard és mtsai, 1997). Tény, hogy egyre gyakrabban alkalmaznak ilyen szakembereket, bevonásuk azonban nem egységes az egyes intézetekben, inkább sporadikusnak tekinthető, sok intézetben nem érhetőek el az ezen szakemberek által nyújtott szolgáltatások.

Ha az adott javítóintézetben dolgoznak logopédusok, ők mellett, hogy a fiatalokúakkal foglalkoznak, és a szűrésen túl terápiát biztosítanak számukra, szerteágazó feladatokat látnak el a fiatalokúakkal való könnyebb kommunikáció támogatása érdekében. Számos eszközzel támogatják a fiatalokúakat abban, hogy sikeresebben vegyenek részt az interakciókban, például a személyzet képzésében is szerepet vállalnak a kommunikáció megkönnyítése érdekében (Bryan és Gregory, 2013; Royal College of Speech and Language Therapists [RCSLT], 2019). A logopédusoknak a munkatársak képzése mellett további fontos szerepük van a fiatalokúakkal történő információcseré támogatásában is. A kommunikáció alapvető emberi jog, és nem igazságos a fiatalokat eleve kudarcra ítélni (pl. a szabályok megszegése miatt) csak azért, mert nem értették meg teljesen, hogy mi az, amit a hatóságok elvárnak tőlük. Ezért a logopédusok segítséget nyújtanak a gyakran használt intézményi szókinész megértésének fejlesztésében, például a fiatalokúak számára készülő nyomtatott anyagok kialakításában is, amelyek felhasználóbarát módon magyarázzák el az igazságszolgáltatási folyamatokat, a fiatalok jogait, az alapvető viselkedési szabályokat, és felkészítik őket arra, hogy mire számíthatnak a büntetésük időtartama alatt.

Snow és Powell (2012) a személyzetnek, tanácsadóknak azt javasolják, hogy csökkentsék a kognitív viselkedésterápia verbális terhelését, például a használt nyelvezet egyszerűsítésével és emellett vizuális támogatás használatával, vagyis a rehabilitációs beavatkozások során rutinszerűen használjanak kommunikációs támogatásokat, például képeket. Riley és Hayes (2018) részletes tanácsokat adnak, amikor megfogalmazzák, hogy a segítő szakember mellőzze a szakkifejezések használatát, megfelelő módon reagáljon a különböző kulturális kommunikációs stílusokra, a fiatalokúak válaszadását ösztönző módon fogalmazza meg a felteendő kérdéseket, tegye lehetővé a hallgatásukat, és az elkövetett bűncselekményről a távolítás eszközét alkalmazva beszéljen. Tágabb értelemben azt javasolják, hogy érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a segítő nyelvi készségeire, hogy a fiatal elkövetőket bevonja a beszélgetésbe olyan stratégiák révén, mint az aktív hallgatás, a reflexió, az összegzés és a csend alkalmazása, és hogy ahelyett, hogy a fiatalokúaktól összefüggő elbeszélést várnának, hasznosabb lehet az érzelmek feltárására szolgáló kérdések keretbe foglalása (Riley és Hayes, 2018). Felértékelődik

tehát a logopédiai szakértelem hozzáférhetőségének szerepe, nemcsak a szűrés és a terápia folyamán, hanem a szakemberek egyszerűbb kommunikációjának támogatása által is. Elmondható ez a büntetés-végrehajtás intézményeiben töltött büntetés időszaka mellett a rendőrségi és a bírósági eljárásokra vonatkozóan is, elengedhetetlen ugyanis, hogy a fiatalok elkövetők megfelelően tudjanak kommunikálni az eljárás folyamán, képviselni tudják az érdekeiket. Felmerül a kérdés, hogy vajon mennyire hatékonyan kommunikálnak az érintett, átlagosnál alacsonyabb szintű nyelvi képességekkel rendelkező fiatalok, és befolyásolja-e ez a nyelvi képességszint azt, hogy képesek-e profitálni a verbálisan közvetített beavatkozásokból (Bryan és mtsai, 2007). A következő fejezetben két speciális területen vizsgáljuk meg, hogyan jelenik meg a beszédképesség szerepe a fiatalok elkövetők esetében.

A nyelvi készség szerepe a fiatalok elkövetők esetében a bírósági eljárás során és a bűnelkövetést követő reintegrációs/ rehabilitációs programokban

A szóbeli nyelvi kompetencia, a megfelelő beszédképesség elengedhetetlenül fontos abból a szempontból, hogy a fiatalok bűnelkövetők sikeresen részt tudjanak venni a bírósági eljárásban, valamint a javítóintézetben, börtönben a reintegráció támogatását célzó programokon.

A bírósági rendszerrel való kapcsolat számos olyan tapasztalatnak teszi ki a fiatalokat, amelyek nagymértékben igénybe veszik az expresszív és receptív nyelvi készségeket (Anderson és mtsai, 2016; Bryan és mtsai, 2007; LaVigne és Van Rybroek, 2011). A nyelvi zavar számos nehézség forrása lehet a fiatalok számára az igazságszolgáltatási rendszerben akár a rendőrségi, akár a bírósági szakaszban, mert negatívan befolyásolja képességüket, hogy megértsék, mivel vádolják őket, a rendőrségnek tett vallomásukban világosan elmondják, mi történt, tudjanak a bíróságon feltett kérdésekre válaszolni, és képesek legyenek értelmezni a jogi képviselőtől kapott információkat (Lount és mtsai, 2017; Johnston és mtsai, 2016; Snow és mtsai, 2016). Szociális készségeik alacsony foka negatívan befolyásolja a hatóságokkal folytatott párbeszédet, mivel gyenge nonverbális kommunikációjuk (pl. a szemkontaktus kerülése) és az elhangzott információk esetleges félreértelmezése a beszélő számára az együttműködés hiányát, a durvaságot is mutathatja, holott bizonyára nem erről van szó (Hughes és mtsai, 2017). A receptív nyelvi zavarokkal küzdő fiatalok hiányosságokat tapasztalhatnak a kihallgatás, letartóztatás, ügyvédi tanácsadás vagy a bírósági tárgyalások során használt jogi szókincs megértésében (Rogers és mtsai, 2008; Snow, 2019), míg az expresszív nyelvi zavarokkal küzdő fiatalok számára a kihallgatási folyamatokban a megfelelő válaszadás okoz problémát (Anderson és mtsai, 2016; Snow, 2019). Számos kutató foglalkozott a fiatalok fogvatartottak nyelvi készségeinek vizsgálatával a kulcsfontosságú jogi szókincs megértése szempontjából, mint például a „figyelmeztetés” és a „büntetés” közötti különbség vonatkozásában (Sanger és mtsai, 2001), vagy vizsgálva a hosszabb beszélt szövegek megértését (Gregory és Bryan, 2011; Winstanley és mtsai, 2019). Snow és munkatársai (2012) a fiatalok kifejezőképességét vizsgálta. Egy narratíva, elbeszélés felépítésének képessége vagy egy esemény elmesélése különösen fontos egy jogi eljárásban való megfelelő részvétel szempontjából; egy kihallgatáson való részvétel, bírósági tanúvallomás folyamata megköveteli a résztvevőtől azt, hogy meggyőzően tudjon kommunikálni (Snow és mtsai, 2012). Számos kutatás felhívta a figyelmet továbbá arra, hogy ezek a képességek sok esetben hiányoznak a fiatalok bűnelkövetők esetében, mindezek nehézséget jelentenek az érintett fiatal felnőttek számára (Hopkins és mtsai, 2018; Snow és Powell, 2005). Lount és munkatársai (2017) megfogalmazták, hogy a mintájukban szereplő fiatalok tehetetlenek

és frusztráltak érezték magukat a bírósági eljárás során, mivel nehézségeik adódtak abból, hogy megértsék, mi zajlik körülötük, ez pedig megakadályozta őket a bírósági folyamatban való aktív részvételben.

A javítóintézetben lévő fiatalok számára kidolgozott, a társadalomba való visszailleszkedést elősegítő reintegrációs programok (pl. kognitív viselkedésterápia; interperszonális készségfejlesztés; életvezetési készségeket fejlesztő programok; konfliktusmegoldást célzó programok) nagyrészt verbális jellegűek, és a nyelvi kifejezőkészségen alapulnak (Snow és Powell, 2012). Az ezekben a programokban való hatékony részvételhez elengedhetetlen a megfelelő beszéd-készség (Bryan és Gregory, 2013). Ezek a programok metakognitív képességeket igényelnek (Snow és mtsai, 2016), és mivel jellemzően soft skilleket (puha készségeket) fejlesztenek, pl. életvezetési készségeket adnak át (Snow és mtsai, 2012), a megfelelő nyelvi készségek nélkülözhetetlenek (RCSLT, 2018). A fiataloknál az ezeken a területeken megjelenő hiányosságok azért okoznak problémát, mert a nyelvi zavarral küzdő fiatalok bünelkövetők esetleg nem tudnak hozzáférni a verbálisan közvetített terápiához (Anderson és mtsai, 2016; Bryan és mtsai, 2007; Lavigne és Rybroek, 2011; Metzger és mtsai, 2018). Bryan (2004) megállapította, hogy az ezeken a programokon részt vevők 40%-ának nehézséget okoz, hogy hasznosítani tudja a dühkezeléssel foglalkozó, vagy drogrehabilitációs alkalmakon elsajátított ismereteket, készségeket. Coles és Murray (2015) arra hívta fel a figyelmet, hogy fiatalok bünelkövetőknek problémát jelenthet az oktatási programokon való részvétel is. Winstanley (2018) kutatási eredményei szerint a nyelvfejlődési zavar a legnagyobb előrejelzője annak, hogy a fiatalok visszaesnek-e, ezzel határozott bizonyítékot szolgáltatva arra, hogy a reintegrációs programok hatékonyságának hiánya a nyelvi zavarral küzdő fiatalok esetében veszélyezteti a társadalomba történő visszailleszkedést.

A javítóintézetben lévő fiatalok számára kidolgozott, a társadalomba való visszailleszkedést elősegítő reintegrációs programok (pl. kognitív viselkedésterápia; interperszonális készségfejlesztés; életvezetési készségeket fejlesztő programok; konfliktusmegoldást célzó programok) nagyrészt verbális jellegűek, és a nyelvi kifejezőkészségen alapulnak. Az ezekben a programokban való hatékony részvételhez elengedhetetlen a megfelelő beszéd-készség. Ezek a programok metakognitív képességeket igényelnek, és mivel jellemzően soft skilleket (puha készségeket) fejlesztenek, pl. életvezetési készségeket adnak át, a megfelelő nyelvi készségek nélkülözhetetlenek.

Összegzés

Ahogy azt tanulmányunkban bemutattuk, a nyelvi zavarok területén végzett vizsgálatok nagyrészt az ezen a területen megjelenő problémák hatásainak és a kapcsolódó kockázatoknak a feltárására irányulnak (pl. Kilpatrick és mtsai, 2019). Jóval kevesebb nyelvi készségek fejlesztésére irányuló kutatással találkozunk, illetve csupán néhány kutató vizsgálja a nyelvi facilitációs technikák hatékonyságát, valamint az ennek javítását célzó szituációs jellegű feladatok alkalmazását (példaként említhetjük Starling és

munkatársainak írását [2012]). Ugyanakkor egyre inkább megjelennek azok a kutatások, amelyek hangsúlyozzák a logopédia szerepét a fiatalok bünelkövetők kommunikációs szükségleteinek kezelésében. Gregory és Bryan (2011) az Egyesült Királyságban és Snow és Woodward (2017) Ausztráliában bizonyították, hogy az ilyen nehézségekkel küzdő fiatalok határozott terápiás elkötelezettséget mutatnak, és jelentős kommunikációs fejlődést érnek el a viszonylag rövid távú, közepes intenzitású logopédiai beavatkozások hatására. A bebörtönzött fiatalok javítóintézeti beavatkozásaival foglalkozó szakirodalom emellett ígéretes bizonyítékot szolgáltat arra vonatkozóan, hogy az explicit tanulás mellett kulcsfontosságú az olvasásértési és folyékony olvasási készség, valamint a szókincs fejlesztése (Houchins, Jolivet, Krezmien és Baltodano, 2008).

Tanulmányunkban számos javaslatot, pozitív gyakorlatot gyűjtöttünk össze, amelyeket hasznos lenne minél szélesebb körben alkalmazni, akár a hazai környezetben is adaptálhatóak. A nyelvi zavarok minél fiatalabb korban történő felismerése, hatékonyabb szövegértési szűrési eljárások alkalmazása a kezdő lépést jelenti ebben a folyamatban – kulcsfontosságú lenne a látencia csökkentése. A gyakorlatban hasznos lenne az intézetekben gyakran használt intézményi szókincs megértésének fejlesztése akár a fiatalok bünelkövetők számára készülő nyomtatott anyagok létrehozásában, akár a szakemberek által használt nyelvezet egyszerűsítésével, és nem elhanyagolható a mentális egészséggel kapcsolatos problémák kezelése sem.

Érdemes lenne megfontolni továbbá a tágabb szakirodalomból származó tanulságok nyelvfejlődési zavarral élő fiatalok bünelkövetők támogatására történő alkalmazását is (Sowerbutts és mtsai, 2021), emellett szükség lenne ilyen jellegű empirikus kutatásokra is. A kutatások eredményei mentén kialakított programok segítségével biztosítható lenne, hogy a felmerülő fejlődési nehézségek orvosolhatóak legyenek, és ezek a fiatalok a társadalom hasznos tagjaivá váljanak, ne lépjenek felnőtt korukban a bűnözés útjára (Ward és Stewart 2003).

Miklósi Márta

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Támogatás

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (azonosítószám: BO/00099/24/2) támogatásával készült.

Irodalom

Anderson, S. A. S., Hawes, D. J. & Snow, P. C. (2016). Language impairments among youth offenders: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 65(1), 195–203. DOI: [10.1016/j.childyouth.2016.04.004](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.004)

Anderson, S. A., Hawes, D. J. & Snow, P. C. (2022). Higher order language: Risk, promotive, and risk-based protective associations with youth offending. *Crime & Delinquency*, 68(5), 840–866. DOI: [10.1177/00111287211007730](https://doi.org/10.1177/00111287211007730)

Australian Institute of Health and Welfare (2017). *Youth justice in Australia 2015–16*. <https://www.aihw.gov.au/reports/youth-justice/youth-justice-in-australia-2015-16/contents/table-of-contents>

Baglivio, M. T., Epps, N., Swartz, K., Huq, M. S., Sheer, A. & Hardt, N. S. (2014). The prevalence of adverse childhood experiences (ACE) in the lives of juvenile offenders. *Journal of Juvenile Justice*, 3(2), 1–23.

Beitchman, J. H., Douglas, L., Wilson, B., Johnson, C., Atkinson, L., Escobar, M. & Taback, N. (1999). Adolescent substance use disorders: findings from a follow up study of speech/language impaired and control children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 312–321. DOI: [10.1207/S15374424jccp280303](https://doi.org/10.1207/S15374424jccp280303)

- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E. & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 75–82. DOI: [10.1097/00004583-200101000-00019](https://doi.org/10.1097/00004583-200101000-00019)
- Beitchman, J. & Brownlie, E. B. (2014). *Language disorders in children and adolescents*. Hogrefe
- Benasich, A. A., Curtiss, S. & Tallal, P. (1993). Language, learning, and behavioral disturbances in childhood: A longitudinal perspective. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(3), 585–594. DOI: [10.1097/00004583-199305000-00015](https://doi.org/10.1097/00004583-199305000-00015)
- Bergen, E., Zuijen, T., Bishop, D. & Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. DOI: [10.1002/rrq.160](https://doi.org/10.1002/rrq.160)
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & the CATALISE Consortium. (2017). *CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. Terminology*. PeerJ. <https://peerj.com/preprints/2484/> DOI: [10.7287/peerj-preprints.2484v2](https://doi.org/10.7287/peerj-preprints.2484v2)
- Bowen, C. & Snow, P. C. (2017). *Making sense of interventions for children's developmental disorders. A guide for parents and professionals*. J&R Publishing.
- Bryan, K. (2004). Preliminary study of the prevalence of speech and language difficulties in young offenders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39(3), 391–400. DOI: [10.1080/13682820410001666376](https://doi.org/10.1080/13682820410001666376)
- Bryan, K., & Gregory, J. (2013). Perceptions of staff on embedding speech and language therapy within a youth offending team. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(3), 359–371. DOI: [10.1177/0265659013482930](https://doi.org/10.1177/0265659013482930)
- Bryan, K., Freer, J. & Furlong, C. (2007). Language and communication difficulties in juvenile offenders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(5), 505–520. DOI: [10.1080/13682820601053977](https://doi.org/10.1080/13682820601053977)
- Bryan, K., Gavani, G., Gregory, J. & Kilner, K. (2015) Language difficulties and criminal justice: the need for earlier identification, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(6), 763–775. DOI: [10.1111/1460-6984.12183](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12183)
- Centre for Youth & Criminal Justice (2018). *A Guide to Youth Justice in Scotland: policy, practice and legislation*. University of Strathclyde.
- Chitsabesan, P., Kroll, L., Bailey, S. U. E., Kenning, C., Sneider, S., MacDonald, W. & Theodosiou, L. (2006). Mental health needs of young offenders in custody and in the community. *The British Journal of Psychiatry*, 188(6), 534–540. DOI: [10.1192/bjp.bp.105.010116](https://doi.org/10.1192/bjp.bp.105.010116)
- Chow, J. C. & Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61–82. DOI: [10.1007/s10648-016-9385-z](https://doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z)
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders—a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(2), 128–149. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x)
- Cohen, N. J. (2001). *Language impairment and psychopathology in infants, children and adolescents*. Sage. DOI: [10.4135/9781452231808](https://doi.org/10.4135/9781452231808)
- Cohen, N. J., Menna, R., Vallance, D. D., Barwick, M. A., Im, N. & Horodezky, N. B. (1998). Language, social cognitive processing, and behavioral characteristics of psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 853–864. DOI: [10.1111/1469-7610.00286](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00286)
- Coles, H. & Murray, G. (2015). *Key evidence based Speech and Language Therapy Interventions for Young People in the Criminal Justice System*. <https://yjresourcehub.uk/>
- Cross, M. (2004). *Children with emotional and behavioural difficulties and communication problems: There is always a reason*. Jessica Kingsley Publishers
- Davies, K., Lewis, J., Byatt, J., Purvis, E. & Cole, B. (2004). *An evaluation of the literacy demands of general offending behaviour programmes*. https://dera.ioe.ac.uk/11855/1/Evaluation_of_literacy_demands.pdf
- Duncan, G. J., Daly, M. C., McDonough, P. & Williams, D. R. (2002). Optimal indicators of socioeconomic status for health research. *American Journal of Public Health*, 92(7), 1151–1157. DOI: [10.2105/AJPH.92.7.1151](https://doi.org/10.2105/AJPH.92.7.1151)
- Ehren, B. J. (2000). Views of cognitive referencing from the pragmatist's lens. ASHA Special Interest Division 1. *Language Learning and Education Newsletter*, 7(1), 3–8. DOI: [10.1044/le7.1.3](https://doi.org/10.1044/le7.1.3)
- Ehren, B. J. & Ehren, T. C. (2001). New or expanded literacy roles for speech-language pathologists: Making it happen in the schools. *Seminars in Speech and Language*, 22(3), 233–244. DOI: [10.1055/s-2001-16146](https://doi.org/10.1055/s-2001-16146)
- Freedman, E. & Wiig, E. H. (1995). Classroom management and instruction for adolescents with language disabilities. *Seminars in Speech and Language*, 16(1), 46–61. DOI: [10.1055/s-2008-1064110](https://doi.org/10.1055/s-2008-1064110)
- Gregory, J. & Bryan, K. (2011) Speech and language therapy intervention with a group of persistent and prolific young offenders in a non-custodial setting with previously undiagnosed speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(2), 202–215. DOI: [10.3109/13682822.2010.490573](https://doi.org/10.3109/13682822.2010.490573)

- Gregory, J. & Bryan, K. (2011). Speech and language therapy intervention with a group of persistent and prolific young offenders in a non-custodial setting with previously undiagnosed speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(2), 202–215. DOI: [10.3109/13682822.2010.490573](https://doi.org/10.3109/13682822.2010.490573)
- Grigorenko, E. L. (2006). Learning disabilities in juvenile offenders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 15(2), 353–371. DOI: [10.1016/j.chc.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.chc.2005.11.001)
- Hammersley, R., Marsland, L. & Reid, M. (2003). *Substance use by young offenders: The impact of the normalisation of drug use in the early years of the 21st century*. Home Office.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes/Hoff.
- Hayes, H. & Snow, P. C. (2013). Oral language competence and restorative justice processes: refining preparation and the measurement of conference outcomes. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, (463), 1–7. DOI: [10.52922/ti238222](https://doi.org/10.52922/ti238222)
- Hentges, R.F., Devereux, C., Graham, S. A. & Madigan, S. (2021) Child language difficulties and internalizing and externalizing symptoms: a meta-analysis. *Child Development*, 92(4), 691–715. DOI: [10.1111/cdev.13540](https://doi.org/10.1111/cdev.13540)
- Hopkins, T., Clegg, J. & Stackhouse, J. (2018). Examining the association between language, expository discourse and offending behaviour: an investigation of direction, strength and independence. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 53(1), 113–129. DOI: [10.1111/1460-6984.12330](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12330)
- Houchins, D. E., Jolivet, K., Krezmien, M. P. & Baltodano, H. M. (2008). A multi-state study examining the impact of explicit reading instruction with incarcerated students. *Journal of Correctional Education*, 65–85.
- Hughes, N., Chitsabesan, P., Bryan, K., Borschmann, R., Swain, N., Lennox, C. & é s msaik (2017). Language impairment and comorbid vulnerabilities among young people in custody. *Journal of Child Psychiatry*, 58(10), 1106–1113. DOI: [10.1111/jcpp.12791](https://doi.org/10.1111/jcpp.12791)
- Im-Bolter, N. & Cohen, N. (2007). Language impairment and psychiatric comorbidities. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 525–542. DOI: [10.1016/j.pcl.2007.02.008](https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.008)
- Johnston, K., Prentice, K., Whitehead, H., Taylor, L., Watts, R. & Tranah, T. (2016). Assessing effective participation in vulnerable juvenile defendants. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 27(6), 802–814. DOI: [10.1080/14789949.2016.1208264](https://doi.org/10.1080/14789949.2016.1208264)
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. DOI: [10.1016/j.ecresq.2007.09.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004)
- Kilpatrick, T., Leita, S. & Boyes, M. (2019). Mental health in adolescents with a history of developmental language disorder: The moderating effect of bullying victimisation. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 1–12. DOI: [10.1177/2396941519893313](https://doi.org/10.1177/2396941519893313)
- Krezmien, M. P., Mulcahy, C. A. & Leone, P. E. (2008). Detained and committed youth: Examining differences in achievement, mental health needs, and special education status. *Education and Treatment of Children*, 31(4), 445–464. DOI: [10.1353/etc.0.0029](https://doi.org/10.1353/etc.0.0029)
- Larson, V. L. & McKinley, N. (1995). *Language Disorders in Older Children: Preadolescents and Adolescents*. Thinking Publications.
- LaVigne, M. & Van Rybroek, G. J. (2011). Break-down in the language zone: The prevalence of language impairments among juvenile and adult offenders and why it matters. *UC Davis Journal of Juvenile Law & Policy*, 15, 37.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International journal of language & communication disorders*, 35(2), 165–188. DOI: [10.1111/j.1460-6984.2000.tb00001.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2000.tb00001.x)
- Leone, P. E., Krezmien, M., Mason, L. & Meisel, S. M. (2005). Organizing and delivering empirically based literacy instruction to incarcerated youth. *Exceptionality*, 13(2), 89–102. DOI: [10.1207/s15327035ex1302_3](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1302_3)
- Locke, A., Ginsborg, J. & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37, 3–15. DOI: [10.1080/13682820110089911](https://doi.org/10.1080/13682820110089911)
- Lount, S. A., Purdy, S. C. & Hand, L. (2017). Hearing, auditory processing, and language skills of male youth offenders and remandees in youth justice residences in New Zealand. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(1), 121–135. DOI: [10.1044/2016_JSLHR-L-15-0131](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0131)
- Lum, J. A., Powell, M. & Snow, P. C. (2018). The influence of maltreatment history and out-of-home-care on children's language and social skills. *Child Abuse & Neglect*, 76, 65–74. DOI: [10.1016/j.chia-bu.2017.10.008](https://doi.org/10.1016/j.chia-bu.2017.10.008)
- Martin, S. (2019). The role of the speech-language pathologist in supporting young people in youth justice: a Queensland perspective. *Journal of Clinical Practice in Speech-Language Pathology*, 21(1), 6–10. DOI: [10.1080/22087168.2019.12370239](https://doi.org/10.1080/22087168.2019.12370239)

- Metzger, N., Savaii, K., Mckee, A. & Kedge, S. (2018). *Youth Voices about Youth Justice Listening to young people's experiences of communication within the youth justice sector in New Zealand*, (July). <https://talkingtroublenz.org/presentationpublications/youth-voices-about-youth-justice/>
- Morrison, A., Bickerstaff, D. & Taylor, B. J. (2010). Referrals to a learning disability social work team 1996 to 2005. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 168–174. DOI: [10.1111/j.1468-3156.2009.00568.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00568.x)
- Moseley, D., Clark, J., Baumfield, V., Hall, E., Hall, I., Miller, J. és mtsaik (2006). *The Impact of ESB Oral Communication Courses in HM Prisons: An Independent Evaluation. Research Report*. Learning and Skills Development Agency.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M. & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 199–211. DOI: [10.1044/1092-4388\(2004/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017))
- Nelson, C. M., Jolivet, K., Leone, P. E., & Mathur, S. R. (2010). Meeting the needs of at-risk and adjudicated youth with behavioral challenges: The promise of juvenile justice. *Behavioral Disorders*, 36(1), 70–80. DOI: [10.1177/019874291003600108](https://doi.org/10.1177/019874291003600108)
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. és mtsaik (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. DOI: [10.1111/jcpp.12573](https://doi.org/10.1111/jcpp.12573)
- Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. (2015). *Juveniles in corrections: State comparisons*. <https://www.ojjdp.gov/ojstatbb/corrections/qa08611.asp?qaDate=2015&text=no&maplink=link2>
- Penner, E.K., Roesch, R. & Viljoen, J.L. (2011) Young offenders in custody: an international comparison of mental health services. *International Journal of Mental Health*, 10(3), 215–232. DOI: [10.1080/14999013.2011.598427](https://doi.org/10.1080/14999013.2011.598427)
- Qi, C. H., Kaiser, A. P., Milan, S., Yzquierdo, Z. & Hancock, T. (2003). The performance of low-income, African American children on the Preschool Language Scale–3. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(3), 576–590. DOI: [10.1044/1092-4388\(2003/046\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/046))
- Quinn, M. M., Rutherford, R. B., Leone, P. E., Osher, D. M. & Poirier, J. M. (2005). Youth with disabilities in juvenile corrections: A national survey. *Exceptional Children*, 71(3), 339–345. DOI: [10.1177/001440290507100308](https://doi.org/10.1177/001440290507100308)
- RCSLT (2018). *Justice - Guidance*. <https://www.rcslt.org/members/clinical-guidance/justice/justice-guidance#section-4>
- Riley, M. & Hayes, H. (2018). Youth restorative justice conferencing: facilitator's language help or hindrance? *Contemporary Justice Review Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, 21(1), 99–113. DOI: [10.1080/10282580.2017.1413358](https://doi.org/10.1080/10282580.2017.1413358)
- Ripley, K. & Yuill, N. (2005). Patterns of language impairment and behaviour in boys excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 37–50. DOI: [10.1348/000709905X27696](https://doi.org/10.1348/000709905X27696)
- Rogers, R., Hazelwood, L. L., Sewell, K. W., Shuman, D. W. & Blackwood, H. L. (2008). The comprehensibility and content of juvenile Miranda warnings. *Psychology, Public Policy, and Law*, 14(1), 63–87. DOI: [10.1037/a0013102](https://doi.org/10.1037/a0013102)
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x)
- Royal College of Speech and Language Therapists (2019). *Justice – Overview*. <https://www.rcslt.org/speech-and-language-therapy/where-sltswork/justice#section-2> Utolsó letöltés: 2024. 05. 30.
- Sampson, R. J. & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65(2), 523–540. DOI: [10.2307/1131400](https://doi.org/10.2307/1131400)
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Montgomery, J. & Larson, V. (2002) Service delivery framework for adolescents with communication problems who are involved in violence. *Journal of Communication Disorders*, 35(1), 293–303. DOI: [10.1016/S0021-9924\(02\)00066-7](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(02)00066-7)
- Snow, P. C. & Sanger, D. (2011). Restorative justice conferencing and the youth offender: exploring the role of oral language competence. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(3), 324–333. DOI: [10.3109/13682822.2010.496763](https://doi.org/10.3109/13682822.2010.496763)
- Snow, P. C. & Powell, M. B. (2004). Interviewing juvenile offenders: the importance of oral language competence. *Current Issues in Criminal Justice*, 16, 220–225. DOI: [10.1080/10345329.2004.12036317](https://doi.org/10.1080/10345329.2004.12036317)
- Snow, P. C. & Powell, M. B. (2005). What's the story? An exploration of narrative language abilities in male juvenile offenders. *Psychology, Crime and Law*, 11(3), 239–253. DOI: [10.1080/1068316042000209323](https://doi.org/10.1080/1068316042000209323)
- Snow, P. C. & Powell, M. B. (2011). Oral language competence in incarcerated young offenders: Links with offending severity. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(6), 480–489. DOI: [10.3109/17549507.2011.578661](https://doi.org/10.3109/17549507.2011.578661)
- Snow, P. C. (2016). Elizabeth Usher Memorial Lecture: Language is literacy is language. Positioning speech language pathology in education policy, practice, paradigms, and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 216–228. DOI: [10.3109/17549507.2015.1112837](https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1112837)

- Snow, P. C. (2019). Speech-language pathology and the youth offender: Epidemiological overview and roadmap for future speech-language pathology research and scope of practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(2), 324–339. DOI: [10.1044/2018_LSHSS-CCJS-18-0027](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-CCJS-18-0027)
- Snow, P. C. & Woodward, M. N. (2015). Intervening to address communication difficulties in incarcerated youth: A Phase 1 clinical trial. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(4), 392–406. DOI: [10.1080/17549507.2016.1216600](https://doi.org/10.1080/17549507.2016.1216600)
- Snow, P. C. & Powell, M. (2012). Youth (in) justice: Oral language competence in early life and risk for engagement in antisocial behaviour in adolescence. *Trends and issues in crime and criminal justice*, (435), 1–6. DOI: [10.52922/ti254209](https://doi.org/10.52922/ti254209)
- Snow, P. C. & Woodward, M. N. (2017). Intervening to address communication difficulties in incarcerated youth: A Phase 1 clinical trial. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 9507(4), 392–406. DOI: [10.1080/17549507.2016.1216600](https://doi.org/10.1080/17549507.2016.1216600)
- Snow, P. C., Woodward, M., Mathis, M. & Powell, M. (2016). Language functioning, mental health and alexithymia in incarcerated young offenders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 20–21. DOI: [10.3109/17549507.2015.1081291](https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1081291)
- Snowling, M. J., Adams, J. W., Bowyer & Crane, C. & Tobin, V. (2000). Levels of literacy among juvenile offenders: The incidence of specific reading difficulties. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 10(4), 229–241. DOI: [10.1002/cbm.362](https://doi.org/10.1002/cbm.362)
- Sousa, C., Herrenkohl, T. I., Moylan, C. A., Tajima, E. A., Klika, J. B., Herrenkohl, R. C. & és mtsaik (2011). Longitudinal study of the effects of child abuse and children's exposure to domestic violence, parent-child attachments, and antisocial behavior in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(1), 111–136. DOI: [10.1177/0886260510362883](https://doi.org/10.1177/0886260510362883)
- Sowerbutts, A., Eaton-Rosen, E., Bryan, K., & Beeke, S. (2021). Supporting young offenders to communicate in the youth justice system: A scoping review. *Speech, Language and Hearing*, 24(2), 87–104. DOI: [10.1080/2050571X.2021.1899571](https://doi.org/10.1080/2050571X.2021.1899571)
- Speech Pathology Australia [SPA] (2018). *Speech pathology in mental health: Clinical guideline*. https://www.speechpathologyaustralia.org.au/SPAweb/Members/Clinical_Guidelines/spaweb/Members/Clinical_Guidelines/Clinical_Guidelines.aspx?hkey=f66634e4-825a-4f1a-910d644553f59140
- Starling, J., Munro, N., Togher, L. & Arciuli, J. (2012). Training Secondary School Teachers in Instructional Language Modification Techniques to Support Adolescents With Language Impairment: A Randomized Controlled Trial. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 43(4), 474–495. DOI: [10.1044/0161-1461\(2012/11-0066\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0066))
- Stephenson, M. (2007). *Young people and offending: Education, youth justice, and social inclusion*. Willan Publishing.
- Stewart, A., Livingston, M. & Dennison, S. (2008). Transitions and turning points: Examining the links between child maltreatment and juvenile offending. *Child Abuse & Neglect*, 32(1), 51–66. DOI: [10.1016/j.chiabu.2007.04.011](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.04.011)
- Tamnes, C. K., Herting, M. M., Goddings, A. L., Meuwese, R., Blakemore, S. J., Dahl, R. E. és mtsaik (2017). Development of the cerebral cortex across adolescence: A multisample study of inter-related longitudinal changes in cortical volume, surface area, and thickness. *Journal of Neuroscience*, 37(12), 3402–3412. DOI: [10.1523/JNEUROSCI.3302-16.2017](https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3302-16.2017)
- Thornberry, T., Lizotte, A., Krohn, M., Smith, C. & Porter, P. (2003). Causes and consequences of delinquency: findings from the Rochester Youth development study. In Thornberry, T. & Krohn, M. (szerk.), *Taking Stock of Delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies*. Kluwer Plenum. 11–47. DOI: [10.1007/0-306-47945-1_2](https://doi.org/10.1007/0-306-47945-1_2)
- Van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J. & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115–128. DOI: [10.1111/j.1467-9507.1995.tb00055.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00055.x)
- Vennard, J., Hedderman, C. & Sugg, D. (1997). *Changing offenders' attitudes and behaviour: what works?* Home Office Research Study. DOI: [10.1080/1068316031000116247](https://doi.org/10.1080/1068316031000116247)
- Ward, T. & Stewart, C. (2003). Criminogenic needs and human needs: A theoretical model. *Psychology, crime & law*, 9(2), 125–143.
- Weatherburn, D. (2011). Crime-prone communities. In Stewart, A., Allard, T. & Dennison, S. (szerk.), *Evidence-based policy and practice in youth Justice*. The Federation Press. 63–81.
- Willingham, D. T. (2012). Ask the cognitive scientist: Why does family wealth affect learning? *American Educator*, 36(1), 33–39.
- Winstanley, E. L., Mahoney III, J. J., Lander, L. R., Berry, J. H., Marshalek, P., Zheng, W. & Haut, M. W. (2020). Something to despair: Gender differences in adverse childhood experiences among rural patients. *Journal of substance abuse treatment*, 116, 108056. DOI: [10.1016/j.jsat.2020.108056](https://doi.org/10.1016/j.jsat.2020.108056)
- Winstanley, M., Webb, R. & Conti-Ramsden, G. (2018). More or less likely to offend? Young adults with a history of identified developmental language disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 53(2), 256–270. DOI: [10.1111/1460-6984.12339](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12339)

Wolff, P. H., Waber, D., Bauermeister, M., Cohen, C. & Ferber, R. (1982). The neuropsychological status of adolescent delinquent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23(3), 267–279. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1982.tb00072.x

World Health Organization (1999). *The world health report 1999—Making a difference*. <http://www.who.int/whr/1999/en/>

Zupan, B., Campbell-Woods, N. & Thompson, H. (2021) Scoping review: language assessment

practices for Aboriginal and Torres Strait Islander children in Australia and guidelines for clinical practice. *Australian Journal of Rural Health*, 29(6), 879–895. DOI: 10.1111/ajr.12766

Zwiers, M. L. & Morissette, P. J. (1999). *Effective Interviewing of Children: A Comprehensive Guide for Counsellors and Human Service Workers*. Accelerated Development. <http://www.howardleague.org/weeklyupdates/2005updates/October05.htm>

Absztrakt

A fiatalkorú fogvatartottak nyelvi készségeinek vizsgálata kiemelt fontosságú kérdés, mivel az itt megjelenő deficit hatása szerteágazó. Az ezen a területen felmerülő hiányosságok az oktatásban való esetleges sikertelenség mellett széles körű hatásokkal járhatnak, megnehezítve azt, hogy a fiatalkorú szabadulása után sikeresen beilleszkedjen a társadalomba. Tanulmányunkban a nemzetközi kutatások tükrében vállalkozunk a téma vizsgálatára, kitérve a nyelvfejlődési zavarok kialakulási okainak, jellemzőinek vizsgálata mellett az ezzel összefüggésben megjelenő pszichológiai jellegű nehézségek bemutatására, valamint a receptív és expresszív nyelvi zavar okozta kihívásokra. Megvizsgáljuk, mi állhat annak hátterében, hogy a nyelvi és kommunikációs zavarokkal küzdők aránya jóval magasabb a fogvatartottak körében, mint a teljes populációban. Egy külön fejezetben kitérünk arra, hogy milyen kihívások jelentkeznek a fiatalkorú fogvatartottak nyelvi zavarával összefüggésben két speciális területen, a bírósági eljárás és a bűnelkövetést követő reintegrációs programok során. Tanulmányunk hiánypótló, mert a legfrissebb nemzetközi kutatások eredményeinek összegyűjtésére vállalkozunk, külön hangsúlyt fektetve a probléma megoldására, erre irányuló javaslatok felsorakoztatására. A nyelvi zavarok minél fiatalabb korban történő felismerése, hatékonyabb szövegértési szűrési eljárások alkalmazása kulcsfontosságú lenne a probléma kezelése során a látencia csökkentése céljából. Fontos lenne odafigyelni, hogy a szakemberek egyszerűbb nyelvezetet használjanak a fiatalkorú bűnelkövetőkkel való foglalkozás során; elengedhetetlen, hogy minél több logopédus szakember foglalkozzon ezekkel a fiatalokkal, ezzel is elősegítve, hogy a felmerülő fejlődési nehézségek orvosolhatóak legyenek, és ezek a fiatalok a társadalom hasznos tagjaivá váljanak, ne lépjenek felnőtt korukban a bűnözés útjára.

Kulcsszavak: fiatalkorú bűnelkövetők, nyelvfejlődési zavarok, logopédia, receptív nyelvi zavar, expresszív nyelvi zavar

Több mint szülői értekezlet

**Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bacskai Katinka,
Pallay Katalin: Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai.
Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól
pedagógusoknak**

A szülői értekezlet csak a jéghegy csúcsa – a valódi kapcsolódás mélyebb, tudatos és közös energiabefektetést igényel mind a szülőtől, mind a pedagógustól. Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bacskai Katinka és Pallay Katalin Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak című kézikönyve gyakorlati példákkal mutatja be az iskola és a család közötti együttműködés elmélyítésének lehetőségeit. Minden érintett fél számára irányt mutat abban, hogyan épülhet bizalomra a szülők és az iskola kapcsolata, amely a gyermek fejlődésének egyik alappillére lehet.

Az iskola és a család közötti együttműködés fontosságát az elmúlt évtizedekben számos nemzetközi kutatás hangsúlyozta (Epstein, 1988, 1995, 2001; Walker és mtsai, 2004; Goodall és Montgomery, 2014; Gonzales és Gabel, 2017). Az eredmények szerint a két fél közötti összhang meghatározó szerepet játszik a gyermekek fejlődésében és iskolai sikereiben, különös tekintettel az értelmi, szociális és érzelmi képességekre (OECD, 2012; Izzo és mtsai, 1999; Ghazvini és Khajehpour, 2011). A kutatások továbbá rámutatnak arra is, hogy a szülő-iskola együttműködés csökkentheti a viselkedésszavaros gyermekek körében tapasztalható problémákat (El Nokeli, Bachman és Votruba-Drzal, 2010; Eden, Chisom és Adeniyi, 2024). A Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bacskai Katinka és Pallay Katalin által szerkesztett *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak* című kézikönyv e

témakörben nyújt átfogó útmutatót elsősorban pedagógusoknak. A kötet egyrészt a legfrissebb nemzetközi kutatási eredményeket gyűjti össze, mely konkrét joggyakorlatok, nemzetközi programok bemutatásával és hazai iskolák esettanulmányaival szólítja meg a szakmai közönséget, a gyakorlatban tevékenykedő pedagógusokat, valamint a szülőket. A recenzió célja, hogy bemutassa a könyv szerkezetét és szakmai jelentőségét, miközben rávilágít annak gyakorlati alkalmazhatóságára.

A kötet a Magyar Tudományos Akadémia – Debreceni Egyetem Családok és Tanárok Kooperációja (továbbiakban MTA-DE CSATOKK) kutatócsoport munkásságának eredménye. A szakmai kutatóközösség célja a szakirodalom feltárásán és a magyar közegben végzett kutatásokon túl, hogy gyakorlati útmutatást adjon az iskolai gyakorlat során a pedagógusok és szülők számára. A kötet létrejöttét állami forrásból megvalósuló projekt tette lehetővé, amelynek keretében a kutatócsoport

tagjai – a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának hallgatói, doktoranduszai, kutatói és kutató tanárai – közösen dolgoztak a megvalósításon. Mindennek köszönhetően az olvasó ma már kézbe veheti, vagy online formában is böngészheti ezt a hiánypótló kézikönyvet, amely két nagyobb egységből áll: az első a világ különböző országaiban jól bevált jogyakorlatokat mutatja be, míg a második a hazai és néhány külföldi iskola esettanulmányait foglalja össze.

A kötet első fejezete négy alfejezetre tagolódik, melyek nemzetközi intervenció programokat mutatnak be, ebből az első háromban Epstein és Sheldon (2023) elméleti megközelítése alapján sorolták be a jogyakorlatokat. A programok közös célja a különleges bánásmódot igénylő gyermekek képességeinek fejlesztése és a szülőkkel való kapcsolat mélyítése. Az első alfejezet (*Speciális igényű tanulók számára javasolt programok*) olyan programokat tárgyal, amelyek a problémás viselkedésű gyermekeket és szüleiket célozzák. Az itt található gyakorlatok nemcsak bevonják a szülőket az iskola életébe, hanem segítik a nevelési kompetenciáik fejlesztését, csökkentik a kirekesztettség érzését. A bemutatott példák között szerepelnek olyan programok, amelyek az alacsony jövedelmű, hátrányos helyzetű családok támogatására irányulnak. Külön figyelmet fordítanak arra, hogy a bevont tanárok attitűdje is változzon a sokszor problémásnak ítélt gyermekekkel és családjaikkal szemben. A programok interpretálhatók a pedagógiai gyakorlatba is, ilyenek például a fogyatékos gyermeket nevelő apák aktív részvételének előmozdítására irányuló kezdeményezések, vagy a tanárképzésbe integrált, szülőkkel együttműködő kurzus, mint a FAF (Family as Faculty – A család mint tantestület) program, mely a család-iskola kapcsolat felkészítése mellett a tanárjelöltek érzékenyítését is célozza. Ezek a jogyakorlatok nemcsak bizalomépítő keretet biztosítanak, hanem gyakorlati támogatást nyújtanak a családoknak az otthoni nevelési feladatokhoz. Kiemelkedő példának számít ezeken kívül az ADHD-s

A programok a szülőknek szánt nevelési tanácsadáson, tréningeken, iskolán belüli és kívüli programokon (tréningek, szülői workshopok, iskola utáni programok, kézműves, művészeti tevékenységek, mentorprogram, családlátogatás) keresztül törekednek az esélyegyenlőség és hátránykompenzáció megvalósítására. Olvashat az érdeklődő arról, hogyan fokozhatja tanácsaival a segítő szakember (pszichológus, szociális munkás) az alacsony státuszú szülők bevonását, miként változik meg a szülők hozzáállása a gyermekükkel szemben, ha érthető és segítő szándékú információkkal látják el őket, vagy épp mennyiben segíti elő a tanárok továbbképzése a pedagógusok előítéletességének csökkenését. Közös sajátossága a fejezetben bemutatott programoknak, hogy a szülők mindegyikére partnerként tekintenek, a velük való kapcsolat kialakítása során a pozitív képességeikre, értékeikre, illetve a szülői közösségek és az erőforrások kiaknázására alapoznak.

gyermekek viselkedésének pozitív irányítását segítő program ismertetése, amelyben főként az édesapákra fókuszálnak.

A második alfejezetben a mélyszegénységben élő, bevándorló vagy roma családok részére javasolt programok kaptak helyet. Ezek a jogyakorlatok a magyar nyelvű

környezetben is alkalmazhatók, különösen az alacsony iskolai végzettségű vagy roma családok bevonására. A programok esetében pozitív visszacsatolás és fejlődés tapasztalható az együttműködés terén. Az ebben a részben bemutatott jogyakorlatok mindegyike értékes módszerek használatával vonja be a hátrányos helyzetű családokat. A programok a szülőknek szánt nevelési tanácsadáson, tréningeken, iskolán belüli és kívüli programokon (tréningek, szülői workshopok, iskola utáni programok, kézműves, művészeti tevékenységek, mentorprogram, családlátogatás) keresztül törekednek az esélyegyenlőség és hátránykompenzáció megvalósítására. Olvaszhat az érdeklődő arról, hogyan fokozhatja tanácsaival a segítő szakember (pszichológus, szociális munkás) az alacsony státuszú szülők bevonását, miként változik meg a szülők hozzáállása a gyermekükkel szemben, ha érthető és segítő szándékú információkkal látják el őket, vagy épp mennyiben segíti elő a tanárok továbbképzése a pedagógusok előítéletességének csökkenését. Közös sajátossága a fejezetben bemutatott programoknak, hogy a szülők mindegyikére partnerként tekintenek, a velük való kapcsolat kialakítása során a pozitív képességeikre, értékeikre, illetve a szülői közösségek és az erőforrások kiaknázására alapoznak.

A harmadik alfejezetben a nyelvi hátrányokkal küzdő családokat célzó jogyakorlatok következnek. Az első bemutatott program keretein belül a roma családok bevonását segítik azzal, hogy az órai feladatok, gyakorlatok elvégzése közben mind az anyanyelvet, mind a többségi nyelvet használva növekszik a gyermek szókinccse. Helyet kaptak azok a programbemutatók is, melyek során a konyhakertben végzett feladatokba vonják be a szülőket, vagy épp koordinátorok segítségével tartják velük a kapcsolatot. A negyedik program szerint a roma édesanyák képzése elősegíti, hogy gyermeküket képesek legyenek felkészíteni az iskolához. Az első fejezet negyedik alfejezete az *Egyéb programokat* taglalja. Itt kaptak helyet az egészséges életre, mozgásra buzdító kezdeményezések,

valamint a krízisek megfelelő kezelésére, az agresszív viselkedés csökkentésére és a biztonságos internethasználatra sarkalló jogyakorlatok. E programok célja, hogy támogassák a gyermekek és családjaik fizikai és mentális jóllétét az esélyegyenlőség megteremtése által.

A második fejezetben – ahogyan azt korábban is jeleztük – a magyar tannyelvű iskolák jogyakorlatainak bemutatása található. E fejezet értékét is alátámasztja a gondosan, egységes szempontrendszer szerint bemutatott iskolák törekvése a különböző háttérű családok bevonására. Előbb a közösségi, majd a városi iskolák jogyakorlatai, egyéni kihívásaira adott megoldásai olvashatóak, továbbá az iskolán kívüli programok, valamint a család-iskola kapcsolat elmélyítését segítő szervezetek jogyakorlatai. Amire már a bevezetőben is felhívják a szerzők az olvasó figyelmét, hogy az eredményesség tekintetében nem mért programokról van szó. Ez azonban nem von le a bemutatott jogyakorlatok értékéből, hiszen a cél a pedagógusok inspirálása és gyakorlati útmutatás nyújtása. A hátrányosabb helyzetű tanulói kompozícióval rendelkező iskolák esetében a tanárok és a vezetőség elkötelezettsége, áldozatos munkája térül meg egy-egy sikertörténet során. Kiderül továbbá az is, hogy a leginkább a városi, elit iskolák a kiemelkedőben a családok bevonását illetően, melyhez az anyagi és szellemi források adtak az ilyen típusú iskolákban.

A kötet figyelemfelkeltő és esztétikus borítóval rendelkezik, tartalma logikusan felépített fejezetekre tagolódik, melyek tudományos igényességgel, ugyanakkor közérthetően és átgondoltan közvetítik az egyes jogyakorlatok leírását. Külön hangsúlyozzák az iskolák szerepét az együttműködés során felmerülő kihívások kezelésében, jelölik a bevonható szakembereket, ezzel is segítve az olvasót a gyakorlati megoldások megértésében és alkalmazásában.

A kézikönyv rendkívül hiánypótló funkciót lát el, magyar nyelven hasonló kiadvány még nem készült. A szerzők célja nem csupán a pedagógusok inspirálása, hanem

az is, hogy hidat képezzenek az iskola és a családok között, elősegítve ezzel a gyermekek tanulmányi eredményességének megalapozását. Az elméleti alapok és a nemzetközi példák ismertetésével megfelelő megoldási lehetőségeket kínál a pedagógusok, szülők és tanárképzésben részt vevők számára egyaránt. A kötet útmutatóként szolgálhat a döntéshozók és iskola-fenntartók számára is. A jógyakorlatok

átvétele és a hagyományostól eltérő módszerek alkalmazása előmozdítja a hatékony szülő-iskola kapcsolatot.

Lánczi Viktória

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet,
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola,
oktató

Irodalom

- Eden, C. A., Chisom, O. N. & Adeniyi, I. S. (2024). Parent and community involvement in education: strengthening partnerships for social improvement. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 372–382. DOI: [10.51594/ijarss.v6i3.894](https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.894)
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988–1005. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x)
- Epstein, J. L. (1988). How Do We Improve Programs for Parent Involvement? *Educational Horizons*, 66(2), 58–59.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701, 81–97. DOI: [10.1177/003172171009200326](https://doi.org/10.1177/003172171009200326)
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2023). *School, Family, and Community Partnerships Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge. DOI: [10.4324/9780429400780](https://doi.org/10.4324/9780429400780)
- Ghazvini, S. D. & Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia – social and behavioral sciences*, 15, 1209–1213. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.03.264](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.264)
- Gonzales, S. M. & Gabel, S. L. (2017). Exploring involvement expectations for culturally and linguistically diverse parents: What we need to know in teacher education. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 61–81. DOI: [10.18251/ijme.v19i2.1376](https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1376)
- Goodall, J. & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational review*, 66(4), 399–410. DOI: [10.1080/00131911.2013.781576](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576)
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American journal of community psychology*, 27(6), 817–839. DOI: [10.1023/A:1022262625984](https://doi.org/10.1023/A:1022262625984)
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Harvard Family Research Project.

Abstracts

Research of the Relationship among Impulsivity, Academic Motivation and Academic Cheating in High School

Miriam Jánvári – István Tóth-Király – Beáta Bőthe – Gábor Orosz

Abstract

The present research aims to explore the relationship among students' impulsivity, motivation, grade point average (GPA) and their committed and self-reported cheating behaviour. The study relied on a community sample of high school students ($M_{age} = 16, 55$; $SD_{age} = 1,26$). The sample size was 680 ($N_{female} = 287$; $N_{male} = 389$). Structural equation modelling was applied to explore the relationship among the variables. In accordance with previous research, it was established that students' autonomous motivation has significant impact on students' cheating behaviour and their GPA. Amotivation is also related to the extent of cheating and students' grade point average, but controlled motivation has no impact on these. Lack of consideration among the factors of impulsivity is related to cheating and amotivation; negative urgency is related to controlled motivation and cheating. Furthermore, lack of perseverance is related to autonomous motivation and amotivation, while lack of consideration has direct and also indirect (via amotivation) impact on cheating, and it is indirectly (via amotivation) associated with GPA. Finally, lack of perseverance is indirectly (via amotivation and autonomous motivation) related to cheating and GPA; and it was also found that negative urgency has direct impact on academic dishonesty.

Keywords: cheating; impulsivity; academic motivation; grade point average

Two Generations after Bernstein. Updating Research on Language Disadvantage among 21st Century Kindergarten Children

Barbara Biró – Tímea Ceglédi

Abstract

The research analyses the speech of kindergarteners by updating Basil Bernstein's theory of language codes. The aim was to examine whether the mandatory kindergarten implemented in Hungary, the expectations for language development described in the National Basic Program of Kindergarten Education, which correspond to the solution proposals formulated by Bernstein, compensate for the linguistic differences observed among kindergarteners living two generations after the birth of Bernstein's theory. To capture residential disadvantages, research was conducted in three fields using settlement categories according to Government Decree 105/2015. (IV. 23.) and the Central Statistical Office data on the proportion of disadvantaged kindergarteners: in a disadvantaged, a less disadvantaged and a non-disadvantaged settlement ($N=39$). The speech of kindergarteners was examined using three playful tasks, which were analysed by using dimensions and indicators, which were determined by reviewing the literature written by Bernstein, his followers, and critics, as well as the conclusions drawn from our pilot study. During the analysis, the underperformance of children living in disadvantaged settlement was detected in several scales, sometimes spectacularly (adjectives, word count, sentence coherence in the first task, noun-verb relationship), sometimes only to a lesser extent (the use of conjunctions, extended sentences, personal pronouns). Overall, the results support that Bernstein's theory created two generations ago is still valid today: linguistic differences can still be experienced along the settlement disadvantages. The present research draws attention to the need to increase the efficiency of mother tongue development in kindergartens and preschools.

Keywords: language codes; language disadvantage; residential disadvantages; social inequality; starting school

The Impact of Coordination-Enhancing Classroom Exercises on the Cognitive Abilities and Mathematics Performance of 9–10 Year-Old Students

Dóra Pásztor-Horváth – Zsolt Szakály – József Bognár

Abstract

The role of physical activity in the optimal development of primary school-aged children is indisputable. Examining the relationship between classroom physical activity and cognitive abilities is of paramount importance, as it significantly influences academic performance and the development of skills and abilities in other subjects. Based on the above, the aim of this research is to verify the effects of 8 weeks of physically active learning on the mathematical performance and cognitive abilities of 3rd and 4th-grade primary school students. The experiment was conducted at the institutional level with five groups (n=90) over an 8-week intervention period. Pre- and post-measurements were performed, and data analysis included homogeneity tests, descriptive statistics, paired t-tests, and Repeated Measures ANOVA ($p < 0.05$). Repeated Measures ANOVA revealed significant differences regarding group, time, and variables ($F = 2.01$; $p = 0.010319$), thus confirming the overall effect of the intervention. It was observed that the 4th-grade experimental group, which performed activities with balloons, achieved significant improvements on cognitive tests ($t = -3.444$; $p = 0.001$) and mathematics assessments ($t = -2.136$; $p = 0.004$). Meanwhile, the 3rd-grade experimental group, which performed ball-based exercises, demonstrated significant improvements on cognitive tests ($t = -2.637$; $p = 0.010$). No development was observed in the control groups. The impact of coordination exercises involving balls and balloons on cognitive abilities and competencies required for mathematics was confirmed. Verifying the effects of physical activity and movement coordination exercises on cognitive abilities—and thereby on learning capabilities—can contribute to the implementation of more effective inter-lesson methods and programs that improve not only psychological aspects but also the cognitive and learning processes of students.

Keywords: classroom physical activity classroom; primary school; cognitive abilities

Investigating the Protective Effect of Physical Activity on Health among Adolescents

Gabriella Hideg-Fehér – Ilona Karácsony

Abstract

The physiological and psychological benefits of physical activity are well documented, but the majority of adolescents still do not exercise the appropriate amount and intensity. The aim of the research was to assess the physical activity of secondary school students and to understand its effect on subjective general health, vitality and mental health. A quantitative cross-sectional study was conducted among adolescents aged 15-19 attending a full-time secondary school in Western Transdanubia, Hungary. Our paper-based questionnaire included self-reported questions on physical activity in addition to socio-demographic variables, while our standardised instrument measured dimensions of subjective health (health thermometer - EuroQol scale, EQ VAS, Health Survey Short Form SF-36 Questionnaire) and Sense of Coherence (SOC 13). The 448 evaluable responses were analysed using SPSS Statistics 22 software with correlation analysis, linear regression analysis, t-test and ANOVA test. The amount of physical activity was adequate for 22.2% of the respondents and nearly adequate for 29%, while the quality of physical activity was adequate for 64.1% of the sample. Regular physical activity had a positive effect on self-reported health perception ($p < 0.05$). The mean scores for mental health, vitality and general health perception were significantly higher among students who were adequately or nearly adequately physically active ($p < 0.05$). A positive, moderately strong correlation was found between sense of coherence and frequency of physical activity ($p < 0.05$). Regression analysis confirmed that sense of coherence played a role in changes of the regularity of physical activity, with a linear stochastic correlation between the variables ($R^2 = 0.142$ $p < 0.05$). In contrast, the means of the self-reported health indicators and sense of coherence were

almost identical between the groups ($p>0.05$). Based on results, sense of coherence plays a role in the change of the regularity of physical activity, and a linear stochastic relationship between the variables were also verified.

Keywords: physical activity; protective effect; health status; subjective quality of life; sense of coherence

The Possibility of Implementing Outdoor Fitness Parks in Physical Education

Virág Ágnes Kiss – Rahmani Mohammad Saleh

Abstract

The importance of physical activity is now an undeniable fact. However, physical education at school struggles to provide students with the movement that the developing body needs at a suitable level and quantity. One of the new trends that is gaining ground in the field of sports is the use of outdoor gyms, which has led to the question of - although outdoor, multi-functional exercise areas have already been created in many schools - what physical educators think of this opportunity, how they see them useful, and what ideal designs would help them in their work. In this research $N=231$ Hungarian P.E. teachers from elementary and high school were included, who were asked to fill in a questionnaire survey. Based on results, it can be said that this infrastructure can still be considered “foreign”, but physical educators also see its implementation possibilities. It is important to point out that this space for movement must be designed according to the needs of the given age group of students, since, as it turns out from the opinions of teachers (and experts), the appropriate development can be achieved by building on different forms of movement and elements. Therefore, conclusions show a visual plan with a design proposal generally suitable for various age groups. In summary, it can be said that fitness parks are seen as a good alternative by physical educators, despite their reluctance, but a lot of information and development is still needed to include them in everyday physical education.

Keywords: health; physical education; education; fitness park; outdoor physical education

Challenges of Language Development Disorder Among Juvenile Detainees in Light of International Literature

Márta Miklósi

Abstract

Examining the language skills of juvenile detainees is a key issue, as the impact of deficits in this area is wide-ranging. In addition to possible educational failure, it can have far-reaching effects, making it challenging for the juvenile to successfully reintegrate into society after release. In this study, the subject is examined in the light of international research, looking at the causes and characteristics of language development disorders, the psychological difficulties involved, and the challenges posed by receptive and expressive language disorders. The possible reasons why the number of prisoners with language and communication disorders is much higher than the proportion of the population as a whole are explored. In a separate part of the study, challenges associated with language disorders in juvenile detainees in two specific areas are looked at: the judicial process and post-offender reintegration programmes. Our study is a valuable source of recent international research, with a particular focus on the problem and suggestions for tackling it. Identifying language disorders at an early age and using more effective screening procedures for text comprehension would be key to addressing this problem with a view to reducing latency. It would be crucial to ensure that professionals use simpler language when dealing with juvenile offenders. It is also essential that more speech and language therapists work with these young people so that any developmental difficulties arising can be addressed. Thus, these young people can become useful members of society rather than turning to crime as adults.

Keywords: juvenile offenders; language development disorders; speech therapy; receptive language disorder; expressive language disorder