

Tanulmányok

Körkép

Students' Participation in the Life and Decision-making of Seven Hungarian Higher Education Institutions

Laura Alzmeter and Zoltán Rónay

International Students Participation in Extracurricular Activities Focusing on Career Development: A Case of a Hungarian University

Rejubi Peter Enim and Zoltán Rónay

Fiatalkorú bűnelkövetők oktatásának kihívásai a nemzetközi szakirodalom tükrében – különös tekintettel az iskolai kötődésre

Miklósi Márta

A kognitív képességek és a fizikai aktivitás kapcsolatának szakirodalmi elemzése általános iskolai vonatkozásban

Bogár Lilla

Szemle

Aktuális olvasnivaló

A játékról komolyan. Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről

Tészabó Júlia

Gyermekkép – gyermekek a képeken

Somogyi Anett

Szerzőink

Authors

2025 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Bajzáth Angéla Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Nagy Krisztina Schiffer Csilla Seresné Busi Etelka Tókos Katalin Vincze Beatrix
Szemle:	Pénzes Dávid Szente Dorina
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina Ruzsa Bence
Szerkesztőségi titkár:	Kovács Katinka
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Czabaji Horváth Attila (ELTE) Benedek András (BME) Golnhofer Erzsébet (ELTE) Kéri Katalin (PTE) Kopp Erika (ELTE) Mátrai Zsuzsa (NymE) Pusztai Gabriella (DE) Rónay Zoltán (ELTE) Sántha Kálmán (KJE) Szabolcs Éva (ELTE) Szivák Judit (ELTE) Tóth Péter (BME) Tészabó Júlia (ELTE) Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	https://ojs.elte.hu/nevelestudomany
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Students' Participation in the Life and Decision-making of Seven Hungarian Higher Education Institutions	5
<i>Laura Alzmeter and Zoltán Rónay</i>	
International Students Participation in Extracurricular Activities Focusing on Career Development: A Case of a Hungarian University	26
<i>Rejubi Peter Enim and Zoltán Rónay</i>	
Fiatalkorú bűnelkövetők oktatásának kihívásai a nemzetközi szakirodalom tükrében – különös tekintettel az iskolai kötődésre	46
<i>Miklósi Márta</i>	
A kognitív képességek és a fizikai aktivitás kapcsolatának szakirodalmi elemzése általános iskolai vonatkozásban	59
<i>Bogár Lilla</i>	
Szemle	71
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	71
A játékról komolyan. Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről	72
<i>Tészábó Júlia</i>	
Gyermekkép – gyermekek a képeken	78
<i>Somogyi Anett</i>	
Szerzőink	82
Authors	84

Tanulmányok

Körkép

Students' Participation in the Life and Decision-making of Seven Hungarian Higher Education Institutions

Laura Alzmeter* and Zoltán Rónay**

DOI: 10.21549/NTNY.50.2025.3.1

In the past five decades, the participation of students has drawn broader attention towards the governance of higher education; thus, the focus hasn't been only centred on the student life on campus but has shifted to the decision-making processes of higher education. Respectively, due to the increasing number of international students on mobility with the increase of scholarships worldwide, a better understanding of the students' engagement is needed to comprehend how local and foreign students participate in university life, whether within the social aspect or within the decision-making processes, and what opportunities they get. Thus, this study explores the participation of students in Hungarian higher education institutions and compares the opportunities given to students. To explore and reveal the existing differences in the participation between Hungarian and International students, a survey was created and distributed among students of seven universities, through personal email letters sent to the relevant student unions. The data were descriptively analysed using the SPSS software comparing the seven universities, and the results showed that international and Hungarian students have similar perceptions regarding the students' participation in the life and governance of higher education institutions, such as the language barrier, the dissemination of information, and time constraints. However, in some other cases, they have contradicting perceptions of the given opportunities. These aspects imply more research on the topic within every university and the practical strategies implemented to secure the available opportunities, reduce the lack of information and find the correct ways to communicate them.

Keywords: internationalisation, international students, engagement, decision-making, Hungarian universities

Introduction

Human growth unfolds at every stage of life; a child engaged in school life enters university with broader horizons and richer opportunities, enhancing both personal and professional development (Willms, 2003).

This participation in the life of Higher Education Institutions is a practice that not only widens the social circles of every member existing in the institution, but it also develops their skills to reach new capabilities and explore their interests. Thus, this engagement deepens the sense of belonging to this community (Institute for Lifelong Learning, 2022; Khojanashvili et al., 2024).

Around the 1960s and the 1970s, the participation of students got broader attention after highlighting the focus of higher education institutions on students' voices (Klemenčič, 2011a; 2011b; Trowler, 2010). This shift in focus went beyond just social participation in university life; it emphasised the importance of involving students

* Doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, lauralzmeter@student.elte.hu, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3020-3561>

** Habilitált egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, ronay.zoltan@ppk.elte.hu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2051-5672>

as partners in decision-making processes (Carey, 2013; TTong et al., 2018). In fact, many interventions within the higher education institutions were set up to the co-decision-making such the student's body known as 'self-government, whereby educational institutions can become more democratic and dynamic' (Reddy, 2002, p. 37), multiple committees giving the students more opportunities to take responsibilities and participate in the 'institutional decision making' (Bergan, 2003, p. 1), then develop leadership qualities (Haniff & Daya, 2023).

As globalisation is serving as a driving force behind the internationalisation of higher education institutions, it is becoming a facility not only for access to different institutions (Maringe & Gibbs, 2009), but also as an innovation and a growth for the host universities (Hilal, 2013). With globalisation touching so many levels, as reflected by several scholars since the beginning of the 21st century, such as Rikowski (2002), Yamada (2021), and Zajda (2022), affecting higher education seems evident. Higher education has become more accessible to whole world with an increasing involvement in global affairs (Van der Wende, 2017), thus, with more mobility of academic personnel and students (Sarpong & Adelekan, 2023), being part of an international community may serve as a bigger exposure to self-development as well (Soria & Troisi, 2014; Shiveley & Misco, 2015). The Topics of internationalisation and the engagement of students in the university are broad fields tackled by several researchers across the globe, however, choosing the Hungarian context as a field for this study is associated to the increasing numbers of international students coming from all over the world to Hungary after the Stipendium Hungaricum Scholarship program was founded in 2009 by the Hungarian government as a way of 'Opening to the East and the South' (Stipendium Hungaricum Programme: Operational regulations, 2020; Study in Hungary, n.d.; Statista, 2022).

However, the engagement of neither the given higher education system nor an individual institution does not definitely mean that the international students' opportunities will broaden. To obtain evidence-based knowledge, we selected seven different universities with a history in internationalisation as they serve a wide variety of educational programs in English and other foreign languages.

A better understanding of the students' engagement can help us comprehend how students are participating in university life and what opportunities they get, to find the good practices and the possible implementations hindering the participation of international students equally in the co-decision-making process of the institution. In fact, university decision-making is an interesting field of research in Hungary, not only because of the recent internationalisation but also because relatively little has been written and researched about this topic.

The study aims to analyse the participation of students in seven Hungarian universities by exploring the opportunities that the students get to participate in the life of the institution. Thus, it addresses the following research question:

- How do Hungarian and international students perceive opportunities to engage in university life, particularly in university decision-making, across the seven selected universities?
- What differences, if any, emerge between these groups in terms of opportunities available to them for such engagement?

Literature review

To understand the topics of internationalisation and students' participation in university life and decision-making processes, a theoretical background is required. Thus, in this literature review, many key concepts are taken into consideration, such as higher education, decision-making, student engagement, internationalisation, international students, Hungarian universities, as they focus on the study of students' participation in the life of higher education. The selected works were filtered and examined through a narrative review to provide a

broad overview of different authors' findings on the topic (Green et al., 2006), allowing us to categorise the literature into three parts, and to have a clear understanding of how the previous research support, contradict or extends our study's findings.

Student engagement in higher education

Bringing people together creates a community and a society, and adding the educational aspect to it, it becomes more than just teaching and learning; it becomes a way of life in which every member plays a role. Hence, with communication and sharing practices, the community thrives, leading to improvements and growth (Fott, 2009). In a higher education environment, the community starts from classrooms, in other words, in the academic life, but it gets spread throughout the existing societies such as clubs, unions, organisations, existing in the higher education institutions, either to join them as an official member (Ahren, 2009; Banta & Kuh, 1998) or to just attend their organised events such as career fairs, community service, cultural activities (Astin, 1999).

Student engagement is a multifaceted construct that encompasses academic, social and institutional dimensions, each playing a crucial role in shaping a holistic educational experience. Thus, in classrooms, the engagement refers to students' active participation in learning activities linked to the academic achievement (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Kuh, 2009). While beyond the classroom, social engagement involves the development of meaningful relationships with peers and colleagues on campus (DeAngelo, 2014), participation in campus activities (Tinto, 1993; Astin, 1999; Inside Higher Ed, 2024), and a sense of belonging within the institution (Means & Pyne, 2017; Kassab et al., 2024). On a different level, a less frequently studied but increasingly vital aspect, the engagement in higher education governance includes the student involvement in decision-making processes, in representative bodies and institutional committees, which empowers students (Purkarthofer & Mäntysalo, 2022) to influence policies and practices that affect their academic, social and institutional environments (Lizzio & Wilson, 2009).

Thus, outside of study rooms, students participate either in the life of higher education institutions from a wide social perspective through informal groups, or in the governance and decision-making aspects through structured and legalised student unions. Looking at the history of student engagement in the governance of higher education, it is seen that at the beginning of the 1980s, viewpoints in education management started to be reshuffled, and students became part of the co-decision-making processes with teachers (Astin, 1984). This partnership keeps thriving till the twenty-first century with more engagement of students in the university governance, where their voices are heard (Popović, 2011) and are shaping institutional change (Ying & Briffett-Aktaş, 2024).

Advocates of shared decision-making in higher education argue that it is essential to include students in academic and institutional decision-making (Menon, 2003; Seale et al., 2015; Lewis, 2011; Almeyda & Georges, 2018; Zhuang et al., 2022). In fact, since the beginning of the twenty-first century, the Council of Europe has started reviewing the role of higher education institutions not only as a teaching and learning institution but also as a place where the dedication to different ideologies, such as human rights, skills, knowledge, and values, is crucial. This discussion grows for the purpose of improving higher education in Europe with more emphasis on the engagement of students in university life in general and in its governance through student government organisations or student unions (Bergan, 2004).

With more focus on the engagement of students in university life and their crucial participation in the university governance, the students became recognised as stakeholders, bringing experience and improving the excellence of the outcomes as well as the effectiveness of their institutions. Thus, acknowledging this role, higher education institutions – and in some cases on a national level – created guidelines for such stakehold-

ers to help with the implementation and regulate the practices (Shahabul et al., 2021). Research by Klemenčič (2011a) highlighted the training and support as good practices from higher education institutions, staff, and former students. In fact, under the framework of the Council of Europe, the European student union has created an overview handbook of how students could lead and represent their fellow students in university governance (Pall et al., 2011).

Robinson (2012) highlighted the relationship between the students and the management level as an unequal and sometimes challenging relationship, which highlights another aspect, the internationalisation perspective and the state of equity and equality in such. Thus, in the presence of cultural and national diversity (Shahabul et al., 2021), an important aspect is questioned about the role of international students at such an organisational level. Regarding this aspect, Menon (2005) highlighted the importance of creating a safe environment and being open for transparency and openness to leadership; otherwise, if there is a lack in such an environment, a lack of trust will be found. The aspects of transparency and trust are crucial, highlighted by scholars since the 1990s and towards the 2020s, with scholars such as Wood (1993), Klemenčič (2014), Tinapay and colleagues (2024), to create a favourable environment free from any type of conflicts.

Internationalisation of higher education

The internationalisation of higher education is getting scholars' attention with its growth worldwide for centuries (Tight, 2022), especially after higher education institutions started focusing on developing strategies that enable active participation in both the global and the regional education systems. Hence, this shift includes building collaborative relationships with institutions abroad, attracting international students through mobility initiatives, and designing academic programs with a global perspective (McBurnie, 2001). Knight (2004) differentiated various aspects in relation to the internationalisation of higher education. She identified three aspects of this phenomenon 3 aspects: internationalisation abroad by sending students across borders, internationalisation at home by hosting international students, and internationalisation at distance by offering online courses with institutions abroad.

Thus, with more students being mobilised for studies as a result of the internationalisation of higher education in the past decade (De Wit, 2020), institutions create an educational environment suitable for students through more international curricula and more exchange programs (Montgomery, 2010). In fact, internationalisation became highlighted as a process for integration on different dimensions, such as international, intercultural or global (Knight, 2008) into education. This phenomenon is relatively new; it started to grow in Europe in the last 30 years, not only with the ERASMUS program but also with the different scholarships and funding.

Relatively, with more mobility and more diversity, students started bringing different perspectives to their classrooms and their environment (Leask, 2015), thus developing and enabling meaningful interactions and intercultural dialogue (Robson & Wihlborg, 2019; Celis, 2024). Hence, student participation became not only tied to the academic engagement but also to the social responsibility (Morais & Ogden, 2011). This cross-cultural exchange ensures an educational experience that equips students with knowledge, skills, and values (Krautloher & Jha, 2025), leading to civic engagement and global citizenship as described by Leask and Bridge (2013).

However, from the other side of the coin, challenges are encountered on a social perspective, being culturally different and feeling separate (Grayson, 2008), which leads to less engagement in diverse life. In fact, students tend to feel part of their society if they are willing to participate in the university life, and this is tied to how they feel they belong to this society or not (Hurtado & Carter, 1997). Thus, international students facing

some new cultural challenges and feeling like foreigners (Alhazmi & Nyland, 2010; Philips, 2021) lose their sense of belonging (Hurtado & Carter, 1997; Preuß et al., 2025).

Several researchers showcased their positive findings in different countries where both levels of participation – social engagement and governance engagement – were highlighted. In Ireland, for example, Darmody, Groarke & Mihut (2022) found that the participation level of international students is higher than that of local students academically speaking, while in the United States, Wang and Brcka Lorenz (2018) had similar findings to Ireland and added the governance aspect where international students get equal opportunities as locals.

However, some researchers found gaps in other places such in South Africa (Aloyo & Wentzel, 2011), in Germany, specifically in the German Federal State of Schleswig-Holstein (Asarite & Wulk, 2015), and in South Korea at the Underwood International College (Ha-yun, 2017) where in both cases international students aren't participating in the governance of their host university, because of language barrier and/or lack of information.

Hungarian context

Looking at the Hungarian context, in 1367, the first higher education institution was founded, and later in the 20th century, higher education in Hungary started gaining international recognition and attracting foreign students (Heckenast, 1957). From 1989 onwards, Hungary's new regime started following Western examples to equalise access to higher education (Rónay & Kováts, 2021), and more modifications took place due to the economic and social influence (Pusztai & Szabó, 2008). Although Hungary has a relatively low overall mobility population compared to Western European universities (Juhász, 2003; Hárs & Sik, 2008), its higher education sector experienced rapid growth following the introduction of the Act LXXX of 1993 on National Higher Education. This expansion was reflected in the increasing number of institutions, student enrolments, and academic disciplines.

After joining the European Union in 2004, cooperation with European countries started to grow (Wang & Wang, 2022), and since 2013, the country has been attracting international students under the Stipendium Hungaricum (SH) scholarship program and promoting the internationalisation of higher education (Dobos, 2017; Tompos, 2019). This scholarship is a government-based program providing financial support for international students and free tuition fees (Tong, 2021). In fact, the SH scholarship program brings thousands of students annually to study for free at the Hungarian higher education institutions, and its goal in 2017 was to increase the newcomers to forty thousand in 2021 (Higher education, 2017).

Researchers in Hungary looked at the aspect of student engagement on different levels, scholars such Bartley and colleagues (2010), Kéri (2020), Gunarto and Hurriyati (2020) highlighted the co-creation in education and collaborative approaches in academic activities, while others like Bocsi and colleagues (2020), and Pusztai and colleagues (2019) looked at the aspect of civic engagement in higher education through organisations and associations as a way of integration. In fact, being part of the higher education community, whether through religious organisations or sport communities (Pusztai, 2015; Magyar Ifjúság, 2016), influences the students' persistence and thus their sense of belonging. With more international students coming to Hungary with the SH program, the country's economy started to reach positive impacts with time due to the inbound higher education mobility (Tempus Public Foundation, 2020). However, while the national economy has caught the attention of national researchers, very little has been researched about student engagement in university decision-making, specifically international students.

On a legal perspective, the Hungarian law throughout the years stated that, legally, any student with an active status is allowed to participate in students' union and student government organisations, nevertheless,

the students have a right to participate and to propose ideas related to the institutional life (Act LXXX of 1993 on National Higher Education, Act CXXXIX of 2005 on National Higher Education, Act CCIV of 2011 on National Higher Education). However, no specified statements regarding the participation of international students in the university governance were represented.

With this existing literature on students' participation and engagement in university life and governance, adding the examples from different countries, including Hungary, a deeper look at the Hungarian context is crucial. Therefore, this study aims to analyse the multiple ways of engaging students in the life of seven Hungarian universities and explore the opportunities the students get, whether they are Hungarian or international students, to find out if any differences emerge between these groups, such as the language barrier similarly to the cases of Aloyo and Wentzel (2011) and Asarite and Wulk (2015).

Methodology

Research design

This study employs a quantitative cross-sectional research design to examine student participation in the life of higher education institutions across seven Hungarian institutions. It specifically investigates how both Hungarian and international students perceive the opportunities available to them for engagement, particularly in decision-making processes. The quantitative approach enables the systematic collection (Punch, 2014) and analysis of numerical data (Neuman, 2014) to identify patterns and differences in perceptions between the two groups. The cross-sectional nature of the study captures these perceptions at a single "point in time" (Creswell, 2014, p. 157; Bryman, 2016, p. 58) while providing a snapshot of the current state of student engagement opportunities across the selected universities.

Population and sample

Although one of the flagships of the internationalisation of Hungarian higher education is the Eötvös Loránd University (ELTE), it was excluded for reasons of self-integrity since the authors belong to this institution. We chose a complex selection method, considering the geographical and disciplinary balance of the sample and the number of all students (Hungarian and international together). Also, we considered the number of international students and the institutions' role and endeavours in internationalisation. Finally, we concluded to examine seven universities with vivid activities for internationalisation offering a broad variety of English language programs to almost twenty thousand international students in total, with between two thousand and seven thousand international students in each (BME, 2023; University of Pécs, n.d.; Budapesti Corvinus Egyetem, 2024; Semmelweis University, n.d.; University of Debrecen, n.d.; Szegedi Tudományegyetem, 2016; Hungarian University of Sports Science, n.d.).

The designated seven Hungarian higher education institutions are the following:

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Budapesti Corvinus Egyetem

Semmelweis Egyetem

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem

Szegedi Tudományegyetem

Debreceni Tudományegyetem

Pécsi Tudományegyetem

Sample & Population

Foundation Universities

State Universities



Figure 1. Selected Hungarian higher education institutions.¹ Figure developed by the authors

A total of 17 students from seven Hungarian universities were contacted and invited to share the survey among their students to participate in the survey. 170 accessed the questionnaire, and after data cleaning due to non-completion of the questionnaire, 73 valid responses were included in the analysis, which yields a response rate of 42.9%. The final sample (the participants who have accepted the ethical consideration and have completed the survey successfully) included 35 Hungarian students, 1 Romanian Hungarian (identified as international), and 24 identified international students (while 13 students were left non-identified by leaving the field of nationality blank). Figure 2 below shows the division between international students.

- [https://www.edu.unideb.hu/;](https://www.edu.unideb.hu/)
<https://www.bme.hu/en/rectorsgreeting;>
[https://semmelweis.hu/admission/about/facts-figures/;](https://semmelweis.hu/admission/about/facts-figures/)
<https://www.uni-corvinus.hu/post/landing-page/about-corvinus-university-of-budapest/?lang=en;>
<https://tf.hu/en/about-us/facts-and-figures;>
<https://international.pte.hu/university/about-university-pecs;>
<https://u-szeged.hu/english/facts;>

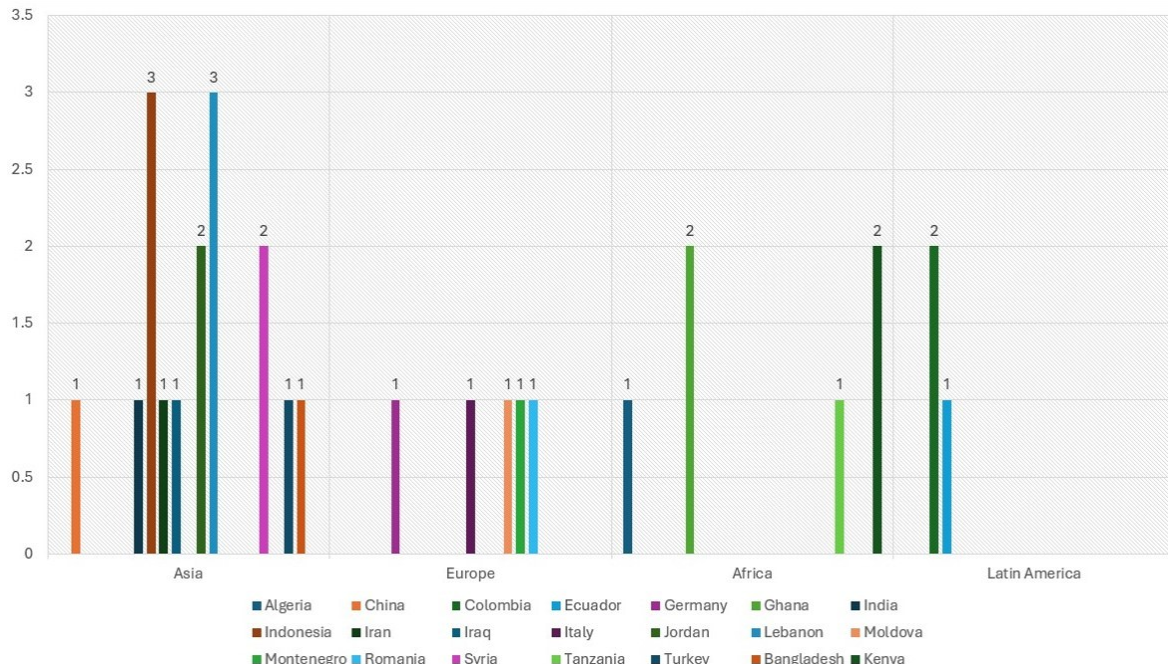


Figure 2. Country of origin of international students. Figure developed by the authors

All the participants indicated in the demographics and background section their age, years of studies, level of studies, current student status and current higher education institution.

The seventy-three participants are represented in the levels of study as nine Bachelor students, sixteen Master students and forty-eight PhD students from different faculties such as Humanities, Business Management, Sciences, Education, Medicine, Economics and more. Table 1 below contains the demographic data of the sample.

Characteristics	Frequency	Percentage
Age		
<21	<21	<21
21< <25	21< <25	21< <25
26< <35	26< <35	26< <35
36< <45	36< <45	36< <45
>45	>45	>45
Years of studies in current Hungarian higher education institution		
<3	<3	<3
3< <5	3< <5	3< <5
6< <8	6< <8	6< <8
>8	>8	>8
Current student status		
Full-time	57	78.1%
Part-time	14	19.2%
Others	2	2.7%
Current higher education institution		

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	15	20.5%
Budapesti Corvinus Egyetem	2	2.7%
Semmelweis Egyetem	4	5.5%
Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem	6	8.2%
Szegedi Tudományegyetem	33	45.2%
Debreceni Tudományegyetem	10	13.7%
Pécsi Tudományegyetem	3	4.1%

Table 1. Demographic data

Although the sample size was small (considerations related to this are discussed in the limitations section), it offered a variety of nationalities, ages, education levels, and locations, which made the analysis worthwhile.

Instrument

In this study, quantitative methods were used to analyse the multiple ways of engaging students in the life of seven Hungarian universities. The ethical permission to conduct the research was approved by the ethical committee of the authors' institute on November 09, 2023, with the license number 2023/499.

The survey design provided a quantitative aspect of the opportunities that the students, whether they are International or Hungarian, get to participate in the life and the decision-making of these higher education institutions. The data sourced on the 20th of April was statistically analysed using the IBM SPSS Statistics software, version 29.0.0.0 (241).

The survey "International students in decision-making: study in 7 different Hungarian Universities" was developed based on the literature review that showed differences in the practices in different countries and how the language barrier plays a role in it.

The survey design was built around the study's core research question, which focuses on the factors influencing student participation, differences between Hungarian and international students, and perceptions of inclusion in university life and governance. Through literature, the survey items were chosen following established frameworks of student engagement such as Astin's (1999) theory of student involvement, and scholars such Aloyo and Wentzel (2011), Wulk and Asarite (2015), Alhazmi and Nyland (2010) and Philips (2017), both perspectives of which emphasise the importance of active participation in university life and the difficulties that may arise when in a foreign environment.

The questionnaire was composed of thirty-five items divided into questions and sub-questions depending on their answers and choices, and it was developed in four groups of questions:

- The first section (demographics and background) investigated different demographic aspects of the participants. This section was developed based on the demographic items highlighted by Czaja and Blair (2005).
- The following section, "student engagement in extra-activities and student government organisations", explored different aspects of students' engagement: the involvement in extra-activities on one side, and the involvement in student government organisations on the other side.
- The third section of the survey, "student engagement in decision-making", includes questions on the participation of international students in the decision-making of their current university, and the perspectives of this participation, its extent, barriers and opportunities.

- The fourth and last section includes elements on how students see the future of their university and their aspirations for ways of improvement to create more inclusive opportunities for students in student government organisations.

The items in the above-mentioned sections address the research questions by measuring the frequency of involvement in extracurricular activities, student organisations, university events, and decision-making, the structural and personal influences on engagement, and lastly, the perceived ability to influence decisions and access governance structures.

The survey was tested by three colleagues to ensure its clarity, comprehensibility, relevance and conceptual alignment with the original (PhD) research objectives.

The questionnaires were produced in English and Hungarian, as the purpose is to detect the differences seen by students, whether they are internationals or locals. To ensure that only students from the designated universities fill the questionnaire, the first block of questions included the choice of the relevant university, faculty and degree. The translation has been made using an AI tool (DeepL), proofread with the help of a Hungarian English language teacher, and audited by the second author, ensuring the linguistic equivalence and the reliability between the English version and the Hungarian one.

Data collection (timeline and method of distribution)

The survey was formed on Qualtrics and distributed to students who are studying at the seven designated Hungarian higher education institutions.

The distribution was carried out first through official emails sent to the national-level student government organisations asking them to distribute the questionnaire to their peers, colleagues, students, etc., in the designated seven universities. Later, official emails were sent to colleagues and professors either studying or teaching in those universities, and after a while, due to the lack of enough responses, the awareness of the survey proceeded using one social media platform (Facebook), either through personal messages or through posts on different groups designated to share research and support fellow researchers. Students were asked to fill out and share the survey with their classmates and colleagues from the designated seven universities.

Data analysis

To gain an initial understanding of student participation across the seven selected Hungarian universities, descriptive statistical methods were first employed. These analyses provided an overview of the demographic composition of the sample, including distinctions between Hungarian and international students, as well as the distribution of reported opportunities for engagement in university life.

Cross-tabulation was used to explore the variations in responses across key areas. This initial analysis helps to identify potential disparities in engagement opportunities and informs us in the selection of variables for further testing.

Means and standard deviations were calculated to assess the level of agreement with a set of statements related to student participation in university decision-making processes. These Likert-scale items provided insight into how students perceive their influence and opportunities within institutional structures.

Results

The results of the survey have shown that ten students out of seventy-three emphasised their perceived dissatisfaction regarding the institution's communication in terms of student engagement, and twenty-eight students have highlighted their experiences with different notable opportunities between Hungarian and international students. The differences are not only experienced by international students, but also noticed by Hungarian students as well, and, as indicated by seven Hungarian students, the language barrier plays a role in the communication aspects.

Figure 3 reflects the different aspects of the students' participation in the life of their higher education institution. After comparing the responses, the data were interpreted and compiled into six groups, and within bullet points, we added the matching perspectives highlighted by students in open-ended questions, while the bullet points in bold highlight the perspectives that differed between Hungarians and internationals.

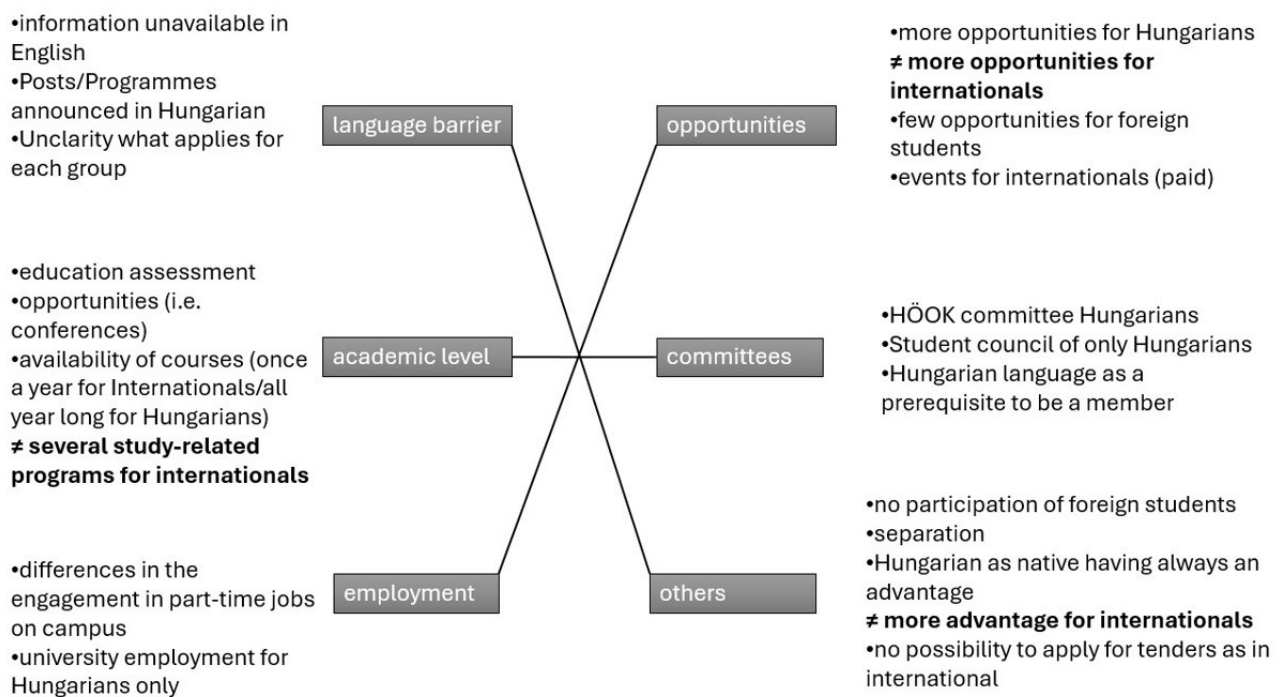


Figure 3. Different aspects of participation in student life. Figure developed by authors

Seventeen students out of the international students' population highlighted the language barrier as well, stating that they feel different at their host university since either the information is mostly spread in the Hungarian language and never reaches them, or the activities and programs are not equally planned.

Only twenty-nine students out of the survey participants participate in extra-activities at their current university such as volunteering (11), research (11), sports (6), arts (2), community services (1), mentoring (8), while seventeen students out of twenty-nine are in student clubs, student councils, student government organisations, and/or student ambassadorship programs.

In parallel, twenty-two participants highlighted that they have participated in programs and activities promoted by international student representatives, mostly cultural programs. On the other side, thirteen students highlighted that they haven't been in such programs due to time constraints, but mostly among Hungarian students (8), they perceive a lack of such activities, or a non-interest. What was recognisable in the answers is

that four international students still see that the language barrier plays a role in choosing not to participate in such activities.

Getting deeper into the decision-making aspect of the universities, thirteen students reported experiencing unequal access to decision-making within their current university. This perception aligns with broader patterns observed in students' familiarity and engagement with formal representation structures.

In fact, while fifty-four participants are familiar with the official student government organisations as a decision-making actor, only twenty-four know a representative of the student government organisations in their faculty, and only thirteen students refer to them if they need help or advice at the university. On the same note, eight students have thought of joining such an organisation, and ten students have been part of such collaborative initiatives between Hungarians and internationals. This disconnect suggests that unequal access may be experienced not only structurally, but also socially, through limited representation and low perceived approachability of student-led decision-making bodies.

When asked about barriers to participation, nineteen students consider that the reasons behind their lack of participation in the university decision-making process are the lack of awareness about such opportunities, but also their lack of interest (7), while twenty-three students indicate the time constraints.

A set of statements was given to students to rate their level of agreement regarding the participation of students in decision-making processes. In most cases, almost one third of the students either do not have an acknowledged answer or neither of the two-sided agreements is applicable. While uncertainty exists, the patterns show that the level of agreement on students' cases in general is closer to being agreed on than international students' cases.

Table 2 below contains the different statements and the frequency of respondents. The level of agreement is rated using 1 to indicate strong disagreement, 5 to indicate strong agreement, and 0 to indicate a non-acknowledged answer. After calculating the means and standard deviations, the results show that the first statement, with a mean score of 2.68 and a standard deviation of 1.74, suggests mild disagreement and a wide spread of opinions. Similarly, the perception of student representation in governance structures was slightly lower, with a mean of 2.53 and a standard deviation of 1.74, which indicates an uncertainty or a perceived inadequacy in representation. On another level, the perception of the students on the university's consideration of their input reflected moderate ambivalence, while the perception of equal decision-making opportunities for international students compared to Hungarians was notably low, highlighting a potential equity gap. In terms of valuing international student perspectives, the results again indicated a limited perceived inclusion; the statement regarding whether international students face barriers in decision-making scored the lowest, suggesting that students tend to acknowledge existing barriers, though the high standard deviation implies significant variation in experiences.

Statements	0	1	2	3	4	5	M.	S.D.
Students have a meaningful role in decision-making processes within your current university.	14	7	7	18	14	13	2.68	1.74
Students are adequately represented in your current university governance structures.	17	6	5	21	14	10	2.53	1.74
Your current university values and considers student input in decision-making.	14	10	4	15	21	9	2.63	1.72
International students have equal opportunities for participation in decision-making as Hungarian students in your current university.	22	10	7	14	11	9	2.12	1.80
International students' perspectives and experiences are valued in decision-making processes at your current university.	20	8	8	13	13	11	2.33	1.83
International students face barriers or challenges in actively participating in decision-making at your current university.	25	7	7	19	7	8	2.00	1.76

Table 2. Statements' agreement. Source: table developed by the authors

In the same context of engagement in general, the results show that thirty-one students find their current institution's mechanisms for supporting students in their engagement activities as effective, while thirty-three students gave a neutral answer to the effectiveness of their institution's mechanisms.

In parallel, for the engagement of specifically international students, thirty-nine students perceive the range of opportunities for international students as poor, while thirty-four perceive it as good.

Going back to support mechanisms, and this time specifically with the student engagement in student government organisations, the number of responses changes again, and the pattern changes to having more students (44) agreeing that there are not sufficient support mechanisms for international students engaging in student government organisations.

Focusing on the collaboration between international and Hungarian students, eleven students perceive their institution as non-supportive of such, while twenty-six students have a neutral answer. Almost the same number of students (12) also see that the collaboration between both Hungarian and international students is more likely not to be applicable in the contribution to the students' government's effectiveness.

While students perceive a lack of support and collaboration, more than one-third of the respondents (40) agree that there is room for improvement in how international students are integrated into student government activities at their institution, and twenty-eight consider that neither of the two-sided agreements is applicable.

What most of the students highlighted is that, in their opinion, awareness is mostly needed for effective participation in the institution and in the student government organisations by enhancing cross-cultural collaboration (53 students), by promoting understanding and tolerance (63), reflecting the diverse student body (50), and improving representation and decision-making (44). This awareness is highlighted as well through languages, cooperation, conflict resolution, feedback, leadership, networking, interaction, and social harmony.

Eight students out of seventy-three highlighted that they know another Hungarian higher education institution's practices in terms of international student participation in decision-making.

Three students indicated the University of Debrecen, and one student named Corvinus University, both of which are among our seven designated universities. Two students highlighted Eötvös Loránd University, one

student highlighted Óbuda University, and one student highlighted both Semmelweis University and University of Pécs, which are also part of the seven designated universities.

Those eight students highlighted the practices and strategies that could enhance student engagement in their current institution, such as improved communication, diverse student committees, collaborative projects, and clearer guidelines.

Another way of improvement, indicated by many respondents to bridge the participation gap between Hungarian and international students in decision-making, is joint decision-making, language support, cultural awareness programs, and mentorship programs.

While on the other hand, almost two third of the respondents considers regular email updates (41 students), in-person meetings (38), multilingual informational sessions and brochures (46), social media campaigns (40), ambassadorship programs (35), and online platforms (51) are different ways for the institution to better communicate the various opportunities for student engagement in decision-making to both Hungarian and international students.

Discussion

Speaking of the student participation in the social life of these seven Hungarian higher education institutions, a notable differentiation is underlined between the different levels of participation. On one hand, the interest and the awareness of such opportunities are highlighted, while on the other hand, the institution's mechanisms seem not to be as effective as needed by students. Similarly to what Robinson (2012) has found, the need for more transparency and more support for student engagement initiatives is very crucial, especially to build trust (Menon, 2005) with international students.

On the level of decision-making, even though many of the students highlighted being familiar with the official student government organisations in their institutions, few students recognise a representative at their faculty to whom they can approach for help or advice. In line with Resch (2023), decision-making bodies may exist, but when students feel disconnected from them, participation becomes symbolic rather than effective. The findings show that this issue is compounded by what Palma and colleagues (2023) and Klemenčič (2024) indicate as representational invisibility, where formal student representation exists, but without mechanisms for everyday accessibility or accountability.

Although the students raised attention to the different levels of engagement, the majority find the time constraints to be a limiting factor to their participation in university life and governance. This aspect reflects a structural rather than an individual issue; similarly to the research of the scholars Shah and Dunne (2022), many students often have to work to support themselves and/or their families, which leads them to have less time to participate in university life. On the other hand, forms of other hand participation are only accessible to students with lots of free time, which risks creating a privileged group of participants, and a system reproducing inequalities (Resch, 2023).

With the students raising their concerns regarding the information being predominantly available in Hungarian language, a hindrance to the effective communication is highlighted similarly to what Aloyo and Wentzel (2011) have experienced in South Africa and to what Asarite & Wulk (2015) have researched in the German Federal State of Schleswig-Holstein, and would create a place that lacks transparency and trust as mentioned by Wood (1993) and Menon (2005). In such a case, students emphasised the importance of language support initiatives, and better integration of international students is crucial. This international finding

aligns with recent Hungarian studies conducted by scholars such as Hegedűs (2022), Khelifa and Batyi (2024), and Karácsony and colleagues (2024).

As seen in the results, there is an uncertainty residing among the participants, with a significant portion either not providing a clear answer or finding the implementations inapplicable. The pattern found is with the tendency to agree more on general student cases rather than specific cases concerning international students. However, from a different perspective, the majority of the students consider it important to join forces and contribute together to the decision-making, especially with the presence of diversity-embracing engagement (Shahabul et al., 2021; Leask, 2015), while getting language support and improving the ways of communication. As supported by the recent European Student Union Forum (2024), students want co-agency in university governance, and, similarly to what was argued by Kéri (2020), co-creation plays a crucial role.

The findings provide valuable insights into how both Hungarian and international students perceive their opportunities to engage in university life, particularly in decision-making processes. The overall pattern of moderate agreement coupled with high variability suggests that opportunities for meaningful participation are neither consistent nor uniformly experienced across respondents. This aligns with the first research question by revealing a general sense of limited engagement, with perceptions ranging from moderate inclusion to clear exclusion. The disparities in the mean scores (specifically the statements related to international students) support the second research question, indicating that international students often perceive fewer opportunities or face greater barriers compared to their Hungarian peers. These results suggest that institutional efforts to promote student engagement may not be equally accessible or effective for all student groups, highlighting the need for more inclusive and context-sensitive approaches to student governance and participation.

Limitations

The study encountered some limitations, such as the low number of participants; this limited number of responses might not generalise the context, but we engaged with continuing the research with a further phase focusing on every institution and conducting qualitative research through interviews with different members of the management level to assess each context.

Another limitation of this study is the cross-sectional nature of the quantitative research, which captures the data at a single point in time. As a result, it does not allow for the examination of changes in students' perceptions and experiences over time or over their years of study. Additionally, although some survey items were open-ended questions providing insights into potential reasons for differences in participation, these subjective perspectives may not allow the definitive establishment of causality or generalisable causal conclusions.

Conclusion

According to our findings, international and Hungarian students have some similar perceptions regarding the students' participation in the life and governance of higher education institutions, such as the time constraints limiting the participation, the lack of awareness and the poor range of opportunities given to international students, while in terms of international students' participation, they had either uncertain or contradicting perceptions.

As mentioned in the results, and as perceived by students, the range of opportunities for international students seems to be seen differently, and taking a look at the students' demographics, it is seen that this perception is mostly based on the nationality of students, whether they are Hungarian students or foreigners. For in-

stance, international students have experienced more opportunities for Hungarians, while the latter have observed more advantages for foreign students.

Therefore, for further research, looking at the patterns of each university combined with the nationalities of the students is recommended to select the good practices and understand more about the unregulated implementations.

In fact, as it is a growing interest nowadays in the internationalisation of higher education and in the students' integration in university governance, it is important for the universities to foster this inclusion (Tienda, 2013) and to create an environment that is transparent and open to students to feel the sense of belonging in this society (Fitzgerald, Bruns, Sonka, Furco & Swanson, 2016; Hurtado & Carter, 1997; Alhazmi & Nyland, 2010; Philips, 2021).

Therefore, speaking of international students in the Hungarian context raises attention to more research about the topic to better understand the situation at every higher education institution, not only to explore the good practices or the unregulated implementations, but also to create a better space for the students to co-shape together the society within the higher education institution.

This aspect emphasises the need to recognise and address the international students' challenges studying abroad; thus, these findings and further research on the topic call attention to the importance of fostering inclusive practices for university engagement, regardless of the students' nationalities.

Ultimately, as countries, including Hungary, are striving to enhance inclusion and integration (Cerna, 2021), understanding the dynamics of this research offers insights to reform strategies and policies globally, to enhance not only the academic experience of students but also their engagement in higher education institutions.

References

1. Ahren, C. S. (2009). *Disentangling The Unique Effects of Co-curricular Engagement on Self-Reported Student Learning Outcomes*. PhD dissertation. Indiana University.
2. Alhazmi, A. & Nyland, B. (2010). Saudi international students in Australia and intercultural engagement: A study of transitioning from a gender segregated culture to a mixed gender environment. The 21st ISANA International Education Conference (pp. 1–11).
3. Aloyo, N. O. & Wentzel, A. (2011). The potential skills contribution of international students to South Africa. *Africa Education Review*, 8(2), 336–354. <https://doi.org/10.1080/18146627.2011.603230>
4. Asarite, L. & Wulk, S. (2015). The quality of representation of international students in higher education governance: a case study of the German Federal State of Schleswig-Holstein and its higher education institutions. In Klemenčič, M., Bergan, S. & Primožič, R. (Eds.), *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance* (pp. 349–360). Council of Europe.
5. Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
6. Banta, T. W. & Kuh G. D. (1998). A Missing Link in Assessment: Collaboration Between Academic and Student Affairs Professionals. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(2), 40–46. <https://doi.org/10.1080/00091389809602606>
7. Bergan, S. (2003). *Student participation in higher education governance*. Council of Europe.

8. Bergan, S. (Ed.) (2004). *The university as res publica - Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*. Council of Europe Publishing Council of Europe Higher Education Series No 1.
9. Budapesti Corvinus Egyetem. (2024). *About Corvinus University of Budapest - Budapesti Corvinus Egyetem*. Budapesti Corvinus Egyetem. <https://www.uni-corvinus.hu/post/landing-page/about-corvinus-university-of-budapest/?lang=en>
10. Budapest University of Technology and Economics. (2023, October 5). *BME's international student community welcomes nearly 500 new members*. https://www.bme.hu/news/20231005/BMEs_international_student_community_welcomes_nearly_500_new_members?language=en
11. Bryman, A. (2016). *Social Research Methods (5th ed.)*. Oxford University Press.
12. Carey, P. (2013). *Student engagement in university decision-making: policies, processes, and the student voice*. Lancaster University.
13. Cerna, L. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*. OECD Education Working Papers, No. 260. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
14. Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Sage.
15. Czaja, R. & Blair, J. (2005). *Designing Surveys: A Guide to Decisions and Procedures*. Pine Forge Press.
16. Darmody, M., Groarke, S. & Mihut, G. (2022). Engagement of International Students at Irish Higher Education Institutions. *Journal of International Students*, 12(4), 795–816. <https://doi.org/10.32674/jis.v12i4.3608>
17. De Wit, H. (2020). Internationalisation of Higher Education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), i–iv <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
18. De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. The European Parliament, European Union.
19. Dobos, G. (2017). *Overview of the Stipendium Hungaricum scholarship programme*. Presentation presented at the International Conference of Stipendium Hungaricum operational partners. Budapest, Hungary. <http://www.tka.hu/international-programmes/8835/presentations>
20. European Union Student Assembly Forum (2024). *Rethinking student engagement in European higher education: Outcomes from the 2024 EUSAF Summit*. Council of Europe
21. Fitzgerald, H., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A. & Swanson, L. (2016). The Centrality of Engagement in Higher Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 223–44.
22. Fott, D. (2009). *John Dewey and the Mutual Influence of Democracy and Education*. The Review of Politics. Cambridge University Press.
23. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109 <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

24. Grayson, J. P. (2008). The experiences and outcomes of domestic and international students at four Canadian universities. *Higher Education Research & Development*, 27(3), 215–230. <https://doi.org/10.1080/07294360802183788>
25. Green, B. N., Johnson, C. D. & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine* 5(3), 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
26. Ha-yun, L. (2017). Underwood International College (UIC)'s identity crisis. *The Yonsei Annals*. <https://annals.yonsei.ac.kr/news/articleView.html?idxno=1774>
27. Hegedűs, R. (2022). Linguistic challenges for international students in Hungarian higher education. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(2), 45–63.
28. Higher education (2017). <http://studyinhungary.hu/study-in-hungary/menu/studying-in-hungary/higher-education.html>
29. Hilal, K. T. (2013). Between the fears and hopes for a different future for the nation-states: Scholarship programs in Saudi Arabia and the United Arab Emirates from a public policy standpoint. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 195–210. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n2p195>
30. Hungarian University of Sports Science (n.d.). *Mission and vision*. <https://tf.hu/en/about-us/mission-and-vision>
31. Hurtado, S. & Carter, D. F. (1997). Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324–45.
32. Institute for Lifelong Learning (2022, August 18). *The Role of Higher Education Institutions for Lifelong Learning*. <https://www.uil.unesco.org/en/role-higher-education-institutions-lifelong-learning>
33. Kéri, A. (2020). *Engaging students: Is co-creation the answer?* University of Szeged.
34. Khelifa, M. & Batyi, R. (2024). Language policy and integration in Hungarian higher education: A multilingual perspective. *International Journal of Language and Society*, 11(1), 34–51.
35. Klemenčič, M. (2011a). Student representation in European higher education governance: principles and practice, roles and benefits. In Egron-Polak, E., Kohler, J., Bergan, S. & Purser, L. (Eds.), *Handbook on Leadership and Governance in Higher Education: Leadership and Good Governance of HEIs. Structures, actors and roles* (pp. 1–26). RAABE Academic Publishers.
36. Klemenčič, M. (2011b). The public role of higher education and student participation in higher education governance. In Brennan, J. & Shah, T. (Eds.), *Higher education and society in changing times: looking back and looking forward* (pp. 74–83). Centre for Higher Education Research and Information (CHERI).
37. Klemenčič, M. (2024). Student agency and co-governance in higher education: Challenges in an era of globalisation. *Studies in Higher Education*, 49(3), 489–503.
38. Knight, J. (2008). *Higher Education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers
39. Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>

40. Leask, B. (2015). *Internationalising the Curriculum*. Routledge.
41. Leask, B. & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43 (1), 79–101. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746566>
42. Leonard, D. (2010). *The doctorate in the life course*. In Walker, M. & Thompson, P. (Eds.), *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion: Supporting Effective Research in Education and the Social Sciences* (pp. 171–184). Routledge.
43. Lizzio, A. & Wilson, K. (2009). *Student Participation in University Governance: The Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Committees*. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/03075070802602000>
44. Maringe, F. & Gibbs, P. (2009). Marketing higher education: theory and practice. *International Journal of Educational Management*, 12(4), 163–175.
45. Menon, M. E. (2005). Students' views regarding their participation in university governance: Implications for distributed leadership in higher education. *Tertiary Education and Management*, 11(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/13583883.2005.9967145>
46. Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Palgrave Macmillan.
47. Morais, D. & Ogden, A. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445–466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
48. Neuman, W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Pearson.
49. Palma, A., Mourato, J., Vinagre, J., Almeida, F. & Pessoa, A. M. (2023). Student Participation: Issues for the Governance of Higher Education. *Societies*, 13(5), 115. <https://doi.org/10.3390/soc13050115>
50. Philips, N. (2021). Inclusion and Exclusion in Higher Education: What Are the Factors Influencing Discrimination Against International Students in South Africa? *Sociology Study*, 11(2), 57–65. <https://doi.org/10.17265/2159-5526/2021.02.002>
51. Pusztai, G. (2015). *Pathways to success in higher education*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang Verlag.
52. Popović, M. (Ed.) (2011). *General report: Student Participation in Higher Education Governance*. Ministry of Education and Science of Armenia, European Students' Union & Council of Europe.
53. Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage.
54. Pusztai, G. (2015). *Pathways to success in higher education*. Peter Lang Verlag.
55. Pusztai, G., Klara Kovacs, K., Markos, V., Demeter-Karaszi, Zs. & Maior, E. (2019). Civic engagement and the resources of persistent students and the reasons for dropout in higher education. *The Hungarian Educational Research Journal* 9(2), 270–287. <http://dx.doi.org/10.1556/063.9.2019.1.24>
56. Reddy, K. V. (2002). *Changing attitudes to Education in India*. Atlantic publishers and distributors.
57. Resch, K. (2023). Student voice in higher education diversity policies: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1039578. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1039578>

58. Robinson, C. (2012). Student engagement: What does this mean in practice in the context of higher education institutions? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(2), 94–108.
<https://doi.org/10.1108/17581181211273039>
59. Semmelweis University (n.d.). *About Semmelweis University*.
<https://semmelweis.hu/english/about-semmelweis-university/>
60. Shah, R., Preston, A. & Dimova, E. (2023) 'Making community-based learning and teaching happen: findings from an institutional study'. *London Review of Education*, 21(1), 17.
<https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.17>
61. Shahabul, H., Abdulghani, M. & Monira, S. (2021). Student participation in university administration: factors, approaches and impact. *Tertiary Education and Management*, 28(1), 81–99.
<https://doi.org/10.1007/s11233-021-09087>
62. Statista (2022, September 19). *Number of international university students in Hungary 2009–2022*.
<https://www.statista.com/statistics/1094687/hungary-international-university-students/>
63. Study in Hungary. (n.d.). *Study.eu*. <https://www.study.eu/country/hungary>
64. Szegedi Tudományegyetem (2016). *Facts and figures*. <https://u-szeged.hu/english/facts>
65. Tempus Public Foundation (2020). *Measuring the economic impacts of inbound higher education mobility. Research summary*. Tempus Public Foundation. <https://tka.hu/kiadvany/14367/measuring-the-economic-impacts-of-inbound-higher-education-mobility>
66. Tienda, M. (2013). Diversity ≠ Inclusion: Promoting Integration in Higher Education. *Educational Researcher*, 42(9), 467–475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>
67. Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
68. Tong, L. (2021). Higher education internationalisation and diplomacy: Successes mixed with challenges. A case study of Hungary's Stipendium Hungaricum scholarship program. *HERJ*, 10(4), 382–400. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00036>
69. Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. Higher Education Academy.
70. University of Debrecen (n.d.). *History*. <https://www.edu.unideb.hu/p/history>
71. University of Pécs (n.d.). *About the University of Pécs*.
<https://international.pte.hu/university/about-university-pecs>
72. Wang, R. & Brcka Lorenz, A. (2018). International Student Engagement: An Exploration of Student and Faculty Perceptions. *Journal of International Students*, 8(2), 1002–1033.
<https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.124>
73. Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD.
74. Wood, D. (1993). *Faculty, Student, and Support Staff Participation in College Governance: An Evaluation*. Paper Presented at the Annual Conference of the Association of Canadian Community Colleges, Edmonton, Alberta, Canada.

Legal regulations and other documents

1. Act CCIV of 2011 on National Higher Education
2. Act CXXXIX of 2005 on National Higher Education
3. Act LXXX of 1993 on National Higher Education
4. Stipendium Hungaricum Programme: Operational regulations, 2020

A hallgatók részvétele hét magyar felsőoktatási intézmény életében és döntéshozatalában

Az elmúlt öt évtized során egyre szélesedő hallgatói részvétel miatt a kutatói figyelem már nemcsak a campuson zajló hallgatói életre összpontosul, hanem a felsőoktatás döntéshozatali folyamataira is áttérte. A világszerte növekvő számú ösztöndíjaknak köszönhetően egyre több nemzetközi hallgató vesz részt mobilitási programokban, ezért érdemes jobban megismernünk a hallgatók elkötelezettségét, hogy megértsük, hogyan vesznek részt az egyetemi életben, akár társadalmi vonatkozásban, akár a döntéshozatali folyamatokban, és milyen lehetőségeket kapnak mindehhez. Tanulmányunkban a fent jelzett kérdéskört vizsgáljuk. A magyar és a nemzetközi hallgatók részvételében meglévő különbségek feltárása és bemutatása érdekében kérdőívet készítettünk, amelyet hét egyetem hallgatói között terjesztettünk a hallgatói önkormányzatokon keresztül. Az adatokat leíró módon elemeztük az SPSS szoftver segítségével, összehasonlítva a hét egyetemet, és az eredmények azt mutatták, hogy a nemzetközi és a magyar hallgatók hasonlóan vélekednek a hallgatói részvételről a felsőoktatási intézmények életében és irányításában, például a nyelvi akadályok, az információterjesztés és az időkorlátok tekintetében. Egyes esetekben azonban ellentmondásosak a vélemények a rendelkezésre álló lehetőségekről. Ezek a szempontok további kutatásokat igényelnek az egyes egyetemeken belül, gyakorlati stratégiák kidolgozását a rendelkezésre álló lehetőségek kiaknázása terén, valamint az információhiány csökkentése és a megfelelő kommunikációs csatornák megtalálása érdekében.

Kulcsszavak: nemzetköziesedés, nemzetközi hallgatók, elkötelezettség, döntéshozatal, magyar egyetemek

International Students Participation in Extracurricular Activities Focusing on Career Development: A Case of a Hungarian University

*Rejubi Peter Enim** and *Zoltán Rónay***

DOI: 10.21549/NTNY.50.2025.3.2

This study investigates international students' participation in extracurricular activities (ECAs) that support career development at Eötvös Loránd University (ELTE), Hungary. Previous research highlights that ECAs also have benefits in enhancing employability and career readiness. However, international students in non-English-speaking countries face limited awareness of career services and restricted access to structured job placement programmes. This study addresses these gaps by examining students' engagement in career-focused ECAs, their awareness of career development resources, and their post-graduation career aspirations. Discoveries from the findings suggest low participation rates in internships, career counselling, and skill-building workshops despite their availability. Additionally, the study revealed that among the 74 participants, there was a lack of knowledge of existing career resources, which influences their employment prospects in Hungary and beyond. The study emphasises the need for targeted career support initiatives, enhanced university-industry collaboration, and improved communication strategies to integrate international students into the labour market.

Keywords: International students, career development, extracurricular activities, higher education institution, student engagement

Introduction

Studying abroad offers rich opportunities for language development, cultural immersion, and a global perspective. It enhances adaptability and intercultural awareness, traits valued by employers but often perceived as intangible. Many students struggle to articulate their experiences as marketable skills in job applications. With adequate support, an international study can significantly strengthen career prospects by linking academic learning to employability outcomes (Nilsson & Ripmeester, 2016).

The growth in international student mobility highlights the need to explore how study abroad experiences support both personal development and employability. This study investigates international students' participation in career development activities at Eötvös Loránd University (ELTE) in Hungary, focusing on initiatives aimed at preparing them for the labour market. It examines how students in English-language programmes engage with extracurricular opportunities to enhance career readiness at a Hungarian institution in East-Central Europe.

* Doktorandusz, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, rejenim@student.elte.hu, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7339-0333>

** Habilitált egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, ronay.zoltan@ppk.elte.hu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2051-5672>

In higher education, career guidance is increasingly recognised as a critical institutional function, serving as a bridge between academic learning and entry into the labour market. A systematic review by Soares, Carvalho, and Silva (2022) revealed that well-structured, research-informed career interventions contribute significantly to enhancing students' employability, fostering clearer career goals, and strengthening adaptability. These findings point to the necessity of embedding career development services within the university framework, particularly for international students who often face additional challenges in navigating foreign labour markets. Supporting this view, Sampson, Lenz, Reardon, Peterson, Osborn, Dozier, Hayden, Makela, Bullock-Yowell and Mark (2023) advocate for differentiated models of career counselling, where support is tailored according to individual student profiles and levels of career readiness, a fundamental approach in multicultural academic settings.

Within the Hungarian context, the Higher Education Student Advisory Association (Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület – FETA), established at ELTE in 1995, has been instrumental in advancing the professionalisation of student advising and career support. One of its recent works, *Intercultural Counselling in Hungarian Higher Education* (Füleki & Puskás-Vajda, 2021), outlines the development of intercultural advising strategies and their application across increasingly diverse student groups. Additionally, the scholarly contributions of Magda Ritoók, (Established the Higher Education Counselling Association and played a pioneering role in the development of psychological counselling services in academia at ELTE) exemplify the depth of educational and psychological expertise informing Hungary's student support landscape. Nevertheless, these national-level advancements are not always prominently reflected in international academic discourse, suggesting a need for more intentional integration of local practices into broader discussions on international student support systems.

Globalisation and internationalisation have diversified student populations in higher education, introducing both challenges and benefits. International students in non-English-speaking countries often study in English and seek ways to engage with university life. In response, universities have adopted strategies to promote inclusion, bilingualism, and global citizenship (Simoni & Georgoudaki, 2019).

International student enrolment in higher education programmes across OECD countries has grown significantly over the past decade. In Hungary, international students now make up approximately 13.5% of all tertiary students, according to the *Education at a Glance 2022* report by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 2022).

Hungary reflects global patterns in student mobility, with international enrolment tripling from 11,783 in 2001 to 38,422 in 2020. Students from 163 countries now study in Hungary, boosting institutional diversity and economic growth. Császár, Tarrosy, Dobos, Varjas and Alpek (2023) highlight East-Central Europe's rise as a study destination, driven by scholarships and shifting student flows from traditional host nations.

While higher education institutions across Europe continue to embrace internationalisation, the transition of international graduates into national labour markets remains hindered by complex legal frameworks, particularly for individuals from non-European Union (third) countries. At the European level, the revised European Union (EU) Blue Card Directive (Council Directive 2009/50/EC, amended in 2021) was introduced to attract highly qualified professionals by easing access to residence and employment opportunities. However, national-level implementation remains inconsistent, with several countries enforcing strict admission criteria such as elevated salary thresholds and limited occupational access (OECD, 2025).

In Hungary, recent policy changes have further restricted the ability of third-country graduates to remain in the country after completing their studies. The introduction of the new "guest worker" law, in force since January 2024 (Government Decree 407/2023), sets out more stringent requirements for non-EU nationals. These

include the need for specialised expertise, employer sponsorship, and employment in fields identified as experiencing labour shortages. Even international graduates who have received job offers often encounter legal and procedural barriers that prevent them from securing long-term employment or residence.

These developments disproportionately affect graduates from countries such as China, Nigeria, India, among others, who may struggle to meet the heightened regulatory demands despite holding academic qualifications and market-relevant skills. In this context, Hungarian universities may be disincentivised from expanding career support for non-EU students if national policy frameworks do not facilitate their post-study retention. This disconnection between higher education and immigration policy highlights the need for a coordinated “brain gain” approach, as seen in countries like Germany, Portugal, and the Netherlands, which actively support the integration of international graduates into their economies (European Migration Network, 2021). Without such alignment, institutional efforts to enhance employability risk being undermined by broader structural exclusion.

Theoretical Background of International Student Participation at the University

International student participation in higher education and its impact on career development have been analysed through various theoretical lenses. Key factors influencing career choices include meaningful work, good pay, and supportive relationships (Nilsson & Ripmeester, 2016). While Hofstede’s cultural dimensions have informed these analyses, critics argue that its static view of culture overlooks the evolving career goals of students in globalised contexts (McSweeney, 2002), and response bias remains a concern in cross-national studies.

Research rarely focuses on international students in East-Central Europe and their transition to employment. Though often grouped in mobility studies, these countries face distinct socio-economic conditions that shape career outcomes (Harzing, 2004). As Harvey (2010) notes, compared to Western Europe, the region lacks structured career readiness initiatives. This study explores how Hungarian HEIs support international students in pursuing careers locally or abroad.

The student participation framework offers insight into international student engagement in career development. Trowler (2010) views participation as encompassing academics, extracurriculars, and governance. However, scholars note that HEIs often adopt vague strategies, overlooking international students’ unique challenges. These include language barriers, cultural adjustment, and limited awareness of career services (Islam, Burnett & Collins, 2021), highlighting the need for tailored institutional approaches.

The student-as-consumer model has gained momentum in neoliberal higher education, framing students as investors seeking career outcomes (Tight, 2013). This perspective encourages universities to strengthen career services and employability-focused ECAs. However, critics argue it prioritises market needs over holistic learning (Molesworth, Scullion & Nixon, 2011). Mendes and Hammett (2023) note a paradox: international students are urged to participate, yet often face institutional barriers that limit their access to these opportunities.

Internationalisation and Career Support for International Students in Hungarian Higher Education

With rising international student enrolment, demand for career support aligned with labour market needs is growing. The Bologna Process and EU modernisation agenda position HEIs as central to enhancing employab-

ility through academic and experiential learning (Klemenčič, 2012). However, gaps remain; while many students prioritise career services, only about half report satisfaction (HEPI, 2021).

International graduates face structural challenges in transitioning to the workforce, including language barriers, visa restrictions, and limited networks (Harzing, 2004). Erasmus+ and university-industry partnerships help by offering internships and mentorships (Nilsson & Ripmeester, 2016). Kovacs and Kasza (2018) call for policy incentives to hire international graduates, while Mendes and Hammett (2023) urge career services to reflect students' varied career goals.

Internationalisation is a growing focus in higher education, promoting global engagement across institutional objectives. Knight (2004) defines it as integrating cross-cultural and global perspectives into university systems. Hungary reflects this trend by attracting international students and offering career support initiatives, particularly at institutions like ELTE.

Hungarian scholars have explored internationalisation and career support for international students. Vincze and Bács (2020) stress that internships and university-industry ties improve employability. Pusztai et al (2016) find that tailored career counselling aids professional integration, though services are often underused due to language barriers and limited student awareness.

Szemerszki and Malota (2019) found that many international students remain in Hungary or the EU due to job opportunities that they access through university networks. Scholarships also shape career paths by offering internships and job fairs. Key programmes include Stipendium Hungaricum, the Hungarian Diaspora Scholarship, and others supporting targeted student groups (Mucsi, Malota & Török, 2020; Casas Trujillo, Mohammed & Salleh, 2020). Vincze and Bács (2020) notes that international students in Hungary face significant challenges in securing employment post-graduation, primarily due to work permit restrictions and limited integration with local labour markets. His research suggests that expanding mentorship programmes, improving access to job placement services, and increasing collaboration between universities and multinational companies could significantly enhance international graduates' employability.

Research Questions

This study takes a comprehensive approach to explore international students' views on their participation in various aspects of university life that contribute to their career development and job prospects after graduation. The goal was to conduct an empirical investigation into an under-researched topic within higher education institutions. Building on this foundation, the research will examine the extent of international students' interest and their engagement in extracurricular activities designed to enhance employment opportunities after graduation. Based on a literature review of international student engagement, the study focuses on international students' participation in ECAs. In line with this aim, the study addresses the following research questions:

- R1. How well do international students know about the university's career development activities after graduation?
- R2. How often do international students participate in extracurricular activities or hands-on learning that helps with career development?
- R3. Where do international students plan to work or build their careers in the future?

Research Methodology

Population and Participants

This study surveyed international students enrolled at ELTE during the 2023–2024 academic year. While the total survey sample consisted of 112 participants, only 74 respondents completed the items relevant to this section of the study. As such, the analysis presented here is based on these 74 responses.

The sample was designed to reflect the diverse demographic and academic composition of ELTE's international student body, which consists of over 4,000 students from more than 120 countries, spanning various faculties and degree levels. Participants in this study included students from Bachelor's, Master's, and Doctoral programmes, ensuring a well-rounded representation of perspectives within the international student community.

Although the sample represents a fraction of ELTE's total international student population, it was sufficient for the study's objectives. According to Creswell (2009), well-defined populations can yield reliable and meaningful insights even with smaller sample sizes. A power analysis further confirmed the statistical adequacy of the sample in detecting significant patterns related to international student engagement in career-based extracurricular activities (ECAs). By ensuring a diverse selection of participants, this study maintains representational validity and strengthens its ability to address the research questions comprehensively.

Sample Selection

To ensure a diverse participant pool, recruitment efforts targeted international students across different engagement levels, active participants in student organisations, attendees of career-related extracurricular activities, and students with minimal engagement. The survey was distributed using multiple channels:

- Online forums and social media platforms popular among ELTE's international students.
- QR codes distributed at career fairs, university events, and student gatherings.
- Direct outreach through faculty-student representatives and dormitory networks.

Rationale for Convenience Sampling

Given time constraints and resource availability, convenience sampling was employed for participant selection. While this non-probability sampling method limits the generalizability of findings to the broader international student population, it remains a widely accepted approach in exploratory research and studies constrained by access or time (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Convenience sampling is particularly suitable for generating initial insights and understanding contextual factors when the research aims to explore specific phenomena within a defined setting (Creswell & Creswell, 2018). In this study, the method was appropriate for capturing the unique dynamics of international student engagement at ELTE. To minimise potential sampling biases, the survey was disseminated across multiple platforms and faculties, ensuring representation from a broad range of academic programmes and student backgrounds.

Measuring Tool: Questionnaire Design and Validation

A custom-designed questionnaire was the primary tool for assessing international students' engagement in career-related ECAs and their perceptions of career support at ELTE. The questionnaire was developed by the authors and made to align with the research objectives, focusing on:

1. International students' involvement in career-focused extracurricular activities (e.g., internships, career workshops, job fairs).
2. Perceived accessibility and effectiveness of career services at ELTE.
3. Future career aspirations and employment preferences of international students.

Before data collection, ethical approval was obtained from ELTE's Faculty of Education and Psychology, which was approved on December 1, approval number: 2023/576. Additionally, a pilot study involving four international students was conducted to refine the clarity and relevance of survey items.

Questionnaire Design and Item Clarity

The primary instrument for data collection in this study was a custom-designed questionnaire developed by the researchers to explore international students' engagement in career-related activities and their perceptions of institutional support. The questionnaire was constructed based on a review of literature on student participation, career development, and mobility in higher education (e.g., Tinto, 1993; Glass & Westmont, 2014), and was tailored to fit the specific context of ELTE. In addition, some relationships were not tested with inferential statistics. As a result, future studies will be designed with more analysis-friendly formats to facilitate broader statistical exploration (e.g. correlation tests, regression analysis).

The survey consisted of both closed-ended and multiple-choice questions. It was structured into key thematic sections, including demographic data, student engagement in extracurricular activities (ECAs), awareness and utilisation of career services, and post-graduation aspirations. For example, students were asked:

"How actively do you participate in these university activities and programmes listed below, aimed at improving your opportunities after graduation?" With response options on a five-point Likert-style frequency scale: Never, Very Rarely, Rarely, Most of the Time, and Always.

Another item asked:

"To what extent did participating in the activities listed below positively help develop your career development and job readiness prospects?" With response categories: Not at all Helpful, Slightly Helpful, Moderately Helpful, Very Helpful, and Extremely Helpful.

These examples reflect the design intention to capture both the frequency of engagement and the perceived effectiveness of various institutional supports, particularly those relevant to career development.

Development and Structure

The study did not directly adopt an existing questionnaire; it was structured following well-established research methodologies to ensure contextual relevance to ELTE and international student experiences in Hungary.

The survey consisted of two key sections. The first focused on participation in career-related ECAs, examining students' involvement in internships, career fairs, networking events, mentorship programmes, and their awareness of university-provided career support services. The second section explored career aspirations and employment preferences, including preferred post-graduation destinations (Hungary, another European country, home country, or elsewhere) and students' knowledge of ELTE's career programmes supporting job market preparation. The questionnaire combined Likert-scale items and multiple-choice questions, allowing for quantitative analysis of participation in career-related ECAs.

Data Analysis

Data analysis was conducted using IBM SPSS Statistics, which provided statistical insights into international students' participation in career-based ECAs. The findings from SPSS were subsequently exported into Microsoft Excel for enhanced graphical representation and visualisation of key findings.

Sample Description

Based Programme Level

The study included 74 international students representing diverse academic levels:

- 30 students (41%) in Bachelor's programmes
- 29 students (39%) in Master's programmes
- 15 students (20%) in Doctoral (PhD) programmes

Participant Demographics by Geographical Background

The respondents represented a diverse range of geographical backgrounds, with participants originating from six major regions. The largest group (38%) came from Asia, followed by Africa (20%), ensuring significant representation from these regions. Europe (16%) and the Middle East (12%) contributed notably to the respondent pool, reflecting the broad reach of international student enrolment. Additionally, South America (11%) and North America (3%) were represented, further reinforcing the study's global perspective. This distribution of respondents enhances the study's ability to capture varied international student experiences, providing valuable insights into their career engagement and academic integration.

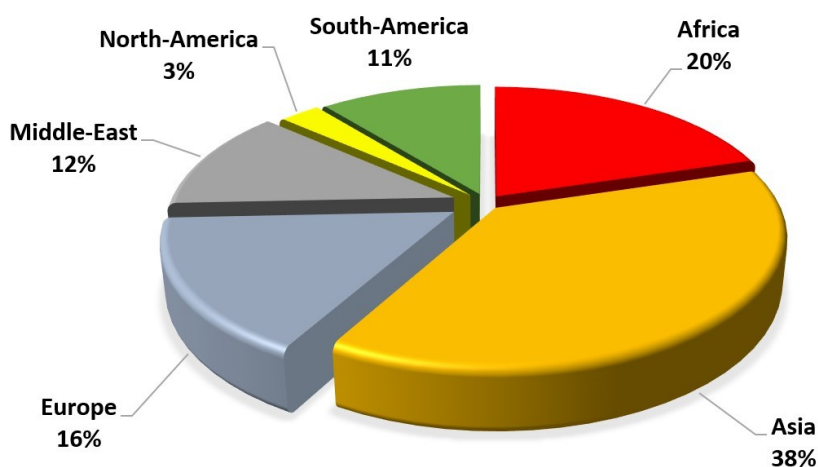


Figure 1. Geographical background of the 74 respondents. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

Participant Demographics by Duration of Study and Stay in Hungary

About 71% of the study participants had lived and studied in Hungary for less than three years. A smaller group, about 29%, had spent three to five years or more in the country and at the university. This distribution highlights the different levels of experience and integration that international students who participated in this

study have within Hungary's higher education system, offering valuable insights into their engagement and involvement.

Number of Years in Hungary and Study at ELTE	Number of the Students
Less than 3 years	52
3-5 years or more	22

Table 1. Participant Demographics by Duration of Study and Stay in Hungary. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

Number of International Students Participants in the Study Based on Faculties

We had participants in the survey from seven faculties (i.e., Faculty of Law, the Faculty of Humanities, the Faculty of Economics, the Faculty of Education and Psychology, the Faculty of Informatics, the Faculty of Science, and the Faculty of Social Sciences) of the nine faculties of ELTE. It is because neither the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education nor the Faculty of Primary and Pre-School Education launch English language programmes.

Faculties	Faculty of Science (TTK)	Faculty of Social Sciences (TATK)	Faculty of Humanities (BTK)	Faculty of Education and Psychology (PPK)	Faculty of Law (AJK)	Faculty of Economics (GTK)	Faculty of Informatics (IK)
Number of Participants	13	8	4	23	4	8	14

Table 2. Number of International Students Participants in the Study Based on Faculties. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

Age Distribution of Respondents

The participants in this study represented a diverse range of age groups, reflecting a well-balanced sample of international students at ELTE. The most significant proportion of respondents (45%) were between the ages of 26 and 35, followed closely by those in the 21-25 age group (43%). A smaller percentage (9%) of respondents were under 21, while 3% were in the 36-45 age group. This distribution suggests the varied age backgrounds of international students, allowing for a comprehensive exploration of their career development experiences in higher education.

Findings

Findings of Research Question One: International Students' Level of Information on University Career Development Activities after Graduation

This section addresses how well international students at ELTE are informed about career development activities after graduation. The findings are organised according to two main categories: the duration of enrolment at the university and the distribution across faculties. These two categories were chosen for this analysis as they give us the best opportunity to reveal critical insights into patterns of awareness based on students' years at ELTE and faculties.

Based on the Duration of Years of Enrolment at ELTE

The survey analysis reveals varying levels of awareness among participants regarding the career opportunities and resources available at the university to support their transition into the workforce. The most significant proportion of respondents reported having some information, with most being students who have spent less than 3 years at the university. A smaller portion belonged to the 3 to 5 years category. A notable percentage of students indicated that they had no information about career services, particularly among those enrolled for less than 3 years, suggesting a gap in early awareness of career-related resources.

However, a smaller percentage of respondents stated that they had enough information, with a larger share coming from students in the 3 to 5-year category, suggesting that more extended enrolment contributes to improved knowledge of career services. The smallest proportion of respondents reported having more than enough information, primarily from those who had been at the university for an extended period. This distribution emphasises the need for universities to enhance early communication about career services, ensuring that all students, regardless of their length of enrolment, have adequate support in preparing for their professional careers.

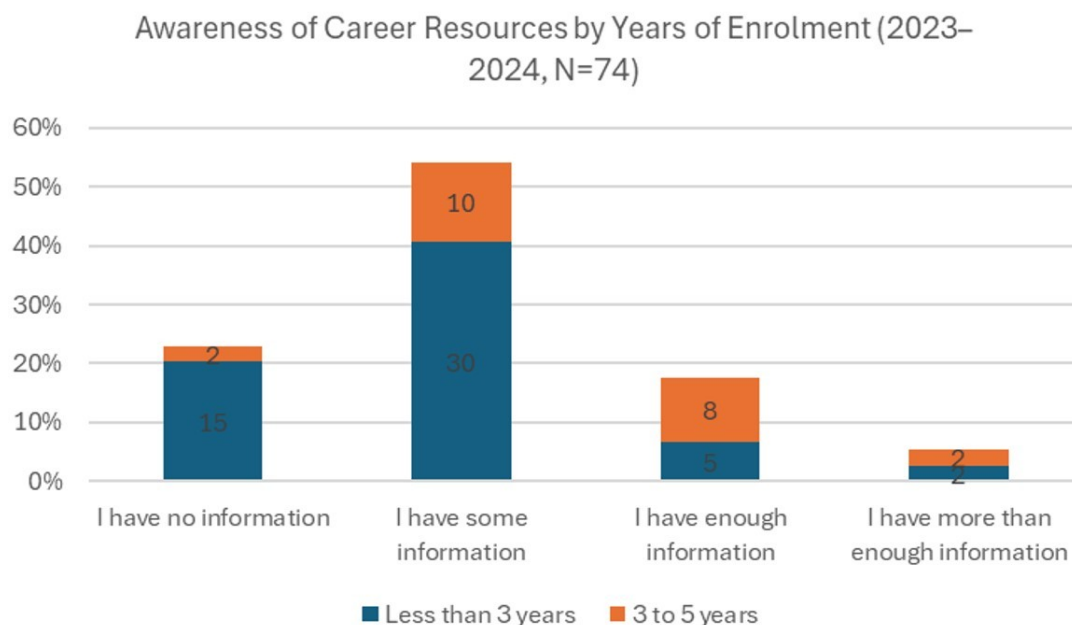


Figure 2. Level of Information on Career Opportunities and Resources Based on Years of Enrolment at ELTE. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

To strengthen the interpretation of observed differences in awareness levels, inferential statistical analysis was conducted using SPSS. A Chi-square test of independence was applied to determine whether the level of students’ awareness of career development opportunities was significantly associated with the number of years enrolled at ELTE.

The Chi-square test revealed a statistically significant association between years of enrolment and career awareness among international students, $\chi^2(4, N = 74) = 14.81, p = .005$. Students who had been enrolled for three years or more were significantly more likely to report having “enough” or “more than enough” information about career development services compared to those enrolled for fewer than three years. This suggests

that prolonged enrolment may improve familiarity with available career resources, possibly due to increased exposure and informal knowledge networks over time.

Based on the Faculty-Wise Distribution of Career Resource

The survey analysis presents the distribution of student participants across different faculties, assessing their awareness of career opportunities and resources available at the university. The Faculty of Education and Psychology (PPK) had the highest proportion of respondents, with a significant percentage indicating that they had some information, followed by those who lacked information entirely, making it the faculty with the most pronounced variation in awareness. Similarly, the Faculty of Informatics (IK) and the Faculty of Sciences (TTK) also exhibited a substantial share of students with some knowledge of career resources. At the same time, a smaller percentage reported having enough or more than enough information.

Faculties such as the Faculty of Law (AJK), the Faculty of Humanities (BTK), and the Faculty of Economics (GTK) had relatively lower participation rates, with a more balanced distribution of responses across all awareness levels. However, these faculties still reflected gaps in career service awareness, as a notable percentage of students reported having no information. The Faculty of Social Sciences (TATK) exhibited a more even distribution across categories, with a moderate percentage of students having enough or more than enough information. The varying proportion of nominal variation between faculties (the number of outliers in the PPK) is proportional to the variation in the number of respondents.

Overall, the findings suggest that career resource awareness varies significantly across faculties. Some faculties show more uninformed students, while others exhibit greater engagement with career services. These differences indicate the need for faculty-specific approaches to career guidance, ensuring that students across all academic disciplines receive adequate support in preparing for their professional careers.

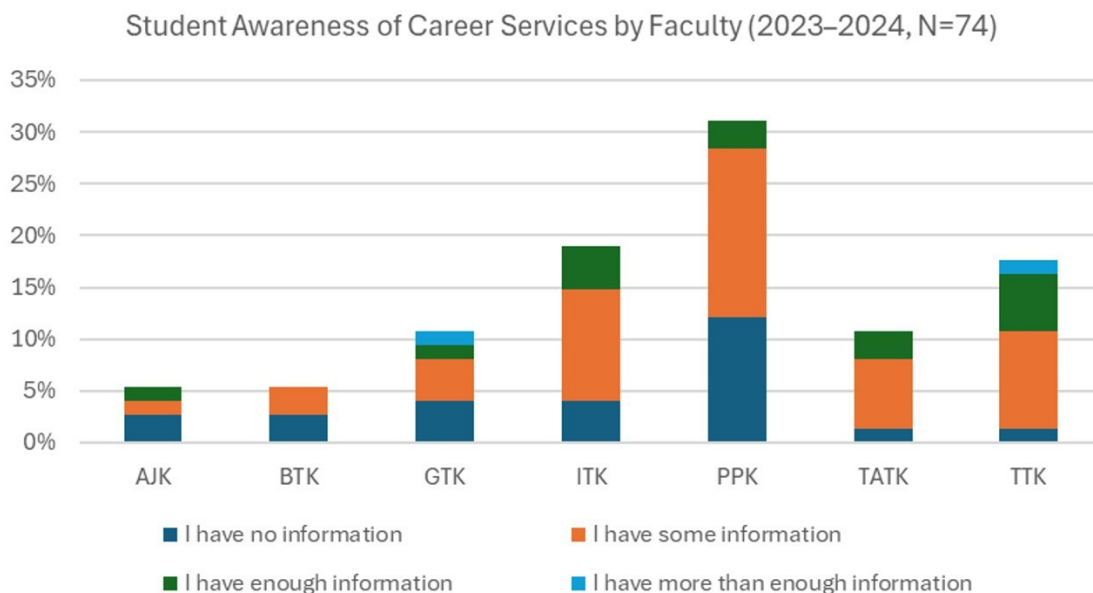


Figure 3. Faculty-Wise Distribution of Career Resource Awareness Among International Students. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

To further investigate variation in students' knowledge of career development opportunities, a second chi-square test was conducted to examine whether awareness levels differed across faculties. The same question:

“Do you know in detail the opportunities and resources available at the university to help international students prepare for their careers after graduation?” was cross-tabulated with students’ faculty affiliations.

The chi-square test results showed no significant association between faculty and students’ level of information about career preparation resources, $\chi^2(18, N = 74) = 15.651, p = .617$. Similarly, the likelihood ratio ($\chi^2 = 16.792, p = .537$) and symmetric measures such as Cramer's V (.266) and Phi (.460) further confirmed the absence of a meaningful relationship.

Moreover, a large proportion of the cells (85.7%) had expected counts less than 5, violating the assumptions of the chi-square test and further weakening the reliability of this result. Therefore, although there are small descriptive differences in perceived knowledge levels between faculties, these differences are not statistically significant and should be interpreted with caution.

This suggests that students’ awareness of career development opportunities is not significantly influenced by their faculty affiliation but may instead depend more on individual engagement or other contextual factors, such as years of study, as previously found.

Findings of Research Question Two: Frequency of International Students' Participation in Career-Enhancing Extracurricular Activities and Hands-On Learning

This section examines the findings related to the second research question, focusing on how frequently international students engage in extracurricular activities (ECAs) and the impact on how these hands-on learning activities enhance their career development.

International Students' Involvement in Internships and Co-op Programmes

The participants in this study were also asked in the questionnaire how frequently international students engage in career-related extracurricular activities (ECAs), such as internships, career counselling, resume workshops, and immigration assistance programmes. Table 3 presents the findings, revealing low participation rates in these programmes despite their availability. A significant proportion of students reported never or rarely engaging in these activities, with exceptionally high non-participation rates in career counselling (42% never participated), resume workshops (43%), and immigration assistance workshops (45%).

The most commonly attended programmes were orientation sessions and academic advising, with a relatively higher number of students indicating occasional or frequent participation. However, these programmes primarily focus on academic progression rather than career development, indicating a lack of engagement in career-oriented initiatives. Even for internships, crucial for professional experience, participation remains low, with only a tiny percentage of students attending regularly.

Overall, the findings suggest a gap between the career support programmes offered by the university and international students’ engagement in them. While resources are available, low participation rates suggest that better outreach, accessibility, and relevance of these programmes are needed to ensure that international students fully utilise them for their career readiness and post-graduation employment prospects.

	Never	Very Rarely	Rarely	Most of the time	Always
Academic advising	28	8	25	10	3
Orientation programmes	29	12	19	12	2
Career counselling & Fairs	31	15	19	7	2
Internships	25	14	23	9	3
Resume workshops	32	13	19	8	2
Immigration Assistance Workshops	33	8	22	9	2

Table 3. The 74 Study Participants Rating Their Participation in ECA. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

Impact of Extracurricular Activities on International Students' Career Readiness

Table 4 reveals that internships, career counselling, and resume-building workshops are among the most beneficial extracurricular activities (ECAs) in equipping international students with practical experience and job market knowledge. Participants were asked to rate the helpfulness of these activities in preparing them for their careers. While many found them moderately helpful, a notable percentage rated them as only slightly beneficial or not helpful at all. The findings indicate that internship programmes have been particularly valuable in providing students with essential knowledge and experience, while resume-building and immigration-related activities have also been supportive. However, despite the availability of career-related ECAs, gaps remain in their accessibility and relevance to all students, emphasising the need for universities to enhance these programmes to ensure their effectiveness in career preparation.

It suggests the need to improve international students' career services, emphasising more structured internship placements, better career counselling sessions, and increased awareness of job-related support programmes. Additionally, the findings underscore the importance of universities fostering more substantial connections with employers to ensure international students can transition successfully from academia to the professional world. This result emphasises the discussion on international student engagement and employability, reinforcing that ECAs play a crucial role in career preparation but require further enhancement and strategic implementation to maximise their impact on student success.

	Not at all Helpful	Slightly Helpful	Moderately Helpful	Very Helpful	Extremely Helpful
Academic advising	26	13	24	9	2
Orientation programmes	25	14	23	12	0
Career counselling & Fairs	22	19	25	7	1
Internships	20	13	25	14	2
Resume workshops	23	11	27	11	2
Immigration Assistance Workshops	25	14	20	13	2

Table 4. The 74 Study Participants Rating the Helpfulness of Participation in ECA at ELTE. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

Findings of Research Question Three: Career Aspirations and Post-Graduation Plans of International Students

This section presents the findings related to the third research question, focusing on the future career plans of international students. The analysis explores students' preferred career destinations based on their geographic origin and age group. These two categories were chosen for this analysis to give us the best chance of revealing diverse aspirations based on the patterns of these two categories.

Based on Students' Geographic Origin

Figure 4 presents the findings from the questionnaire, which asked participants about their career aspirations after university graduation. The student's geographical origin separates the findings in Figure 4.

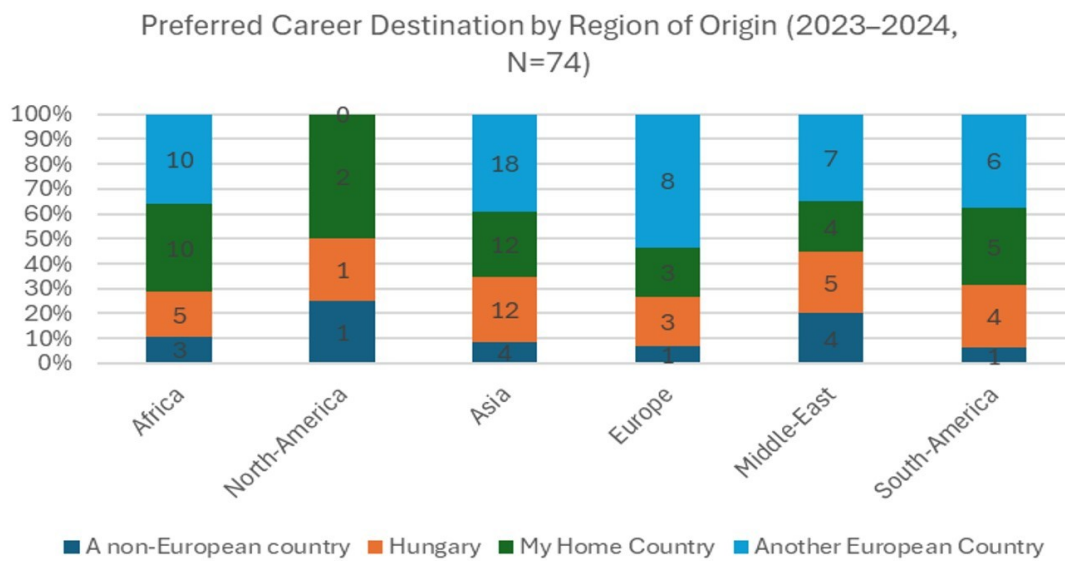


Figure 4. Post-Graduation Career Preferences Based on Students' Geographic Origin. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

Students from Africa, Asia, and the Middle East preferred to return to their home countries. However, a significant portion also indicated interest in working in another European country. It suggests that while many students from these regions value career opportunities in their home nations, they also recognise Europe as a viable employment destination.

Participants from North America and Europe displayed a more varied distribution, with some preferring to remain in Hungary, others opting for another European country, and a noticeable share indicating interest in working entirely elsewhere. It reflects a broader global outlook and potential openness to diverse job markets beyond their home region or Hungary.

A considerable proportion of students from South America preferred employment in another European country, followed closely by those intending to return home. Meanwhile, students from the Middle East and Africa showed a stronger inclination toward working in Hungary than students from other regions.

Overall, these findings suggest regional differences in career aspirations, with some groups showing strong ties to their home countries while others prioritise international career mobility. The findings underscore the

importance of tailored career support services at the university to help international students navigate job opportunities both within and beyond Europe.

Based on Age Group

The findings could help us categorise the preferred career destinations after graduation by age group. Figure 5 highlights age-related trends in post-graduation employment aspirations among participants

Students aged 26-35 formed the most significant group across all career destinations, indicating that more experienced students nearing graduation are actively planning their future employment. This age group strongly preferred working in another European country or their home country, with fewer choosing Hungary or other international destinations.

Participants in the 21-25 age group, the second-largest segment, were evenly distributed across all career options, showing a balanced mix between those considering careers in Hungary, another European country, or returning to their home country. It suggests that younger students remain open to multiple career paths, reflecting an exploratory approach to post-graduation opportunities.

A smaller percentage of respondents were under 21 years old, and they were more inclined to seek career opportunities outside their home country, particularly in Hungary or "somewhere else." This result might indicate that younger international students are more likely to pursue global job markets as they gain more academic and professional experience.

The 36-45 age group, representing the smallest proportion, exhibited the least variation in career preferences, though a return to their home country was slightly favoured. Suggesting a stronger career attachment to their home region, possibly due to prior work experience or personal commitments.

Overall, these findings reveal that career aspirations after graduation are strongly influenced by age, with younger students showing greater flexibility. In comparison, older students—especially those in the 26-35 age range exhibit more apparent career intentions. The findings emphasise the importance of age-specific career guidance at universities, ensuring that students at different academic stages receive tailored support in navigating their professional futures.

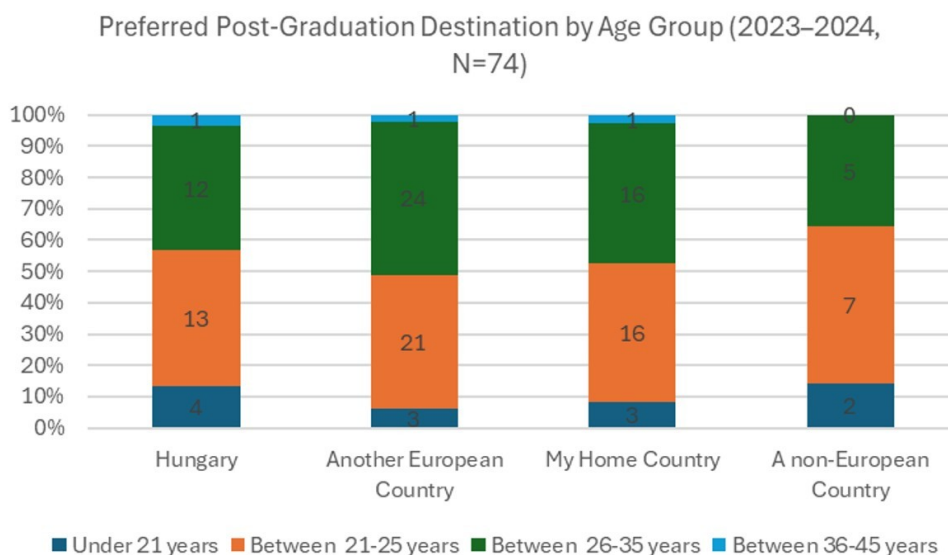


Figure 5. Post-Graduation Career Preferences Based on Age Group. Source: Elaborated by the authors based on data collected through a questionnaire

Discussion

This study examined international students' participation in career-related extracurricular activities (ECAs) and the career support structures available at ELTE. The findings suggest challenges in engagement, accessibility, and inclusivity, emphasising the need for targeted institutional interventions to enhance career readiness. However, due to sample size limitations and survey distribution constraints, the results cannot be generalised beyond ELTE's international student community and should be interpreted with caution.

International Students' Engagement in Career Development Activities

The study reveals low participation rates in key career-focused ECAs, with many students reporting that they rarely or never engage in available programmes such as internships, career counselling, and resume-building workshops. It addresses the second research question regarding engagement frequency and its overall impact.

Key factors contributing to low engagement include limited awareness of existing opportunities and insufficient accessibility of structured career programmes tailored specifically to international students.

These findings align with previous international research, emphasising that international students encounter unique structural barriers in career development, particularly in non-English-speaking environments (Montgomery, 2010; Andrade, 2006). Although ELTE provides various career resources, its reach and effectiveness are compromised by communication gaps, cultural disconnection, and a lack of international student-centred strategies. Similar challenges have been observed in other European contexts, such as Germany and Austria, where international students often report feeling peripheral to mainstream career support initiatives (Leung, 2020; Vincze & Bács. 2020).

The unique international student experience, which includes cultural transition stress, social isolation, and navigation of unfamiliar labour markets, must be at the centre of interpreting these findings. International students face a dual adjustment: academically and professionally, compounding career planning challenges during and after studies.

Career Aspirations and Employment Barriers

Findings related to international students' career aspirations provide further insights into the third research question. While a proportion of students aim to return to their home countries, many express a strong interest in staying in Hungary or relocating elsewhere within Europe after graduation. This result aligns with , who notes that Hungary has become an increasingly attractive post-study destination, particularly for non-EU students seeking European career opportunities.

However, key barriers to successful integration into the labour market include work permit restrictions that limit job opportunities for non-EU students, limited professional networks and insufficient industry collaborations, and language constraints that hinder access to local employment markets.

These challenges are consistent with previous studies on international student employability and career transitions (Tomlinson, 2017). In the Hungarian context, while initiatives such as the Stipendium Hungaricum Alumni Network aim to support international graduates, there remains a gap in targeted university-industry collaboration specifically addressing international students' needs (Dabney-Fekete, 2020).

Institutional Implications

Addressing these challenges requires institutions to go beyond offering generic career support. International students benefit most from programmes that integrate language support, mentorship opportunities, and active collaborations with employers willing to hire graduates from diverse backgrounds. Ultimately, enhancing career-related ECAs for international students demands a holistic approach that connects academic success, career development, and social inclusion strategies within Hungarian higher education institutions.

Conclusion

ELTE hosts a diverse international student population, representing approximately 12.8% of its student body. Although this figure may appear modest, international students contribute significantly to institutional diversity, global knowledge exchange, and academic excellence. However, this study reveals that despite their presence, international students at ELTE face substantial barriers in accessing career development initiatives, participating in governance structures, and transitioning into the Hungarian labour market.

The findings reinforce previous international and Hungarian research (Montgomery, 2010; Pusztai et al, 2016), suggesting that international students often experience a "double disadvantage" when navigating both academic and career landscapes in culturally and linguistically unfamiliar environments. Limited access to structured career services, insufficient industry collaborations, and restrictive legal frameworks disproportionately affect their career trajectories compared to those of domestic students.

Bridging the gap between policy intentions and lived experiences requires a fundamental shift in institutional approaches to career development for international students. Universities, particularly in non-English-speaking contexts, must move beyond offering generic career services and implement targeted reforms, including: expanding English-language career resources, creating structured internships and mentorship programmes tailored to international students' needs, strengthening university-industry collaborations to facilitate job placements, promoting international student participation in governance, and providing comprehensive legal and career counselling that addresses work permit and immigration challenges.

By embracing these strategies, institutions like ELTE can create a more inclusive, supportive environment where international students are not only welcomed but also empowered to thrive academically, professionally, and socially. In doing so, universities can better fulfil their mission of fostering global talent and contribute to the broader European goal of enhancing international graduate employability and integration.

Limitations of the Study

Although this study provides meaningful insights, certain limitations must be acknowledged. The research relied on a sample of 74 international students, which, while sufficient for exploratory analysis, limits the generalizability of findings to the broader international student population at ELTE or other universities. The study is also based on self-reported survey responses, which may be subject to bias and inconsistencies. Additionally, the exclusive use of a quantitative approach, while effective for identifying trends, limits our understanding of students' lived experiences.

Another key limitation of the study lies in the potential for self-selection bias. As participation in the survey was voluntary and distributed through university mailing lists and faculty networks, it is possible that students who are more motivated, engaged, or interested in career-related issues were disproportionately represented in the final sample. It may have influenced the overall pattern of responses, particularly regarding perceptions

of institutional support and levels of extracurricular involvement. Although the sample includes students from diverse backgrounds and faculties, it does not constitute a representative cross-section of ELTE's entire international student population. Future studies may address this limitation by using stratified sampling techniques, targeted recruitment strategies, or collaborations across multiple institutions to enhance the breadth and generalisability of findings.

Future Research Directions

To build on these findings, future studies should adopt a mixed-methods approach, integrate interviews or focus groups to better understand barriers and motivations for participation. Comparative research across multiple universities in Hungary and other European institutions could help identify best practices for fostering international student career development. Institutional analyses incorporating perspectives from faculty, university administrators, and industry professionals would further assess systemic barriers and opportunities for reform. Additionally, exploring the intersection of academic, social, and career dimensions of international student experiences could offer a more holistic understanding of integration challenges. Addressing these research gaps would enable universities to design more evidence-based support structures: policies that support international students academically and professionally, ensuring long-term career success and global employability.

References

1. Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131–154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
2. Ansala, L., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). What are Finnish university students' motives for participating in student activism? *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(2), 150–163. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1044015>
3. Casas Trujillo, J. P., Mohammed, P. J. & Saleh, S. T. (2020). Students' motivations to study abroad: The case of international students at the University of Debrecen. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 76–81 <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5760>
4. Council of the European Union (2021). Directive (EU) 2021/1883 on the conditions of entry and residence of third-country nationals for the purposes of highly qualified employment (EU Blue Card). *Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021L1883>
5. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
6. Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
7. Császár, Z., Tarrosy, I., Dobos, G., Varjas, J. & Alpek, L. (2023). Changing geopolitics of higher education: economic effects of inbound international student mobility to Hungary. *Journal of Geography in Higher Education*, 47(2), 285–310. <https://doi.org/10.1080/03098265.2022.2045572>

8. Dabney-Fekete, I. D. (2020). International Academic Mobility as a Capacity Building Factor in Higher Education. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 82–91.
<https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5761>
9. Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4.
<https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
10. Eötvös Loránd University (2023). *ELTE student guide 2023–2024*.
https://www.elte.hu/en/media/d0/a5/1529b9da84ffffb5bdda3f0a2a3ebd859dcd4b737c41f5db92fe2b5c476a/ELTE%20Student%20Guide%202023-2024_web.pdf
11. European Migration Network (2021). *Retaining international students in the EU*. European Commission.
https://home-affairs.ec.europa.eu/retaining-international-students-eu_en
12. Füleki, K. & Puskás-Vajda, A. (Eds.). (2021). *Interkulturális tanácsadás a magyar felsőoktatásban* [Intercultural counselling in Hungarian higher education]. FETA.
13. Harvey, L. (2010). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 16(2), 97–109.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485740>
14. Harzing, A. W. (2004). Ideal jobs and international student mobility in the enlarged European Union. *European Management Journal*, 22(6), 693–703. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2004.09.032>
15. Higher Education Policy Institute (HEPI) (2021). *Enhancing employability support for international students*. <https://heprofessional.co.uk/edition/enhancing-employability-support-for-international-students>
16. Islam, M., Burnett, T.-L. & Collins, S.-L. (2021). Trilateral partnership: An institution and students' union collaborative partnership project to support underrepresented student groups. *International Journal for Students as Partners*, 5(1), 76–85. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v5i1.4455>
17. Kovacs, L. & Kasza, G. (2018). Learning to integrate domestic and international students: The Hungarian experience. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 8(1), 26–43.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210836.pdf>
18. Knight, J. (2004). Internationalisation remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
19. Klemenčič, M. (2012). The Changing Conceptions of Student Participation in HE Governance in the EHEA. In *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 631–653). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_34
20. Leung, D. (2020). Overcoming barriers: Supporting international students' career development in Germany. *Journal of International Students*, 10(4), 1034–1052. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i4.1180>
21. Gayle, V. & Lowe, J. (2007). Exploring the work/life study balance: the experience of higher education students in the Scottish Further Education College. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3) 225–238. <https://doi.org/10.1080/03098770701424942>

22. Glass, C. R. & Westmont, C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 38(1), 106–119. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.004>
23. Government of Hungary. (2023). 407/2023. (VIII. 30.) Government Decree on the employment of guest workers in Hungary [Magyar Közlöny].
24. McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith—a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89–118. <https://doi.org/10.1177/0018726702551004>
25. Mendes, A. B. & Hammett, D (2023). The new tyranny of student participation? Student voice and the paradox of strategic-active student-citizens. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 164–179. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1783227>
26. Molesworth, M., Scullion, R. & Nixon, E. (2011). *The marketisation of higher education and the student as consumer*. Routledge.
27. Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-230-36500-1>
28. Mullany, L. & Stockwell, P. (2021). Qualitative, quantitative and mixed methods research (Dörnyei, Z.). In Mullany, L. & Stockwell, P. (2021). *Introducing English Language* (pp. 265–270). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315707181>
29. Mucsi, A., Malota, E. & Török, A. (2020). A külföldi tanulási motivációk és a felsőoktatással való elégedettség összefüggései. [The relationship between foreign study motivations and satisfaction with higher education]. *Educatio*, 29(1), 116–124. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.9>
30. Nilsson, P. A. & Ripmeester, N. (2016). International Student Expectations: Career Opportunities and Employability. *Journal of International Students* 6(2), 614–631. <http://dx.doi.org/10.32674/jis.v6i2.373>
31. OECD (2022). *Education at a Glance 2022. OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html
32. OECD (2025). *What are the key trends in international student mobility?* OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/03/what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility_495dcfac/2a423a76-en.pdf
33. Pusztai, G., Dabney-Fekete, I. D., Dusa, Á. R. & Varga, E. (2016). Knowledge Brokers in the Heart of Europe: International Student and Faculty Mobility in Hungarian Higher Education. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(1), 60–75.
34. Sampson, J. P., Jr., Lenz, J. G., Reardon, R. C., Peterson, G. W., Osborn, D. S., Dozier, V. C., Hayden, S. C. W., Makela, J. P., Bullock-Yowell, E. & Marks, L. R. (2023). Providing career interventions using differentiated service delivery. In Sampson, J. P., Jr., Lenz, J. G., Bullock-Yowell, E., Osborn, D. S. & Hayden, S. C. W. (Eds.), *Cognitive information processing: Career theory, research, and practice* (pp. 174–265). Florida State Open Publishing. https://doi.org/10.33009/fsop_sampson1123.ch07
35. Simoni, H. & Georgoudaki, E. (2020). The University of Patras, Greece, its city, and international students: insights from multiple cartographic perspectives. *European Planning Studies*, 28(2), 213–233. <https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1632270>

36. Soares, J., Carvalho, C. & Silva, A. D. (2022). A systematic review on career interventions for university students: Framework, effectiveness, and outcomes. *Australian Journal of Career Development*, 31(2), 81–92. <https://doi.org/10.1177/10384162221100460>
37. Szabó, B., Paulics, L. & Kéri, A. (2024). Exploring degree-seeking international student satisfaction through the example of a Hungarian university. *Hungarian Educational Research Journal*, 14(4), 446–464. <https://doi.org/10.1556/063.2024.00284>
38. Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
39. Tight, M. (2013). Students: Customers, clients or pawns? *Higher Education Policy*, 26(3), 291–307. <http://dx.doi.org/10.1057/hep.2013.2>
40. Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
41. Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy. Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/>
42. Veal, A. J. & Darcy, S. (2019). Sampling: quantitative and qualitative. In *Research Methods in Sport Studies and Sport Management* (pp. 387–406). <https://doi.org/10.4324/9781315776668-1>
43. Vincze, S. & Bács, Z. (2020). International students in Hungarian higher education. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 14(3–4), 113–132. <https://doi.org/10.19041/APSTRACT/2020/2-3/13>

Nemzetközi hallgatók részvétele karrierfejlesztésre fókuszáló, tanórán kívüli tevékenységekben: Egy magyarországi egyetem esettanulmánya

A tanulmány az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) nemzetközi hallgatóinak részvételét vizsgálja karrierfejlesztést támogató tanórán kívüli tevékenységekben (extrakurrikuláris aktivitások – EKA). A korábbi kutatások szerint ezek a tevékenységek hozzájárulnak a foglalkoztathatósághoz és a karrierre való felkészüléshez. A nem angol nyelvű országokban tanuló nemzetközi hallgatók azonban gyakran kevésbé ismerik ezen karrierszolgáltatásokat és korlátozottan férnek hozzá a strukturált elhelyezkedési programokhoz. A 74 fős minta eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók ritkán vesznek részt szakmai gyakorlatokon, karriertanácsadáson és készségfejlesztő műhelyeken, annak ellenére, hogy ezek elérhetők. Emellett hiányos ismeretekkel rendelkeznek a meglévő karrierforrásokról, ami befolyásolja munkavállalási lehetőségeiket Magyarországon és azon túl. A tanulmány hangsúlyozza a célzott karriertámogatás, az egyetem-ipar együttműködés és a hatékonyabb kommunikáció szükségességét a hallgatók munkaerőpiaci integrációjának javítása érdekében.

Kulcsszavak: nemzetközi hallgatók, karrierfejlesztés, tanórán kívüli tevékenységek, felsőoktatási intézmény, hallgatói részvétel

Fiatalkorú bűnelkövetők oktatásának kihívásai a nemzetközi szakirodalom tükrében – különös tekintettel az iskolai kötődésre¹

Miklósi Márta*

DOI: 10.21549/NTNY.50.2025.3.3

A fiatalkorúak sérülékeny populációja számos negatív következménnyel találkozhat, ha bűncselekmény elkövetése miatt büntetését javítóintézetben vagy büntetés-végrehajtási intézetben kell letöltenie, mivel az e rendszerbe való bekerülés fiatalként több káros hatással jár, mint ha valaki felnőttkorban kerül letartóztatásra. A szabadságvesztés-büntetés felerősítheti a meglévő mentális, egészségügyi, tanulási és viselkedési problémákat, károsíthatja a pozitív pszichoszociális fejlődést, megnehezítve ezzel a felnőttkorba való átmenetet. Az iskolai végzettség megszerzése, a munkaerőpiacra való belépés olyan jelentős életesemények, amelyek esetében a fiatalkorban szerzett tapasztalatok mélyreható, hosszútávú hatással lehetnek az életút alakulására. Kiemelten fontos ebben az élethelyzetben az oktatás szerepével foglalkozni, mert az oktatásban elért esetleges sikerek olyan fontos életesemények lehetnek, amelyek fordulópontként hozzájárulhatnak a bűnözői magatartás befejezéséhez, a dezisztenciához. Tanulmányunkban a nemzetközi szakirodalom eredményeinek elemzésével azt vizsgáljuk, hogy milyen szerepet tölt be az oktatás a fiatalkorúak szabadságvesztés-büntetése során, mi jellemzi a fiatalkorú fogvatartottak iskolai elköteleződését, tanárokkal való kapcsolatát, és milyen oktatási teljesítménnyel összefüggő kapcsolat fedezhető fel a fiatalkorú bűnelkövetők motivációját vizsgálva. A megfelelő színvonalú oktatás megszervezése büntetés-végrehajtási- és javítóintézetekben összetettebb kihívások elé állítja a szakembereket. Sok esetben nagyon heterogén csoportot kell tanítaniuk, ezek a fiatalok gyakran küzdenek oktatási területen szerzett korábbi kudarcokkal, emellett számos további korlátozás abból a tényből fakad, hogy az intézetek vezetőinek mindenképp a biztonságot kell előtérbe helyezniük az oktatási folyamat megszervezése során is. Az oktatás, a tanulási lehetőség biztosítása azonban a nehézségek ellenére fontos eszköz a dezisztencia elérésében, mert a kézzelfogható előnyök, például a végzettség megszerzésén túl számos területen fejleszti a fiatalkorúak készségeit, javítja viselkedésüket, megváltoztatja attitűdjeit, ezen célok elérésében viszont kulcsfontosságú az erős iskolai kötődés, a tanárokkal való tartalmas kapcsolat, valamint a megfelelő motiváció.

Kulcsszavak: fiatalkorú bűnelkövetők, iskolai elköteleződés, iskolai kötődés, motiváció, dezisztencia

Bevezetés

Az igazságszolgáltatási rendszerbe fiatalként való bekerülés, a szabadságvesztés-büntetés letöltése súlyosabb hatásokkal jár, mintha felnőttként kerül egy elkövető ebbe a rendszerbe (Aizer & Doyle, 2013; Kirk & Sampson, 2013). A fiatalkorúak sérülékeny populációjára káros, ha olyan környezetbe kerül, amely nem tartja szem előtt a meglévő mentális, egészségügyi, tanulási és viselkedési problémák kezelésének szükségességét, sőt, gyakran felerősíti azokat. A szabadságvesztés negatív hatással van a pozitív pszichoszociális fejlődésre, nehezíti a fel-

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

* Adjunktus, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet miklosimarta@unideb.hu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8162-563X>

nőttkorba való átmenetet, ami a börtönbüntetés után a közösségbe való sikeres visszailleszkedés esélyének csökkenését eredményezi (Lambie & Randell, 2013). Az olyan jelentős életesemények, mint az iskolai végzettség megszerzése, a munkaerőpiacra való belépés és a családalapítás szorosan kapcsolódnak egymáshoz, így a fiatalokban szerzett tapasztalatok mélyreható, hosszútávú hatással lehetnek az életút alakulására ebben a sérülékeny és igen fontos időszakban (Kirk & Sampson, 2013). Különösen hangsúlyos ezen túlmenően az oktatás szerepével foglalkozni, mert az oktatásban elért esetleges sikerek olyan fontos életesemények lehetnek, amelyek fordulópontként hozzájárulhatnak a bűnözői magatartás befejezéséhez, a dezisztenciához. E kérdéskör vizsgálata kiemelten fontos bünelkövető fiatalok esetében, akik szabadságvesztésük során olyan életszakaszba kerülhetnek, amelynek körülményei és következményei kihatással lehetnek egész felnőttkorukra: például arra, hogy az oktatási kihívásokat inkább sikerrel, vagy inkább kudarcra teljesítik. Tanulmányunkban a nemzetközi szakirodalom eredményeire, kutatások elemzésére építve azt vizsgáljuk, hogy milyen hatást gyakorol a szabadságvesztés-büntetés a 18 év alatti fiatalok fogvatartottakra, különös tekintettel az oktatás területén.

Kutatási kérdéseink a következők:

1. Milyen szerepet tölt be az oktatás a fiatalok szabadságvesztés-büntetésének során?
2. Mi jellemzi a fiatalok fogvatartottak iskolai elköteleződését, tanárokhöz való kapcsolatát?
3. Milyen oktatási teljesítménnyel összefüggő kapcsolat fedezhető fel a fiatalok bünelkövetők motivációjának vizsgálata során?

Tanulmányunkban ezeket a kérdéseket igyekszünk megválaszolni a nemzetközi szakirodalom eredményeinek, kutatásainak tükrében, különös tekintettel a társadalomba való visszailleszkedés, reintegráció támogatásának szempontjára. A vonatkozó nemzetközi szakirodalmat dolgozzuk fel e kérdéskör vizsgálata mentén, elsődlegesen az amerikai, kanadai és ausztrál kutatók megállapításainak bemutatásával, tehát a hazai rendszer részletes bemutatására ebben a tanulmányunkban nem térünk ki.

Fiatalok fogvatartottak oktatáshoz való viszonya a pozitív hatások tükrében

A szabadságvesztés-büntetését töltő fiataloknál megjelenő problémák élethosszig tartó jelentős gazdasági hátrányokat okozhatnak, mert ezekben az esetekben a felnőttkorba való átmenet során zavar következik be, ezáltal önálló életük nehezebben indul el. Altschuler és Brash (2004) amerikai kutatásukban rámutattak arra, hogy a nehézségek nemcsak az iskola befejezésével és a leendő munkahely keresésével állnak összefüggésben, hanem a már meglévő társas kapcsolatok alakulásán is nyomot hagynak, emellett az is hatással van jövőbeli életvezetési készségeikre, hogy nagyobb eséllyel kerülnek antiszociális személyekkel kapcsolatba büntetésük letöltése során. Ezen hatások következményeként távolabb kerülnek a társadalomban való proszociális részvételtől és attól a lehetőségtől, hogy felhagyjanak a bünelkövetői magatartással, és törvénytisztelő állampolgárok legyenek (Elliot, 1994). Az így kialakult helyzetben kulcsfontosságú az oktatás szerepének vizsgálata, az iskola ugyanis a fiatalok szocializációjának elsődleges terepe. Nemcsak a felnőttkori társadalmi szerepekhez szükséges kognitív készségek fejlesztése zajlik itt, hanem a viselkedési szabályok, normák átadásának jelentős helyszíneként a kriminológusok is felismerték az iskola lehetséges befolyását a fiatalok bünelkövetés kontrollálásában (Cernkovich & Giordano, 1992). A fiatalok javítóintézeti oktatása gyakran eltér a felnőtt fogvatartottak programjaitól, mivel a fiatalok célja a szabadulás után az iskolába való visszatérés és a tanulmányok folytatása. Ez a folyamat abban is eltér a felnőttkorú fogvatartottak oktatásától, hogy a büntetés helyett a reintegrációra helyezi a hangsúlyt és a fiatalok nevelésére összpontosít. Brazzell és munkatársainak az Amerikai Egyesült Államokban megvalósított kutatása is rámutatott arra, hogy a szabadságvesztés-büntetésüket töltő fiatalok

loknak reintegrációs támogatásra van szükségük ahhoz, hogy a szabadulás után zökkenőmentesen térjenek vissza az iskolába (Brazzell, Crayton, Mukamal, Solomon & Lindahl, 2009). A fiatalkorúak esetében az iskolalátogatás szabadságvesztés- büntetés miatti félbeszakadása megszakítja a kapcsolatot az oktatási intézménnyel, amely addig fontos érték közvetítő referenciapontként/közegként szolgált, és ez a folyamat gyakran további devianciához vezet (Hirschfeld, 2009; Kirk & Sampson, 2013). A szabadságvesztés alatt szerzett oktatási tapasztalatok azonban – jó esetben – akár olyan fordulópontként is szolgálhatnak, amelyek elősegíthetik a dezisztenciát, ebben a folyamatban kulcsszerepet játszhatnak az oktatás kedvező hatásai, ahogyan erre Blomberg, Bales, és Piquero (2012) Amerikai Egyesült Államokban lefolytatott kutatása is felhívta a figyelmet. Ugyanakkor hozzá kell tennünk, előfordul, hogy ezeknek a fiataloknak gyakran a zárt intézeti iskolai nevelés az első pozitív kapcsolatuk az iskolával, oktatással, jelentős százalékuk a bebörtönzésük előtt még általános iskolai végzettséggel/tapasztalattal sem rendelkezik.

A büntetés-végrehajtási intézeteken, javítóintézeteken belüli oktatáshoz való hozzáférés számos előnnyel jár, így az iskolai sikerek, tanulás iránti elköteleződés együtt járhat a bűnelkövetői magatartással való felhagyással (Blomberg, Bales, Mann, Piquero & Berk, 2011). A szabadságvesztés-büntetés letöltése során megvalósuló oktatás lehetőséget kínálhat a korábbi tanulmányi hiányosságok pótlására (Blomberg, Bales, & Piquero, 2012). Az Amerikai Egyesült Államokban a Chung, Mulvey és Steinberg (2011) által vezetett kutatás rámutatott, hogy a javítóintézetben, börtönben működő iskolákban eltöltött hosszabb idő összefüggésbe hozható a jobb érdemjegyekkel (Chung, Mulvey & Steinberg, 2011), mivel a szabadságuktól megfosztott fiatalok a zárt intézetben rendszeresen járnak órákra és kisebb létszámú, szorosabban felügyelt csoportokban tanulnak (Jäggi, Kliewer & Serpell, 2020).

Az oktatás többféleképpen is csökkentheti a visszaesést és elősegítheti a társadalomba való sikeres visszailleszkedést, mégpedig közvetlen és közvetett előnyök révén. Az olyan közvetlen előnyök, mint az általános kognitív funkciók fejlesztése, készségek megszerzése, vagy a hivatalos bizonyítványokhoz jutás támogathatják a szabadulás utáni reintegrációs folyamatot (Brazzell et al., 2009). Az oktatás emellett rengeteg nem közvetett előnyt is biztosít, amelyek javíthatják a büntetés-végrehajtási intézetben belüli viselkedést, megkönnyíthetik az intézetbe való beilleszkedést, majd a társadalomba történő visszailleszkedést. Amerikai kutatások (Foglia, 2000; Brazzell et al., 2009) rámutattak arra, hogy az oktatás javítja a fiatalkorúak viselkedését, fejleszti a döntéshozatali készséget, elősegíti a proszociális gondolkodást és megváltoztatja a tanulók gondolkodásmódját azáltal, hogy aktivizálja őket, hozzájárulva ezzel ahhoz, hogy ne tétlenül, hanem hasznosan töltsék el a büntetés időtartamát. A kognitív képességek és a döntéshozatali készségek fejlesztésével az oktatás segíthet a fogvatartottaknak abban, hogy ne kövessenek el újra bűncselekményeket. Számos kutató úgy véli, hogy az oktatás javíthatja az erkölcsi ítélőképességet, az önbecsülést és az önhatékonyt, emellett segíthet az egyéneknek proszociális identitást kialakítani (Harer, 1995; Fine, Torre, Boudin, Bowen, Clark, Hylton, Martinez, Roberts, Smart & Upegui, 2001).

Az oktatásban való aktív részvétel elősegíti a fiatalkorúak újbóli bekapcsolását egy olyan normatív rendszerbe, az iskolarendszerbe, amely eltereli őket a jövőbeli bűnelkövetéstől, és megkönnyíti a tanulási, továbbtanulási vagy foglalkoztatási lehetőségekhez való hozzáférést (Blomberg, Bales & Piquero, 2012; Cavendish, 2014). Erre bizonyítékul szolgál például Blomberg és munkatársainak amerikai kutatása (2012), amelyből kiderült, hogy a szabadulást követően a jól tanuló fiatalok nagyobb valószínűséggel iratkoznak be újra az iskolába, és kisebb eséllyel kerülnek letartóztatásra 12–24 hónapon belül.

A fiatalok fogvatartottak oktatásával összefüggésben felmerülő kihívások és nehézségek

A minőségi oktatás fontosságára vonatkozó egyértelmű bizonyítékok ellenére a kutatások szerint a bebörtönözött fiatalok gyakran alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek, mint a normál körülmények között élő kortársaik (Leone et al., 2005; Blomberg et al., 2011). Blomberg és munkatársai (2011) által Amerikai Egyesült Államokban vezetett kutatásának eredményei szerint büntetés-végrehajtási programok nem biztosítják azokat a speciális oktatási szolgáltatásokat, amelyekre gyakran szükségük lenne a szabadságvesztésüket töltő fiataloknak, akik jelentős tanulási, viselkedési és kognitív problémákkal küzdenek. Hosszútávú hatások jelenhetnek meg abban az esetben, ha az intézményen belüli oktatás nem megfelelő, vagy a tanárok nem támogatják a fiatalok bűnelkövetőket a tanulás folyamatában, ez ugyanis tanulmányi szempontból tovább demoralizálhatja és hátráltathatja ezeket a sérülékeny fiatalokat, ahogyan erre ausztráliai kutatási eredmények is rámutatnak (Ashkar & Kenny, 2008).

Számos kutatás mutatott rá arra, hogy a fiatalok bűnelkövetők csoportként gyengébb tanulmányi eredményeket és magasabb lemorzsolódási arányt mutatnak nem bűnelkövető társaikhoz képest (Sampson & Laub, 1993). Siennick és Staff (2008) Amerikai Egyesült Államokban vezetett kutatása szerint a bűnöző fiatalok alacsonyabb arányban vesznek részt a felsőoktatásban, mint nem bűnöző társaik (76% vs. 88%), és kevésbé valószínű, hogy megszerzik a diplomájukat, ha beiratkoznak (32% vs. 48%). Venable (2005) szintén amerikai fiatalokat vizsgáló kutatásában megállapította, hogy azokat a fiatalokat, akik a középiskola befejezése előtt abbahagyják tanulmányaikat, három és félszer nagyobb eséllyel tartóztatják le, mint érettségizett társaikat. Az iskolai kudarc annak valószínűségét is csökkenheti, hogy a fiatalok más területeken is sikeresek lehessenek (Chung, Mulvey, & Steinberg, 2011). Egyértelmű összefüggés mutatható ki a fiatalok családjában megjelenő kriminalitás mértéke és a fiatalok kriminalizálódása között, a továbbtanulás így nem kizárólag a javítóintézetben megszerzett iskolai tapasztalatok függvénye, mert hiába változik a fiatal, ha a közeg, ahova visszamegy, változatlan. Ezért is nehézkes az akár rövid idő alatt megszerzett értékek fenntartása, mivel az utógondozás kevésbé működik.

A fiatalok bűnelkövetők számára biztosított oktatás megszervezése során a szakembereknek számos nehézséggel kell szembenézniük a zárt intézetben megjelenő sajátos körülmények miatt. A pedagógusok feladata heterogén, eltérő kognitív képességekkel és korábbi oktatási tapasztalattal rendelkező, sokszínű populáció oktatása, köztük sok az olyan fiatal, aki az iskolai évek során kevésbé volt sikeres, számos kudarcra szembesült. Sok szabadságvesztés-büntetését töltő fiatalnak negatív tapasztalatai vannak az állami iskolarendszerrel összefüggésben. Brazzell és munkatársainak (2009) Amerikai Egyesült Államokban lefolytatott kutatása rámutatott, hogy jelentős hányaduk tanulási nehézségekkel, érzelmi vagy viselkedési zavarokkal vagy mentális egészségügyi problémákkal küzd, és ezeket a problémákat gyakran nem diagnosztizálják, félrediosztizálják vagy nem megfelelően kezelik.

A tanároknak ezeket a fiatalokat korlátozott finanszírozás, javítóintézetben működő iskolai keretek között kell oktatniuk. A közösségi oktatási programokhoz hasonlóan számos büntetés-végrehajtási oktatási rendszer is komoly finanszírozási és forráskorlátozásokkal küzd. A költségvetési megszorítások során gyakran az oktatási programokon spórolnak elsőként, vagy azért, mert a büntetés-végrehajtás vezetői nem tekintik őket alapvető fontosságúnak, vagy azért, mert a törvény által előírt szolgáltatásokat, például az orvosi ellátást kell előnyben részesíteni. Az alulfinanszírozás hatására csökken a tananyaghoz való hozzáférés, kevesebb számítógép beszerzésére van lehetőség, a segédanyagok biztosítása is nehézségbe ütközhet (Brazzell et al., 2009).

Folyamatos kihívásként jelenik meg a program folytonosságának megszakadása, beleértve a rövid időtartamú fogvatartást, a gyakori áthelyezéseket és a fogvatartottak mozgásának korlátozását. Elképzelhető, hogy előzetes értesítés nélkül áthelyezik őket egy másik intézetbe, és az új létesítmény nem biztos, hogy hasonló oktatási programokat kínál. A program folyamatosságát megszakíthatják a nem egységes finanszírozási források és a tanári álláshelyek betöltetlensége is (Brazzell et al., 2009; Anthony, Samples, de Kervor, Ituarte, Lee & Austin, 2010). Hozzá kell tennünk, hogy mindez a nemzetközi környezetre igaz, Magyarországon biztosítani kell a tankötelezettség teljesítését mindentől függetlenül.

Az oktatás megszervezése során intézményi biztonsági kockázatokkal kell szembenézni. A büntetés-végrehajtási intézetek vezetőinek felelőssége, hogy szem előtt tartsák intézményeik biztonságát, ami gyakran azt jelenti, hogy korlátozzák a fogvatartottak tanuláshoz való hozzáférését. Olyan egyszerűnek tűnő dolgok, mint például az internet-hozzáférés, bizonyos eszközök vagy segédanyagok biztosítása a tanulók számára, a büntetés-végrehajtási intézetekben szinte lehetetlenné válhatnak. Még annak megszervezése is kihívást jelenthet, hogy a külső oktatók és önkéntesek gyorsan és könnyen be- és kijuthassanak a létesítménybe. Brazzell és munkatársainak (2009) kutatási adatai szerint nehézséget okozhat a különböző biztonsági osztályokba sorolt elítéltek egy tanteremben való elhelyezése, így előfordulhat, hogy esetükben egyéni tanulási folyamatokat kell lehetővé tenni.

Altschuler és Brash (2004) Amerikai Egyesült Államokban megvalósított kutatásának eredményei alapján megjegyzi, hogy a reintegrációt az is megnehezíti, ha nem biztosítottak lehetőséget a proszociális kapcsolatok kialakításához és fenntartásához. Rendkívül fontos, hogy a bebörtönzött fiatalok fejlesszék ezeket a készségeket, mivel megállapították, hogy a régi kortárshálózatokba való visszakérülés az egyik legnagyobb kihívás, amellyel a fiatalok a szabadulást követően szembesülhetnek, és amely a bűnözés elkerülésének egyik legfőbb akadálya lehet (Abrams, 2006).

Az oktatási folyamat eredményesebb megszervezését biztosíthatja a rugalmas, helyzethez igazodó megvalósítás. A büntetés-végrehajtási intézetekben biztosított oktatás során speciális szervezési stratégiák és tantervmódosítások segíthetnek a fiatalok viszonylag rövid tartózkodási idejének és magas mobilitási arányának figyelembevételében. A fogvatartott fiatalok oktatási programjainak tartalmazniuk kell a kezdeti szűrést és a tanulmányi és szakmai alkalmasság felmérését, az írni-olvasni tudás és az életvezetési készségek intenzív fejlesztését, a fogyatékkal élő fiatalok azonosítását és a számukra nyújtott szolgáltatásokat, valamint az átmenet tervezését (Bolson, Quinn & Nelson, 2004). Az ösztönző előadások, beszélgetések változatos témákat ölelnek fel, így a pályaválasztás, az életvezetési készségek fejlesztése mellett megjelenik az alkohollal és a kábítószerrel való visszaélés, a szexuális úton terjedő betegségek, állampolgári jogok és felelősségek témaköre is (Leone et al., 2005).

Tekintettel a szabadságvesztésre ítélt fiatalok jelentős tanulmányi hiányosságaira, a javítóintézetekben a hatékony oktatási szolgáltatások biztosítása érdekében intenzíven kell összpontosítani az írni-olvasni tudás fejlesztésére. Ebben az összefüggésben a fiataikorúak javítóintézeteiben a hatékony oktatási programok alapelemei közé tartozik a kis létszámú osztályok működtetése, valamint a mindennapos oktatás és a tanulás biztosítása. Ezenkívül a tantervnek igazodnia kell a vonatkozó jogszabályi előírásokhoz, törvényekhez, rendeletekhez.

Az iskolai kötődés és a tanárokkal való kapcsolat kérdéskörének vizsgálata

Az iskolai kötődést többdimenziós jelenségként értelmezhetjük, amely magában foglalja „*az interakciókban és az iskolai környezetben aktívulódó viselkedési, affektív és kognitív tényezőket, attól függően, hogy a tanulók kötődése az oktatáshoz általában, a szabályokhoz és az iskola által képviselt értékekhez, valamint az iskolai közösséget alkotó személyekhez és a társakhoz hogyan nyilvánul meg*” (Silva, Cianflone & Bazon, 2016, p. 92).

Az oktatás az egyik alapvető fontosságú terület a fiatalok bűnelkövetők számára, fiatalok esetében az iskolába járás, az iskolai kötődés és az iskolai teljesítmény védő hatással bír a későbbi bűnözői magatartással szemben (Cook & Hirschfeld, 2008; Hirschfeld & Gasper, 2011). Az oktatás védő hatásának kérdéskörét vizsgálva ki kell emelnünk a Sampson és Laub-féle (1997) által hirdetett társadalmi kontroll-elméletet és Hirschi kötődéselméletét. A társadalmi kontroll elmélete azt feltételezi, hogy az iskolához való gyenge kötődés súlyosbítja az olyan problémás viselkedéseket, mint az iskolakerülés és az iskolaelhagyás. Ha egy tanuló letartóztatása önmagában is elősegíti az elidegenedést és az iskolához való gyengébb kötődést, a letartóztatás közvetve lemorzsolódáshoz vezethet (Kirk & Sampson, 2013). Hirschi (1969) a bűnözést a gyenge társadalmi kötődések következményének tekinti. Ez megjelenik a másokhoz való gyenge kötődésben és a konvencionális társadalmi életben való csökkent részvételben. Ebből a szempontból különösen hangsúlyos az iskola szerepe. Az iskola Hirschi (1969, p. 110) szavaival élve, egy „*kiemelkedően konvencionális*” intézmény, ami azt jelenti, hogy az iskolához való kötődés és a deviáns magatartás közötti összefüggés fordított, vagyis minél jobban kötődik a fiatal az iskolához, annál kisebb az esélye, hogy bűncselekményt követ el.

A társadalmi kontroll-elmélet és a kötődéselmélet arra mutat rá, hogy az a gyerek, akit erős kötelék fűz az iskolájához, kisebb valószínűséggel követ el bűncselekményt; ezért a visszaesés csökkentése érdekében hangsúlyt kell fektetni az iskolai kötődés erősítésére. Ahogy a gyerek erősebben kötődik iskolájához, úgy csökkenhet annak a valószínűsége, hogy társadalmi normákba ütköző magatartást tanúsít. Ugyanakkor azoknak a fiataloknak, akik kevésbé tudnak kötődni (például gyakori költözés, magas kockázatú kortárs csoportok és megbélyegzés miatt), a gyenge kötődés következtében számos problémával szembesülnek az iskolával kapcsolatban. Ilyen nehézség például az oktatás folyamatának félbeszakadása, az alacsony iskolalátogatottság, a tanulmányi és viselkedési problémák magasabb aránya, a kizárás nagyobb valószínűsége, iskolaelhagyóvá válás (Leone & Weinberg, 2012). Feijó és Assis Brazíliában lefolytatott kutatása rámutatott, hogy a gyenge iskolai kötődés kedvez az iskolán belüli deviáns viselkedésnek, ami viszont fegyelmi intézkedéseket tesz szükségessé az intézményen belül, ami még nagyobb tanulói elzárkózást és rosszabb tanulói teljesítményt eredményez (Feijó & Assis, 2004). Ezek a körülmények lemorzsolódáshoz vezethetnek, következésképpen negatív hatással vannak a fiatalokra, akik így nem élvezhetik az oktatás nyújtotta előnyöket (Feijó & Assis, 2004). Ez összefügg a racionális választási elmélettel, amely szerint a tanulók azért hagyhatnak fel a tanulással a letartóztatást követően, mert úgy ítélik meg, hogy az oktatás hirdetett előnyei és hozzáadott haszna nem valószínű, hogy megvalósulna, mivel a büntetett előélet miatt egyébként is meg lesznek bélyegezve. A letartóztatást státuszfrusztráció (a jelenség az egyének elégedetlenségének érzését magyarázza, amikor nem képesek elérni a társadalmilag értékelt státuszt) miatt is követheti a lemorzsolódás. A büntetett előélet ugyanis megnehezítheti a diák számára, hogy versenyezzen nem bűnöző iskolatársaival, és a lemorzsolódás megoldást jelenthet erre a státuszfrusztrációra (Elliott, 1966; Elliott & Voss, 1974).

A tanulók iskolai kötődését kutatásokban leggyakrabban olyan állításokkal való egyetértés mértékével mérik, mint például „A tanárim törődnek velem” vagy „Az iskolám diákjai segítik egymást”, ahogyan erre Lohmeier és Lee (2011) amerikai kutatásában is rámutatott. Az iskolai kötődés mérésének eredménye összefüggésbe hozható a számszerűsíthető tanulmányi és viselkedési eredménnyel. Kanadai kutatók szignifikáns összefüggést fedeztek fel például a fiatalok önbevallás szerinti iskolai kötődési szintje és a tanulmányi motiváció, a kábítószerrel való visszaélésre vagy erőszakos viselkedésre való hajlam, valamint az iskolából való lemorzsolódás kockázata között (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009). Az iskolai kötődéssel kapcsolatosan felmerülő problémák tehát erősítik a tanulók fokozatos elszakadási folyamatát az iskolától, ami más személyes, társadalmi és kontextuális változókkal együtt hozzájárul a deviáns viselkedés kialakulásához. Az ilyen viselkedés va-

lójában a nehézségekre és kudarcokra adott válaszreakció Janosz és Le Blanc (1999) Kanadában lefolytatott kutatásának megállapításai szerint.

Az iskolai kötődés-vizsgálatok során kitérünk arra, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a fiatalok bűnelkövetők eredményessége és a tanáraikhoz való kötődés között.

A tanárokkal való kapcsolat különösen hangsúlyos lehet a szabadságvesztést töltő fiatalok számára, akik életében kevés olyan személy van, aki pozitív szociális támogatást nyújthat, mivel hosszabb időre elszakítják őket otthoni környezetüktől. Az Amerikai Egyesült Államokban Cernkovich és Giordano (1992) vezetésével lezajlott kutatás azt mutatja, hogy a tanárokkal való kapcsolat erősen befolyásolja a tanulók eredményeit, például a tanulmányi elkötelezettséget, a teljesítményt, a fegyelmet és a lemorzsolódást.

A populációval kapcsolatban született számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy az erős tanár-diák kapcsolat, kötődés növelheti az iskolai elkötelezettséget, javíthatja a tanulmányi teljesítményt (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Azok a tanárok, akik odafigyelést tanúsítanak a diákok iránt, erősítik az iskolához való kötődés és az iskolához tartozás érzését (Martin & Dowsons, 2009). Erős, támogató tanár-diák kapcsolat esetében a tanárok nagyobb eséllyel észlelhetnek olyan jeleket, amelyek a lemorzsolódásra és a visszaesésre figyelmeztethetnek. A tanáraikkal erős kapcsolatban álló tizenévesek jobb mentális egészségi állapotról számolnak be, emellett kisebb arányban mutatnak kockázatos viselkedést, legyen szó például erőszakos magatartásról vagy kábítószerrel való visszaélésről (McNeely & Falci, 2004). Reed és Wexler (2014) amerikai kutatók kvalitatív tanulmányukban kimutatták, hogy amikor a fiatalok bűnelkövetők az intézetben oktató tanárokat támogatóknak és gondoskodónak értékelték, a tanulásban rugalmasabbnak bizonyultak, és törekedtek a továbbtanulásra is. Christle és munkatársai (2007) amerikai kutatásában közvetlen, pozitív összefüggést mutatott ki a tanulók aktív részvétele és az iskolai sikeresség között. A gondoskodó tanárok, a kellemes iskolai légkör és a pozitív tanár-diák interakció hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók elkötelezettebbek legyenek a tanulás iránt. Ezzel szemben a fiatalok bűnelkövetők jobban eltávolodtak az iskolától, amikor úgy érezték, hogy a tanárok nem törődtek velük. Blue és Cook (2004) szerint az olyan oktatás, amely nem értékeli, semmibe veszi vagy megkérdőjelezi a tanulók személyiségét, elidegeníti a tanulókat és a tanúlással szembeni ellenállást hoz létre bennük, csökkentve az iskolai kötődést is.

A motiváció, mint a siker vagy kudarc forrása

Az iskolai kötődés témakörének vizsgálata mellett érdemes foglalkoznunk a motiváció kérdéskörével, ugyanis az egyén részéről megjelenő elvárások szorosan összefüggnek az iskolai sikerrel vagy kudarcokkal. Amerikai kutatások rámutattak, hogy a fiatal bűnelkövetők sikerrel kapcsolatos elvárásai együtt járnak a jövőbeli iskolai eredményekkel (Chung, Mulvey, & Steinberg, 2011; Chung & Steinberg, 2006). Sőt, ezen túlmutatva a sikeres tanulásra való törekvés motivációja és az oktatási rendszerbe való eredményes visszakapcsolódás mind a kvantitatív, mind a kvalitatív kutatásokban megjelenik a társadalomba való sikeres visszatérés magyarázataként (Bullis & Yovanoff, 2002). Ugyanakkor a fiatalok bűnelkövetők alacsonyabb szintű oktatási és foglalkozási motivációt mutatnak (Chung, Mulvey, & Steinberg, 2011) és számos kutatás a bűnelkövető fiatalok tanulmányi hiányosságainak magyarázata során ezen törekvések és elvárások vizsgálatára helyezi a hangsúlyt (Farkas, 2003). A teljesítménymotivációról alkotott modern nézetek valóban hangsúlyozzák a sikerrel kapcsolatos elvárások szerepét a teljesítménnyel kapcsolatos döntések és viselkedések alakításában, és a kutatások nagy része arra hívja fel a figyelmet, hogy a magas iskolai elvárások és a személyes hatékonyság érzése a tanulmányi előmenetellel kapcsolatban előre jelzi a magasabb iskolai végzettséget és a jobb iskolai teljesítményt (Bandura, 1997; Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow & Usinger, 1995). Roorda és munkatársainak (2011) metaanalízise rámutatott, hogy az iskolai

motiváció ugyanakkor nemcsak az oktatási eredményességre van hatással, hiszen amellett, hogy csökkenti az iskolából való kimaradást, csökkenti a kábítószerrel való visszaélés és az agresszív viselkedés kockázatát is.

Az oktatás iránti elkötelezettség szintje csak részben magyarázza meg, hogy a bűnelkövető fiatalok miért mutatnak ilyen kedvezőtlen tanulmányi eredményeket, és úgy véljük, hogy a teljesebb magyarázathoz figyelembe kell venni azt a kontextust, amelyben a teljesítményorientált célok és elvárások kialakulnak és működnek.

A korai serdülőkortól kezdve a jövő az énkép fontos összetevője, és a fiatalok jövőbeli énjük önreflexiójában gyakran szerepel az iskolai teljesítmény tényezője, ahogyan erre az amerikai Oyserman, Bybee és Terry (2006) kutatásában rámutatott. A lehetséges ént olyan motivációs erőforrásokként konceptualizálják, amelyeket az egyének saját cselekedeteik irányába használhatnak: például mielőtt egy diáktól elvárható lenne, hogy befejezze a középiskolát, egyrészt értékelnie kell a célt, másrészt el kell hinnie, hogy képes elérni azt (Bandura, 1997). A probléma gyökere abban rejlik, hogy a bűnöző fiatalok körében az oktatással és a foglalkoztatással kapcsolatos jövőbeli énjüket gyakran nem képzelik el sikeresnek. Egy vizsgálatban Oyserman és Markus (1990) Amerikai Egyesült Államokban lefolytatott kutatásában megállapította, hogy az antiszociális fiatalok nem számítottak arra, hogy a jövőben lesz munkájuk, és csak 14-19%-uk véli, hogy sikeres lesz az iskolában.

Eddig kevés tanulmány vizsgálta a fiatalok bűnelkövetők körében az akadémiai énképek hátráltató tényezőit, vagyis azt, hogy milyen körülmények nehezítik saját képességeik érzékelését az iskolai előmenetel terén. Nem rendelkezünk elegendő információval azzal összefüggésben, hogyan segíthetünk ezeknek a fiataloknak abban, hogy pozitív képet alakítsanak ki magukról a jövőben.

Wigfield és munkatársai (2006) szerint a jövőre vonatkozó optimista gondolkodás összefüggésben áll azzal, hogy a serdülők hogyan vélekednek az oktatással kapcsolatban. Konkrétan, azok az elkövetők, akik magasabb elvárásokról számoltak be az iskolai és munkahelyi siker vonatkozásában, 6 hónappal később jobb jegyekről is beszámoltak, és a sikerre vonatkozó elvárások magyarázták az észlelt esélystruktúra iskolai működésre gyakorolt közvetett hatását. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az oktatással és a munkával összefüggő konkrét meggyőződések (például az erőforrásokhoz való hozzáférés, a közösség tagjainak elért eredményei) hozzájárulhatnak a jövőbeli oktatási sikerhez azáltal, hogy alakítják a fiatalok törekvéseit (Mickelson, 1990). Ha ez igaz, akkor a fiatalok oktatási és foglalkozási lehetőségeinek javítása különösen hatékony módja lehet a gyenge iskolai teljesítmény szempontjából veszélyeztetett fiatalok teljesítménymotivációjának növelésének. Ezek az eredmények alátámasztják Oyserman (2007) elképzelését az önkoncepcióról, amely a személyes és a társadalmi identitást is megjeleníti. Oyserman szerint a társadalmi identitások csoportalapú tulajdonságokon és célokon alapulnak, és magukban foglalják a közösség elvárásait a csoporton belüli tagok iskolai teljesítményével és foglalkozásával kapcsolatban. Azok a fiatalok tehát, akik fontosnak tartják a tanulást, úgy vélik, hogy nagyobb valószínűséggel lesznek sikeresek az iskola és a munka területén, és hogy a közösségükben több oktatási és foglalkozási lehetőség áll rendelkezésre.

Összegzés

A kriminológusok már régóta felismerték az iskola lehetséges befolyását a fiatalok bűnelkövetés kontrollálásában, a bűnelkövetői magatartással való felhagyásban. A normál populációról is elmondható, hogy a tanáraikkal erős kapcsolatban álló fiatalok esetében jobb mentális egészségi eredményről és kevesebb kockázatos viselkedésről beszélhetünk, ez pedig hatványozottan igaz a szabadságvesztésüket töltő fiatalokra, akik általában jóval kevesebb szociális támogatást nyújtó személlyel kerülnek kapcsolatba (McNeely & Falci, 2004). Tehát első kutatási kérdésünkre válaszolva elmondhatjuk, hogy kiemelten fontos szerepet tölt be az oktatás a fiatalok

szabadságvesztés-büntetésé során, főképpen azért, mert igen gyakran negatív tapasztalatokkal, iskolai kudarcokkal érkeznek a javítóintézetekbe.

Összetettebb kihívások elé állítja a szakembereket a megfelelő színvonalú oktatás megszervezése büntetés-végrehajtási intézetekben, javítóintézetekben, mert számos korlátozás abból a tényből fakad, hogy az intézetek vezetői mindenekelőtt a biztonságot helyezik előtérbe, így az itt dolgozó tanárok számára nehézséget okoz, hogy az ebből adódó korlátok között dolgozzanak. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az oktatási tevékenység nem veszélyeztetheti az intézményi biztonságot, sőt, sok esetben elő is segítheti azt. A tanulókkal ugyanis olyan tanulók is elfoglalhatók és bevonhatók, akik egyébként tétlenül töltenék az idejüket, az oktatás pedig hozzájárulhat a proszociális viselkedéshez (Brazzell et al., 2009).

Az oktatásban való aktív részvétel mellett, hogy esetleges bizonyítványhoz, készségekhez juttatja a fiatalokat, elősegíti visszakapcsolásukat egy olyan normatív fejlődési kontextusba, amely hozzájárulhat a dezisztenciához (Leone et al., 2005; Blomberg, Bales & Piquero, 2012; Cavendish, 2014).

A második és harmadik kutatási kérdésre reflektálva kiemelhetjük, hogy a fiatalkorú bűnelkövetők oktatási lehetőségeinek javítása hozzájárulhat ahhoz, hogy fejlődjön teljesítménymotivációjuk, ugyanis az iskolához erősebb kapcsolódást mutató, tanárokhoz jobban kötődő fiatalkorú bűnelkövetők jobb iskolai teljesítményről számolnak be. Ugyanakkor tekintettel a zárt intézet és a közösségi környezet közötti éles kontrasztra, a fiatalok közösségbe való visszatérése a szabadságvesztés-büntetés után kihívásokkal teli lehet (Anthony et al., 2010). A szabadulást követő hónapokban az utógondozási programok, beleértve a közösségi szolgáltatásokba és a közösségi felügyeletbe való bekapcsolódást, kulcsfontosságúak a sikeres átmenet és a fiatalkorúak igazságszolgáltatásával való további kapcsolatba kerülés kockázatának csökkentése szempontjából (Mulvey, 2011). A sikeres reintegráció elérése érdekében kritikus fontosságú, hogy ne csak felügyeleti jellegű szolgáltatásokat nyújtsanak, hanem olyan programokat is, amelyek segítik a fiatalokat a proszociális viselkedés gyakorlásában és fenntartásában (Abrams et al., 2008).

Irodalom

1. Abrams, L. S. (2006). From corrections to community: Youth offenders' perceptions of the challenges of transition. *Journal of Offender Rehabilitation*, 44(2/3), 31–53. http://dx.doi.org/10.1300/J076v44n02_02.
2. Altschuler, D. M., & Brash, R. (2004). Adolescent and teenage offenders confronting the challenges and opportunities of reentry. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(1), 72–87. <http://dx.doi.org/10.1177/1541204003260048>
3. Anthony, E. K., Samples, M. D., de Kervor, D. N., Ituarte, S., Lee, C., & Austin, M. J. (2010). Coming back home: The reintegration of formerly incarcerated youth with service implications. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1271–1277. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.04.018>.
4. Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

6. Blomberg, T. G., Bales, W. D., Mann, K., Piquero, A. R., & Berk, R. A. (2011). Incarceration, education and transition from delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 355–365.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.04.003>.
7. Blomberg, T. G., Bales, W. D., & Piquero, A. R. (2012). Is educational achievement a turning point for incarcerated delinquents across race and sex? *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 202–216.
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9680-4>.
8. Blue, D., & Cook, J. E. (2004). High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? *Study of High School Restructuring*, 1(2), 1–11.
9. Bolson, M. D., Quinn, M. M., & Nelson, C. M. (2004). *Meeting the educational needs of students with disabilities in short-term detention facilities*. National Center on Education, Disability and Juvenile Justice.
10. Brazzell, D., Crayton, A., Mukamal, D. A., Solomon, A. L., & Lindahl, N. (2009). From the classroom to the community: Exploring the role of education during incarceration and reentry. Washington, DC: The Urban Institute.
11. Bullis, M., & Yovanoff, P. (2002). Those who do not return: Correlates of the work and school engagement of formerly incarcerated youth who remain in the community. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 66–78. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020101>
12. Cavendish, W. (2014). Academic attainment during commitment and postrelease education-related outcomes of juvenile justice-involved youth with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22, 41–52. <https://doi.org/10.1177/1063426612470516>.
13. Cernkovich, S. A. & Giordano, P.C. (1992). School Bonding, Race, and Delinquency. *Criminology*, 30, 261–91.
14. Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325–339.
15. Chung, H. L., Mulvey, E. P., & Steinberg, L. (2011). Understanding the school outcomes of juvenile offenders: An exploration of neighborhood influences and motivational resources. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1025–1038. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9626-2>.
16. Connell, J. P., Halpern-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 41–63.
17. Elliot, D. S. (1994). Serious violent offenders: Onset, developmental course, and termination —The American Society of Criminology 1993 presidential address. *Criminology*, 32(1), 1–21.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-9125.1994.tb01144.x>.
18. Elliott, D. S. (1966). Delinquency, School Attendance and Dropout. *Social Problems*, 13(3), 307–14.
19. Elliott, D. S. & Voss, H. (1974). *Delinquency and Dropout*. Lexington Books
20. Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541–562.

21. Feijo, M. C., & Assis, S. G. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias [The context of social exclusion and young offenders vulnerabilities and their families]. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 157-166. doi:10.1590/S1413-294X2004000100017
22. Fine, M., Torre, M. E., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D., Martinez, M.M.; Roberts, R.A.; Smart, P. & Upegui, D. (2001). *Changing: The impact of college in a maximum-security prison*. The Graduate Research Centre of the City University of New York.
23. Foglia, W. D. (2000). Adding an explicit focus on cognition to criminological theory. In D. H. Fishbein (Ed.), *The science, treatment, and prevention of antisocial behaviors: Application to the criminal justice system* (pp. 10-1-10-25). Civic Research Institute.
24. Harer, M. D. (1994). *Recidivism of Federal Prisoners Released in 1987*. Washington, DC: Federal Bureau of Prisons, Office of Research and Evaluation.
25. Hirschfield, P. J. (2009). Another way out: The impact of juvenile arrests on high school dropout. *Sociology of Education*, 82, 368-393. <https://doi.org/10.1177/003804070908200404>
26. Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>.
27. Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*, University of California Press.
28. Jäggi, L., Kliewer, W., & Serpell, Z. (2020). Schooling while incarcerated as a turning point for serious juvenile and young adult offenders. *Journal of adolescence*, 78, 9-23.
29. Janosz, M., & Le Blanc, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas [Dropout in adolescence: Common factors and multipath]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1, 2, 3), 341-403.
30. Kirk, D. S., & Sampson, R. J. (2013). Juvenile arrest and collateral educational damage in the transition to adulthood. *Sociology of Education*, 86, 36-62. <https://doi.org/10.1177/0038040712448862>
31. Lambie, I., & Randell, I. (2013). The impact of incarceration on juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 33, 448-459. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.01.007>.
32. 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.
33. Leone, P., & Weinberg, L. (2012). Addressing the unmet educational needs of children and youth in the juvenile justice and child welfare systems, 2012 edition. *Center for Juvenile Justice Reform*. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/addressing-unmet-educational-needs-children-and-youth-juvenile-0>.
34. Lohmeier, J. H., & Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17(2), 85-95.
35. Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>

36. McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health, 74*, 284–292. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>.
37. Mickelson, R. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education, 63*, 44–61.
38. Mulvey, E. P. (2011). *Substance use and delinquent behavior among serious adolescent offenders*. DIANE Publishing.
39. Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(1), 112–125.
40. Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 188–204
41. Reed, D. K., & Wexler, J. (2014). "Our teachers ... don't give us No help, No nothin'": Juvenile offenders' perceptions of academic support. *Residential Treatment for Children & Youth, 31*, 188–218. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2014.943568>
42. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*, 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>.
43. Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1997). A life-course theory of cumulative disadvantage and the stability of delinquency. In Thornberry, T. P. (Vol. Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency: Vol. 7*, (pp. 133–161).
44. Sampson, R. J. & Laub, J. H. (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Siennick, S. E., & Staff, J. (2008). Explaining the educational deficits of delinquent youths. *Criminology, 46*, 609–635.
46. Silva, J. L. D., Cianflone, A. R. L., & Bazon, M. R. (2016). School bonding of adolescent offenders. *Paidéia (Ribeirão Preto), 26*(63), 91–100.
47. Tanner, J, Scott, D. O'Grady, B. (1999). Whatever Happened to Yesterday's Rebels? Longitudinal Effects of Youth Delinquency on Education and Employment. *Social Problems 46*(2), 250–74.
48. Venable, B. T., Rose, G. M., Bush, V. D., & Gilbert, F. W. (2005). The Role of Brand Personality in Charitable Giving: An Assessment and Validation. *Journal of the Academy of Marketing Science, 33*(3), 295–312. <https://doi.org/10.1177/0092070305276147>
49. Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & DavisKean, P. (2006). Development of achievement motivation. In Eisenberg, N., Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002). Wiley

Challenges in the education of juvenile offenders in the context of the international literature, with a special focus on school bonding

The vulnerable population of juveniles faces several negative consequences if they are sentenced to serve time in a reform or correctional institution for a criminal offense, as being in this system as a juvenile is a more serious offense than being arrested as an adult. Deprivation of liberty can exacerbate existing mental, health, learning, and behavioral problems and impair positive psychosocial development, making the transition to adulthood more difficult. Education attainment and entry into the labor market are significant events, and the experiences associated with them in youth can have a profound, long-term impact on life course development. It is essential to address the role of education in this life situation because potential successes in education can be significant life events that can be turning points in the process of ending delinquent behavior and becoming disaffected. In our study, we examine the role of education in the juvenile custodial sentencing process, what characterizes juvenile detainees' engagement in school and their relationship with teachers, and what relationship can be found with educational achievement when examining the motivation of juvenile offenders. Organizing an adequate quality of education in prisons and correctional institutions poses more complex challenges for professionals because, in addition to a very heterogeneous group, even with educational failures, many additional constraints stem from the fact that the managers of the institutions put security first and foremost. However, despite the difficulties, education is an essential tool for achieving resistance because, in addition to tangible benefits, it improves the skills of young people in many areas, improves their behavior, and changes their attitudes. However, strong school attachment, meaningful relationships with teachers, and the right motivation are crucial to achieving these goals.

Keywords: *juvenile offenders, school engagement, school attachment, motivation, desistance*

A kognitív képességek és a fizikai aktivitás kapcsolatának szakirodalmi elemzése általános iskolai vonatkozásban

Bogár Lilla*

DOI: 10.21549/NTNY.50.2025.3.4

A tanulmány a fizikai aktivitás és a kognitív képességek közötti kapcsolatot vizsgálja általános iskolai környezetben. Az elemzés kiemeli, hogy a rendszeres testmozgás nemcsak a motoros, hanem a kognitív és az emocionális képességek fejlődését is pozitívan befolyásolja. A kutatás során különböző életkori csoportokat és intervenciós módszereket elemeztünk, beleértve a rövid tantermi mozgásos szüneteket, az aktív tanórákat, valamint a testnevelésórák számának növelését. A szakirodalmi áttekintés alapján egyértelművé vált, hogy a fizikai aktivitás serkenti az agyi vérkeringést, fokozza a figyelmi kapacitást, és javítja a tanulási teljesítményt, különösen a 7–12 éves korosztály esetében. A kutatások rávilágítanak arra is, hogy a különböző intervenciós időtartamok hatékonysága eltérő, és a hosszabb programok általában tartósabb eredményeket hoznak. Az eredmények alátámasztják, hogy a fizikai aktivitás integrálása az oktatási rendszerbe elősegítheti a gyermekek kognitív fejlődését. A tanulmány nem intervenciós módszereket elemez, hanem az azokról megjelent szakmai cikkeket, amelyek a fizikai aktivitás és a kognitív képességek közötti kapcsolatot vizsgálják. A kutatás célja, hogy a különböző életkori csoportokban készített tanulmányok alapján képet adjon a fizikai aktivitás oktatásban betöltött szerepéről, különös figyelmet fordítva az alkalmazott módszerek és azok hatékonyságának vizsgálatára. A jövőbeli kutatások célja a leghatékonyabb intervenciós stratégiák azonosítása, külön figyelmet fordítva az életkori sajátosságokra és a technológiai eszközök alkalmazására az oktatásban.

Kulcsszavak: fizikai aktivitás, kognitív fejlődés, oktatási intervenciók

Bevezetés

Napjainkban kiemelt figyelmet kap az egészséges életmód, a megfelelő életvitel, a kiegyensúlyozott táplálkozás és a rendszeres testmozgás. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) szerint a fizikai inaktivitás a globális halálozási kockázati tényezők között a negyedik helyen áll (6%) (World Health Organization, 2020). De mi is a fizikai aktivitás? A leggyakrabban használt meghatározás a WHO által használt definíció, amely szerint a fizikai aktivitás a vázizmok által előidézett minden olyan testmozgás, amely energiafelhasználást igényel. A fizikai aktivitás magába foglal minden mozgást, így például a különböző helyekre történő gyalogos eljutást, a szabadidős tevékenységeket, illetve azokat a mozgásokat is, amelyek az egyén munkájához köthetőek (World Health Organization, 2009). Kutatások igazolják, hogy ahhoz, hogy kialakuljon az emberekben az igény a fizikai aktivitásra, szükséges, hogy már gyermekkorban megszokják, megszeressék a mozgást (Carson & Berman, 2022; Carson, Tremblay & Carson, 2022; Hajduné, 2015). Vitathatatlan, hogy a mozgás szeretetének kialakulásában kiemelkedő szerepe van a közvetlen környezetnek, vagyis a szülőknek (Bognár & Kovács 2019; Kun et al., 2018). Napjainkban már tényként kezelik, hogy a rendszeres testmozgás nemcsak a motoros képességeinket

* Tanársegéd, Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Atlétika Tanszék, lilla.bogar@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2199-8500>

néptánc), a kondicionális és a koordinációs képességek minél magasabb szintre emelése a cél, míg az emocionális képességek mind a mozgásos, mind az elméleti órák által fejlődnek, és ehhez hozzákapcsolódnak még a diákok egymás közötti interakciói, a pedagógusok útmutatásai, valamint az eléjük kerülő akadályok leküzdése (Kállai & Hajnal, 2014). A fentiek alapján jól látható, hogy az iskolai oktatás különböző területeken támogatja a diákok képességeinek átfogó fejlődését. Ennek részeként kiemelten fontos a kognitív képességek, illetve a kogníció fogalmának meghatározása, hiszen ezek alapvetően befolyásolják a tanulási folyamatokat és a tanulók gondolkodási készségeit (Bajnok & Németh, 2012). A kogníció azoknak a gondolkodási folyamatoknak az összessége, amelyek magukban foglalják az érzékelést, az észlelést, a figyelmet, az emlékezetet és a képzeletet is. Ezeknek a folyamatoknak köszönhetően valósulhat meg az értelmi működés (Pásztor-Horváth & Bognár, 2024). Az egyén jellemét és viselkedését ezek a képességek határozzák meg.

A szakirodalmi áttekintés célja annak vizsgálata, hogy a kutatók szerint létezik-e kapcsolat a fizikai aktivitás és a kognitív képességek között, különös figyelmet fordítva az általános iskolás korosztályra. Emellett kiemelten vizsgáljuk a tanteremben végzett fizikai aktivitásokat, és azt, hogy milyen típusú kapcsolat létezhet a két tényező között, valamint hogy ezek hogyan hatnak egymásra, továbbá elemezzük, hogy a különböző kutatások során milyen mozgásprogramokat alkalmaztak a vizsgálatok keretében.

A vizsgálati módszer

A tanulmány a szisztematikus irodalomkutatás módszerével készült. A tanulmányokat internetes forrásokon keresztül értük el a PubMed és a Google Scholar kereső felületek segítségével. A keresés alkalmával az alábbi kulcsszavakat használtuk: fizikai aktivitás, kognitív képességek, általános iskola. Az első keresés alkalmával összesen 3663 cikket találtunk. Ezeket egyesével átnézve először a cím alapján válogattunk, majd az absztraktok átolvasása után szűkítettük a keresést, és összesen 18 cikket találtunk, amely megfelelt az általunk keresett kutatási követelményeknek. Az elemzés fókuszában ezek a tanulmányok álltak. Az elemzés során elsősorban angol nyelvű kutatásokat vizsgáltunk, köztük review típusú tanulmányokat, emellett felhasználtuk a hazai kutatók e témában elérhető anyagait is. A cikkek elemzése során a legnagyobb figyelmet az életkorra, az iskolai évfolyamra, a fizikai aktivitás jellegére, az intervenció hosszára, illetve a fizikai aktivitás mennyiségére fordítottuk.

Az elemzés során a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protokoll keretrendszerét alkalmaztuk a kutatási folyamat átláthatóságának és reprodukálhatóságának biztosítására.

1. Keresési stratégia

A szakirodalmi források keresését a PubMed és a Google Scholar tudományos adatbázisokban végeztük. A keresésekhez alkalmazott kulcsszavak: physical activity, cognitive ability, primary school. A keresés során időkorlátot nem alkalmaztunk, de elsősorban 2000 utáni kutatásokra koncentráltunk.

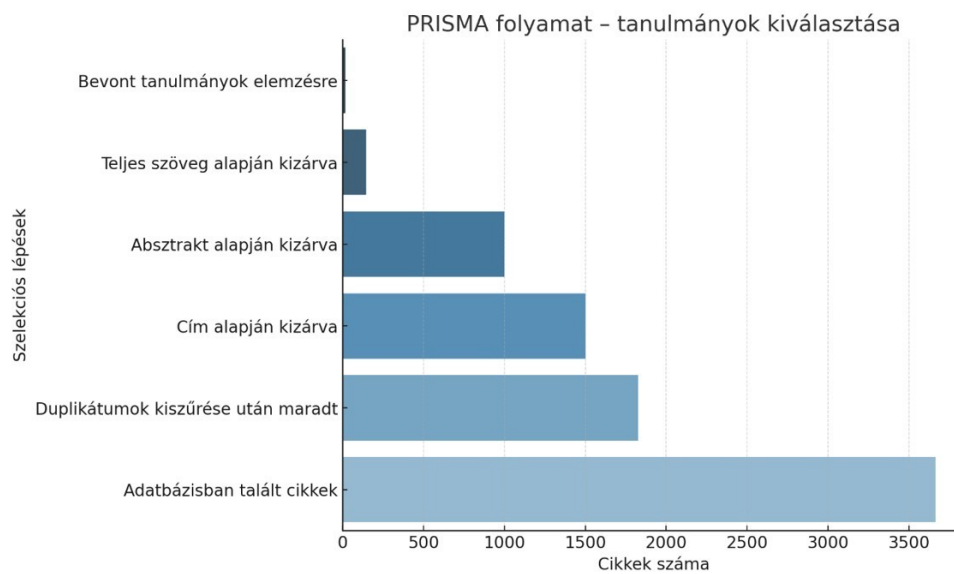
2. Bevonási és kizárási kritériumok

Bevonási kritériumok:

- Empirikus kutatás vagy áttekintő tanulmány
- Az 5–12 éves korosztály vizsgálata
- A fizikai aktivitás hatásának vizsgálata a kognitív képességekre
- Oktatási környezetben végzett intervenció

Kizárási kritériumok:

- Sportoló gyermekek versenyszintű edzései
- Csak mozgásfejlődést vizsgáló tanulmányok
- Egészségügyi vagy orvosi beavatkozásokra épülő kutatások

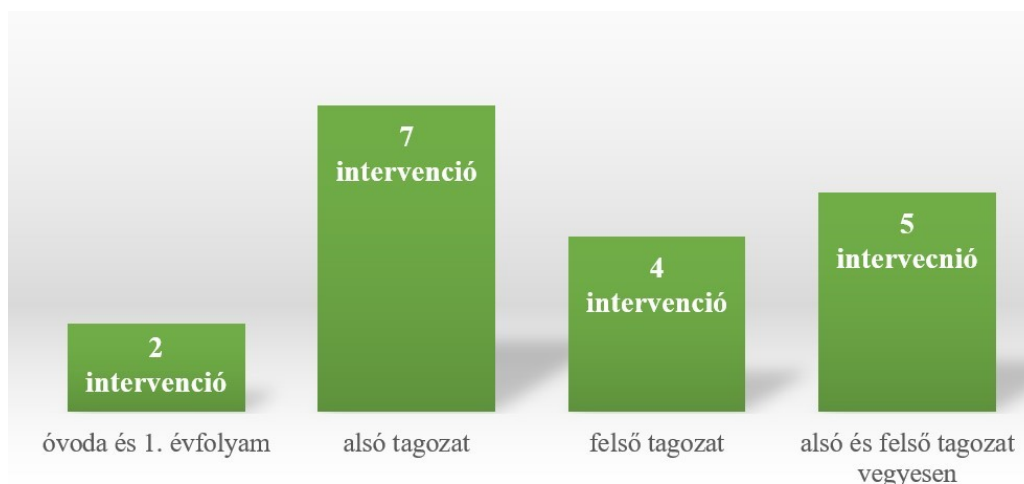


2. ábra: A PRISMA-folyamat bemutatása (Saját szerkesztés)

Az intervenciók összesített adatai

Életkor szerinti eloszlás

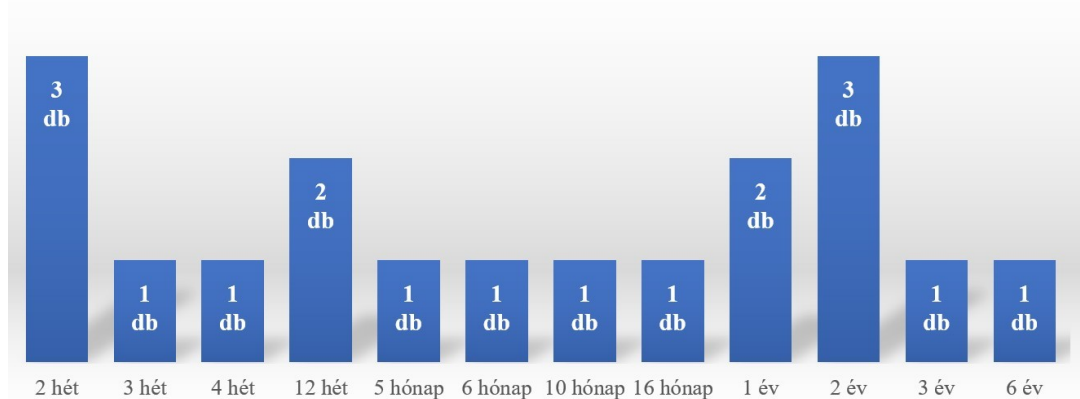
Az első szempont, amely alapján megvizsgáltuk a tanulmányokat, hogy mely iskolai, esetleg óvodai évfolyamok bevonásával végezték az interakciókat. A 2. ábra mutatja be az adott évfolyamokon elvégzett kutatások számát. 4 különböző csoportot különböztettünk meg: az óvoda és az 1. évfolyam a legfiatalabb korosztály, melynek esetében beavatkozásokat találtunk, összesen két vizsgálatot, amely ebben a témában ezt a korosztályt kutatta (Hill et al., 2011; Raviv, Reches & Hecht, 1994). Az alsó tagozat: ezek a kutatások (Dwyer et al., 2011; Hetzel & Baghurst, 1984; Lívják, 2023; Ma, Le Mare & Gurd, 2024; Magistro et al., 2022; Mahar, 2011; Pásztor-Horváth, 2024) kizárólag alsó tagozatos gyermekeket mértek, ezek között az eloszlás vegyes volt, de elmondható, hogy mind a négy alsóbb évfolyamon zajlottak ilyen jellegű kutatások. Felső tagozat: ezek a kutatások inkább a felső tagozat első évfolyamaira szorítkoztak, közvetlenül az alsó tagozatból való átlépést követő időszakra (van den Berg et al., 2016; Coe et al., 2006; Sallis McKenzie et al., 1999). Alsó és felső tagozat egyesén: ezek a vizsgálatok párhuzamosan zajlottak az alsó és a felső tagozatos diákok körében, a második legtöbb beavatkozást az alsó és felső tagozat közötti átmenetben találtuk (Ahmed et al., 2007; Donnelly, 2009; Howie, 2014; Shepard et al., 1984). Ezek a vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a fizikai aktivitásnak nemcsak közvetlen hatása van a kognitív képességekre, hanem az iskolai évek közötti átmenetek és a fejlődési fázisok is fontos szerepet játszanak abban, hogyan alakul a gyermekek szellemi fejlődése. Ezen kutatások eredményei segítenek abban, hogy jobban megértsük, mely életkori szakaszokban a legfontosabb a fizikai aktivitás, és hogyan járulhat hozzá az oktatás minőségéhez és a gyermekek általános jóllétéhez.



3. ábra: Az intervenciók eloszlása az iskolai évfolyamok szerint (Saját szerkesztés)

Fontos vizsgálati szempont volt az is, hogy a különböző intervenciókat milyen időtartamban végezték a kutatók. A 3. ábrán bemutatjuk, hogy nagyon széles skálán oszlanak el e tekintetben a vizsgálatok. A rövidebb ideig tartó vizsgálatok kisebb számban találhatóak meg, összesen hét olyan kutatást vizsgáltunk, amely 2–4 hét időintervallumban zajlott (Bartholomew & Jovers 2011; van den Berg et al., 2016; Hill et al., 2011; Howie, 2014; Ma et al., 2024; Pásztor-Horváth, 2024). Egy olyan kutatást is vizsgáltunk, ami közepes hosszúságúnak tekinthető, ennek időtartama 12 hét (Mahar, 2011). A hosszabb időtartamúakból többet találtunk, köztük 5 hónaptól egészen 6 éven át tartó beavatkozás is előfordult (Ahmed et al., 2007; Coe et al., 2006; Donnelly, 2009; Dwyer et al. 1984; Lívják, 2023; Magistro et al., 2022; Raviv et al., 1994; Sallis et al., 1999; Shepard et al., 1984).

Az intervenciók időtartama



4. ábra: Az intervenciók időtartama (Saját szerkesztés)

Fontos kiemelni, hogy egy több hónapos vizsgálat az iskolai tanév minimum felét öleli fel, amely jelentős időtartam ahhoz, hogy az intervenciók hatásait nyomon lehessen követni. A fél éves időszak lehetővé teszi, hogy a különböző beavatkozások hosszabb távú eredményeit is megfigyeljük, és így pontosabb következtetéseket vonjunk le azok hatékonyságáról. Emellett a hosszabb időintervallum biztosítja, hogy a diákok számára elegendő idő álljon rendelkezésre az új tanulási stratégiák, pedagógiai módszerek vagy egyéb fejlesztő programok beépítésére a mindennapi iskolai rutinba. Ezek alapján megállapítható, hogy a fizikai aktivitással kapcsolatos kutatások túlnyomó része longitudinális jellegű volt, ami lehetővé tette a változások hosszú távú nyomon

követését és a fizikai aktivitás hatásainak időbeli vizsgálatát. A hosszú távú beavatkozások nemcsak a fizikai aktivitás hatásait mérik, hanem azt is, hogy a gyermekek milyen mértékben képesek fenntartani az elért eredményeket, és hogy az aktivitás rendszeres beépítése az életükbe hosszú távon is fenntartható-e. Ezen kívül, ha a kutatás hosszabb időszakokat ölel fel, az lehetőséget ad arra is, hogy jobban megértsük a különböző életkorokban végzett intervenciók közötti különbségeket, és azt, hogy a különböző típusú aktivitások hogyan befolyásolják a kognitív fejlődést, például az iskolai teljesítményt, a figyelem, a memória és más kognitív képességek terén. A rövid távú intervenciók hatása elsősorban a figyelem azonnali javulásában mutatkozik meg. A különböző időintervallumok összehasonlítása további betekintést nyújthat abba, hogy miként optimalizálhatóak a fizikai aktivitással kapcsolatos intervenciók annak érdekében, hogy a legjobb eredményeket érhessük el a gyermekek kognitív fejlődésében.

Intervenciók módszerek

A fizikai aktivitás és a tanulási eredményesség közötti kapcsolatot vizsgáló kutatások számos különféle módszert alkalmaznak, hogy átfogó képet nyújtsanak a hatásmechanizmusokról. Ezek a vizsgálatok különösen fontosak, mivel az iskolai környezetben megvalósított beavatkozások hatása nemcsak a tanórai viselkedést, hanem a tanulmányi teljesítményt is befolyásolhatja. A vizsgált tanulmányokat az intervenciók módszerek alapján négy nagy csoportra osztottuk fel. Az alábbiakban részletesebben ismertetjük ezeket a vizsgálati módszereket és megközelítéseket.

A tantermi fizikai aktivitás elemzése

Egyes kutatások kimutatták, hogy a tanórák közben végzett rövid, strukturált mozgásos tevékenységek javuláshoz vezethetnek a diákok figyelmének és kognitív funkcióinak tekintetében. Az úgynevezett mozgásos szünetek (egyszerű nyújtógyakorlatok vagy interaktív mozgásos játékok) például segítik a diákokat abban, hogy hosszabb ideig fókuszáljanak az órán (Hill et al., 2011; Howie et al., 2014; Magistro et al., 2022).

Az aktív tanórák hatása

Az aktív tanórák során a tananyag fizikai aktivitással történő integrálását vizsgálják. Ezek a módszerek különösen hatékonyak bizonyultak a szövegértés, a matematikai készségek és a kreatív gondolkodás javításában, mivel a fizikai aktivitás serkenti az agyi véráramlást és az idegi kapcsolódásokat (Bartholomew & Jowers, 2011; van den Berg et al., 2016; Raviv et al., 2009)

A testnevelésórák számának növelése

A kutatók arra is kiterjesztették vizsgálataikat, hogy a testnevelésórák számának növelése miként hathat a tanulási eredményekre. Az eredmények azt mutatják, hogy a rendszeres mozgás javítja a diákok szociális készségeit, figyelmét és általános iskolai teljesítményét, különösen azokon a területeken, ahol a diákok alacsonyabb motivációval vagy koncentrációval küzdenek (Coe et al., 2006; Fourestier, 1962; Sallis et al., 1999; Shephard et al., 1984).

A figyelem és a tanulási teljesítmény közötti összefüggések

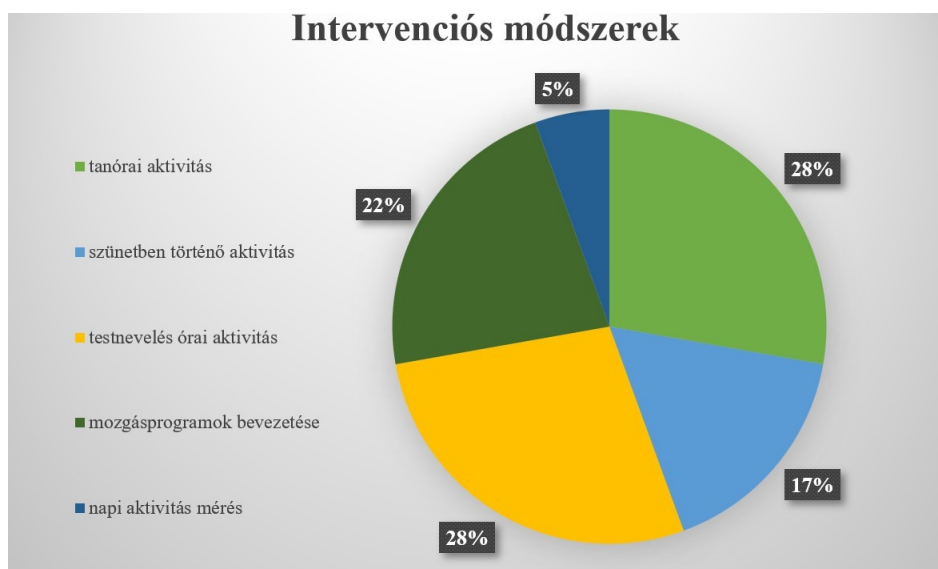
Egyes kutatások speciális mérési technikákat, valamint a viselkedést figyelték meg a figyelem és a kognitív folyamatok monitorozása érdekében. Az adatok azt mutatják, hogy a fizikai aktivitás javítja a koncentrációs ké-

pességet és a figyelmi kapacitást, amelyek közvetlenül járulhatnak hozzá a tanulás hatékonyságának növeléséhez (Mahar, 2011).

A programok hatékonyságának értékelése

A különböző beavatkozások, például a játékos, mozgásalapú tanítási programok, lehetőséget adnak arra, hogy az iskolák értékeljék, mely megoldások a leghatékonyabbak az adott tanulói populáció igényeinek kielégítésére. Ezeket gyakran longitudinális kutatások keretében vizsgálták (Ahmed et al., 2007; Coe et al., 2006; Donnelly, 2009; Dwyer et al., 1984; Lívják, 2023; Magistro et al., 2022; Raviv et al., 1994; Shepard et al., 1984; Sallis et al., 1999).

Ezek a kutatások kiemelik, hogy a fizikai aktivitás nem csupán a diákok egészségére, hanem tanulási folyamataikra is jelentős hatást gyakorolhat. Az eredmények alapján olyan oktatási stratégiák dolgozhatóak ki, amelyek összhangban vannak a diákok testi-lelki fejlődésének igényeivel.



5. ábra: A kutatások során alkalmazott intervenciók (Saját szerkesztés)

Vizsgálati módszerek

Kutatásunk során többféle mérési módszerrel is találkoztunk. A legjellemzőbbek a papír-ceruza (Bartholomew & Jowers, 2011; van den Berg et al., 2016; Donnelly, 2009; Howie, 2014; Lívják 2023; Magistro et al., 2022; Le Mare & Gurd, 2014; Raviv et al., 1994; Shepard et al., 1984), illetve a különböző számítógépen elvégezhető kognitív tesztek voltak (Pásztor-Horváth, 2024). Ezek mellett több kutatócsoport alkalmazta a megfigyelés módszerét (Ma et al., 2014; Mahar, 2011), melynek segítségével a diákok a fizikai aktivitás előtti és utáni viselkedését figyelték meg egy előzetesen meghatározott protokoll szerint, valamint alkalmaztak kifejezetten erre a célra létrehozott eszközöket is, például a Behavioral Observation of Students in Schools-t (Ma et al., 2024). Egyes kutatók nem közvetlen feladatmegoldással mérték a diákok teljesítményét, hanem a tanulók érdemjegyein keresztül vizsgálták az intervenció hatását (Fourestier, 1962). Így figyelték meg, hogy a beavatkozás eredményeként tapasztalható volt-e pozitív változás az általános tanulási teljesítményben (ami az iskolai érdemjegyek javulásában nyilvánulhat meg). Egy olyan kutatással is találkoztunk, melyben rögzítették, hogy a gyermekek mennyit aludtak (van den Berg et al., 2016), valamint a vizsgálat napján a reggeli elfogyasztásával kapcsolatban is kérdezték őket. Ez mindenképpen érdekes megközelítés, hiszen kognitív teljesítőképességünk-

nek van egy ciklusa, mely erősen kötődik a táplálkozáshoz, és az éhség befolyásolhatja a kognitív működést (Mező, 2023).

Összegzés

Az általunk feldolgozott kutatások közel kétharmada (13 tanulmány) bebizonyította, hogy a fizikai aktivitás és a kognitív képességek fejlődése között kapcsolat fedezhető fel. 28%-uk azonban nem talált kapcsolatot, vagy nem tudta egyértelműen bebizonyítani az egymásra gyakorolt hatásukat. Ez az általunk vizsgált minta kicsit több, mint egyharmada, azonban semmiképpen nem elhanyagolandóak ezek a kutatási eredmények, és mindenképpen érdemes újabb kutatásokat végezni annak érdekében, hogy rá tudjunk mutatni a sikertelenség esetleges okaira.

A kutatás alátámasztotta, hogy a fizikai aktivitás pozitív hatást gyakorolhat a kognitív képességek fejlődésére, különösen a gyermekkorban végzett célzott beavatkozások esetében.

Az eredmények alapján megállapítható:

1. Komplex hatásmechanizmusok: A fizikai aktivitás és a kognitív képességek közötti kapcsolat számos területen érvényesül, beleértve az iskolai teljesítményt, a figyelmi kapacitást és a tanórai magatartást. Ezek a területek egymással szoros összefüggésben állnak, és kölcsönösen támogatják egymás fejlődését.
2. Korosztályi különbségek: A vizsgálatok eredményei szerint az alsó és a felső tagozatos diákok eltérő mértékben profitálnak a fizikai aktivitásból, különösen a koordinációs és kondicionális képességek fejlődése terén. A legnagyobb fejlődést a 9–12 éves korosztály esetében tapasztalták, ami a mozgástanulás intenzív időszaka.
3. Hatékonyságot befolyásoló tényezők: Az intervenciók időtartama, jellege és a fizikai aktivitás típusa mind meghatározza a hatékonyságot. A hosszabb időtartamú, strukturált programok általában tartósabb eredményeket hoztak, míg a tanórák közbeni rövid mozgásszünetek az azonnali figyelemfokozásban bizonyultak hatékonyak.
4. Módszertani kihívások: A tanulmányok közötti különbségek – például a mérési eszközök és a protokollok használata – rámutatnak a standardizált vizsgálati keretek szükségességére. Az objektív, jól kidolgozott megfigyelési és mérési módszerek alapvetőek a hiteles eredmények eléréséhez.
5. Gyakorlati alkalmazás: Az aktív tanórák és a mozgásos szünetek integrálása az oktatási rendszerbe nemcsak a diákok fizikai egészségére, hanem a tanulási folyamataikra is kedvezően hat. Az iskolai testnevelésórák számának növelése és a tanórákba ágyazott mozgásos tevékenységek segíthetnek a diákok motivációjának, figyelmének és általános teljesítményének javításában.

A vizsgált kutatások alapján egyértelmű, hogy a fizikai aktivitásnak számos kedvező hatása van a gyermekek kognitív fejlődésére, de az is világosan látszik, hogy a témában még további kutatásokra van szükség. Az általunk feldolgozott kutatások nagy része (közel kétharmada) pozitív kapcsolatot mutatott ki a fizikai aktivitás és a kognitív képességek fejlődése között, de egyharmaduk nem tudott egyértelmű kapcsolatot kimutatni. Ez a tény arra utal, hogy még nincs teljes körű tudományos konszenzus, és a kutatások még nem tisztázták egyértelműen, hogy a fizikai aktivitás milyen formái és milyen időtartamú intervenciók vezetnek konkrét, mérhető javuláshoz a kognitív képességekben. Azok a kutatások, amelyek nem találtak kapcsolatot, kiemelik a vizsgálatok közötti módszertani különbségeket és a mérési eszközök eltéréseit, azaz a metodológiai standardizálás és az intervenciók részletes vizsgálata kiemelkedő fontosságú.

A kutatásban szereplő példák, mint a Texas I-CAN-program vagy a Mahar (2011) által végzett megfigyeléses kutatás, jól illusztrálják, hogy a fizikai aktivitás nemcsak a tanulási teljesítményt, hanem a tanórai viselkedést, a figyelmet és a motivációt is javíthatja. A kutatások között azonban módszertani eltérések is megfigyelhetők, például a megfigyelési technikák és az eredmények mérésére alkalmazott eszközök különbözőségei, amelyek nehezítik az általánosítható következtetések levonását. Tehát nemcsak az intervenciók hatékonyságának mérésére, hanem a standardizált mérési és megfigyelési módszerek kidolgozására is szükség van. A jövőbeni kutatásoknak ki kellene dolgozniuk azokat az objektív mérőeszközöket, amelyek lehetővé teszik az aktivitás hatásának hiteles és pontos mérését.

A kutatás egyik kulcsmomentuma, hogy a fizikai aktivitás nemcsak a kognitív fejlődést segítheti elő, hanem javíthatja a diákok általános életminőségét is. A jövőbeni kutatásoknak figyelembe kellene venniük a különböző életkori csoportok eltérő igényeit és fejlődési ütemét, és további figyelmet kellene fordítaniuk arra, hogy a fizikai aktivitás hogyan hat a tanulók érzelmi és szociális fejlődésére is.

A jövőbeni kutatások további célja lehet az optimális intervenciók stratégiák azonosítása (különösen az életkori sajátosságok figyelembevételével), és a hosszú távú hatások részletesebb feltárása. A technikai eszközök és a digitális platformok szerepének vizsgálata is fontos irány lehet a fizikai aktivitás és a kognitív fejlődés kapcsolatának jobb megértésében. Saját terveink között szerepel egy kutatás végrehajtása, melyben három különböző hosszúságú intervenciót szeretnénk összehasonlítani a tanteremben végzett rövid fizikai aktivitás hatásainak vizsgálatára céljából. Ezen kutatás során célunk, hogy kiderüljön, melyik intervenció időtartam bizonyul a leghatékonyabbnak a kognitív képességek fejlődésére. A vizsgálatot az általános iskola alsó tagozatában szeretnénk végezni, mivel ebben a korosztályban a legfontosabb megalapozni a fizikai aktivitás iránti pozitív hozzáállást. Az ilyen jellegű kutatások nemcsak az oktatási gyakorlatok javításához járulhatnak hozzá, hanem hozzájárulhatnak az iskolai környezet átfogóbb fejlesztéséhez is, figyelembe véve a diákok testi, szellemi és érzelmi fejlődését. A dokumentumban szereplő kutatások összegzése alapján egyértelművé vált, hogy a fizikai aktivitás elősegíti a gyermekek komplex fejlődését, és hogy az oktatásban végrehajtott változások hosszú távú pozitív hatásokkal járhatnak az egyének életminőségére.

Irodalom

1. Routen, A. C., Biddle, S. J., Bodicoat, D. H., Cale, L., Clemes, S., Edwardson, C. L., Glazebrook, C., Harrington, D. M., Khunti, K. & Pearson, N. (2017). Study design and protocol for a mixed methods evaluation of an intervention to reduce and break up sitting time in primary school classrooms in the UK: The CLASS PAL (Physically Active Learning) Programme. *BMJ Open*, 7(11), Article e019428. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-019428>
2. Ahamed, Y., Macdonald, H., Reed, K., Naylor, P. J., Liu-Ambrose, T. & McKay, H. (2007). School-based physical activity does not compromise children's academic performance. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(2), 371–376. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000241654.45500.8e>
3. Ahnert, J., Schneider, W. & Bös, K. (2010). Developmental changes and individual stability of motor abilities from the preschool period to young adulthood. In Schneider, W. & Bullock, M. (Eds.), *Human development from early childhood to early adulthood* (pp. 45–72). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203888544-8>
4. Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R. & Ortega, F. B. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), 52–61. <https://doi.org/10.1111/sms.12093>
5. Bajnok, A., & Németh, S. (2012). A kognitív fejlődés alapjai és azok szerepe a tanulásban. *Pszichológiai Szemle*, 67(4), 307–323.
6. Beregi, E. & Bognár, J. (2021). Egészségközpontú nevelés és oktatás: A fizikai aktivitás növelésének módszerei és a pozitív pedagógiai lehetőségei. In Szarka, E. (Ed.), *Pozitív pedagógia és nevelés konferencia kötet II.* (pp. 33–44). Mental Focus Kft.
7. Carson, V., Tremblay, M. S. & Carson, A. P. (2022). Early childhood physical activity and its impact on cognitive development. *Journal of Pediatric Physical Therapy*, 34(4), 314–321. <https://doi.org/10.1177/10598405221137718>
8. Carson, V. & Berman, D. (2022). Early childhood physical activity and social development. *Journal of Health and Social Development*, 15(2), 45–58. <https://doi.org/10.1177/10598405221137718>
9. Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J. & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(8), 1515–1519. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000227537.13175.1b>
10. Magistro, D., Cooper, S. B., Carlevaro, F., Marchetti, I., Magno, F., Bardaglio, G. & Musella, G. (2022). Two years of physically active mathematics lessons enhance cognitive function and gross motor skills in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 63, 102254. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102254>
11. Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., DuBose, K., Mayo, M. S., Schmelzle, K. H., Ryan, J. J., Jacobsen, D. J. & Williams, S. (2009). Physical activity across the curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*, 49(4), 336–41. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>

12. Dubecz, J. (Ed.) (2009). *Általános edzésmélettudomány és módszertan: Jegyzet a középfokú edzőképzés részére*. Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság.
13. Dwyer, T., Coonan, W. E., Leitch, D. R., Hetzel, B. S. & Baghurst, R. A. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students. *International Journal of Epidemiology*, 12(3), 308–313. <https://doi.org/10.1093/ije/12.3.308>
14. Famosi, I. (2021). *Mozgásfejlődés*. Flaccus Kiadó.
15. Fourestier, M. (1962). *Les expériences scolaires de Vanves*. *International Review of Education*, 8, 81–85. <https://doi.org/10.1007/BF01422493>
16. Hajduné László, Z. (2015). A testnevelés tantárgy orientációját befolyásoló tényezők komparatív elemzése. *Létünk*, 45(4), 95–103.
17. Hill, L. J. B., Williams, J. H. G., Aucott, L., Thomson, J. & Mon-Williams, M. (2011). How does exercise benefit performance on cognitive tests in primary-school pupils? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(7), 630–635. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2011.03968.x>
18. Howie, E. K., Beets, M. W. & Pate, R. R. (2014). Acute classroom exercise breaks improve on-task behavior in 4th and 5th grade students: a dose–response. *Mental Health and Physical Activity*, 7(2), 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2014.03.002>
19. Bartholomew, J. B. & Jowers, E. M. (2011). Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive Medicine*, 52, S51–S54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.026>
20. Kállai, L., & Hajnal, L. (2014). A testnevelés és mozgásos aktivitás hatása a kognitív fejlődésre iskolás gyermekek körében. *Sporttudományi Szemle*, 15(2), 41–55.
21. Kertész, T. (2022). New Approaching of Mathematics Learning: Coordination based Physical activity's support. In Kéri, K., Borbélyová, D. & Gubo, Š. (Eds.), *13th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics. Conference Proceedings* (pp. 199–210). <http://doi.org/10.36007/4133.2022.199>
22. Kun, B., Németh, Á., Szabó, A. & Demetrovics, Zs. (2018). *Fizikai aktivitás*. MTA, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
23. Kun, B., Németh, Á., Szabó, A. & Demetrovics, Z. (2018). A fizikai aktivitás szerepe a gyermekek fejlődésében: A családok szerepe a fizikai aktivitás elősegítésében. *Journal of Physical Education and Development*, 45(2), 101–115. <https://doi.org/10.1007/jped.2018.10115>
24. Lívják E. (2023). *Tanulást támogató mozgásprogram hatásvizsgálata 3. évfolyamos tanulók körében*. Doktori disszertáció, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <http://dx.doi.org/10.15773/EKKE.2023.015>
25. Ma, J. K., Le Mare, L. & Gurd, B. J. (2014). Classroom-based high-intensity interval activity improves off-task behaviour in primary school students. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 39(12), 1332–1337. <https://doi.org/10.1139/apnm-2014-0195>
26. Mahar, M. T. (2011). Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in elementary school children. *Preventive Medicine*, 52(1), S60–4. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.017>

27. Mező, F. & Mező, K. (2023). A kognitív képesség és teljesítőkéesség fokozásának lehetőségei. *Honvédségi szemle: A magyar honvédség központi folyóirata*, 151(6), 83–101. <http://doi.org/10.35926/HSZ.2023.6.7>
28. Pásztor-Horváth, D. & Bognár, J. (2024). A kognitív képességfejlesztés: az innovatív eszközök alkalmazása testnevelésórákon. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: SECTIO SPORT*, 53, 73–91. <https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2024.53.73>
29. Raviv, S., Reches, I. & Hecht, O. (1994). Effects of activities in the motor-cognitive-learning center on academic achievements, psychomotor and emotional development of children (aged 5–7). *Journal of Physical Education & Sport Sciences*, 2, 50–84.
30. Martin, R. & Murtagh, E. M. (2015). An intervention to improve the physical activity levels of children: Design and rationale of the 'Active Classrooms' cluster randomised controlled trial. *Contemporary Clinical Trials*, 41, 180–191. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2015.01.004>
31. Sallis, J., McKenzie, T., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S. & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2), 127–134. <https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608025>
32. Shephard, R. J., Volle, M., Lavallée, H., LaBarre, R., Jéquier, J. C. & Rajic, M. (1984). Required physical activity and academic grades: a controlled longitudinal study. In Ilmarinen, J & Valimaki, I. (Eds.), *Children and Sport* (pp. 58–63). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69465-3_8
33. WHO (2024). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
34. van den Berg, V., Saliassi, E., de Groot, R. H., Jolles, J., Chinapaw, M. J. & Singh, A. S. (2016). Physical activity in the school setting: cognitive performance is not affected by three different types of acute exercise. *Frontiers in Psychology* 7, 723. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00723>

Literature Analysis of the Relationship Between Cognitive Abilities and Physical Activity in Primary School Context

The study examines the relationship between physical activity and cognitive abilities in the context of primary school education. The analysis highlights that regular physical activity positively impacts not only motor skills but also cognitive and emotional development. Various age groups and intervention methods were analyzed, including short classroom movement breaks, active lessons, and increasing the number of physical education classes. The literature review revealed that physical activity stimulates cerebral blood flow, enhances attention capacity, and improves academic performance, particularly among the 7–12 age group. The research also emphasizes that the effectiveness of different intervention durations varies, with longer programs generally yielding more lasting results. The findings support that integrating physical activity into the educational system can promote the cognitive abilities development of children. The study does not analyze intervention methods, but rather reviews the professional articles published on these methods that examine the relationship between physical activity and cognitive abilities. The aim of the research is to provide an overview of the role of physical activity in education based on studies conducted with different age groups, paying particular attention to the methods used and their effectiveness. Future research aims to identify the most effective intervention strategies, with a special focus on age-specific needs and the application of technological tools in education.

Keywords: *physical activity, cognitive development, educational interventions*

Szemle

Aktuális olvasnivaló

A játékról komolyan. Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről

Tészabó Júlia*

DOI: 10.21549/NTNY.50.2025.3.5



Pásztor, E. J. (szerk.) (2024). *A játékról komolyan – Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről*. A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete. Soproni Egyetemi Kiadó. <https://journal.uni-sopron.hu/index.php/soekonyvek/issue/view/pasztor-eniko-judit-a-jatekrol-komolyan>

Pásztor Enikő sokrétű szervezői-szerkesztői munkája eredményeként megjelent kötetet vehetünk kézbe most – és olvashatunk online formában is – egy olyan témában, ami, sajnos, mindeddig csak kevés figyelmet kapott az oktatásban, és csak néhány elkötelezett oktató munkájának köszönhetően jelenik meg a felsőoktatási intézményeinkben. Külön kiemelendő, hogy a szerzők egy intézményből, a Soproni Egyetemről toborzódtak, tükrözve, milyen sokirányú és magas színvonalú munka zajlik ott.

A résztvevők listája nagyon bőséges, az egyetem oktatói mellett hallgatók, doktoranduszok is szerzőként szerepelnek. Egyes többszer-

zős kutatások résztvevői az Egyetem más-más karáról, intézetéből működtek együtt a kutatásban.

A témák között, életkor és intézmény típus szempontjából, hangsúlyos a játék és a játékos módszerek bemutatása a kisgyermek nevelésében, de helyet kapott a gyermekkortörténet és a neveléstörténet, a gyógy-pedagógia, a klasszikus játékszerek témája, a felnőttkori játék, a modern technikai eszközök lehetőségei és az egyetemi oktatás színtere is.

A könyv egészéből nemcsak a játék sokféleségére, gazdag történetére, az általa nyújtott pedagógiai, pszichológiai, fejlesztő pedagógiai módszerek gazdag tárházára láthatunk rá, hanem arra is, hogy kutatására milyen sok irányból nyílik lehetőség.

A kötetet nemcsak tematikus, hanem módszertani sokféleség is jellemzi. A témák feldolgozásához tartalom-elemzést, a matematikai módszereket, kérdőíves kutatást, képelemzést, és dokumentum elemzést is alkalmaztak a szerzők.

A játék pedagógiai felhasználásának területét érintő tanulmányokban rendkívül gazdag a kínálat: a fejlesztő pedagógiától a bábozásig, a gamifikációtól a mesterséges intelligencián át a drón felhasználásáig sokféle lehetőséget mutatnak be a tanulmányok. Ezek mindegyikére jellemző, hogy a szerzők témájukat a szakmai diskurzus kontextusába építik, kutatásukhoz igyekeznek a legfrissebb – elérhető – nemzetközi szakirodalmi háttérrel felhasználni.

Az első nagy blokk tanulmányai a játék, a játszás és a kultúra területével foglalkoznak, azok társadalmi hatásaival és pedagógiai felhasználásukkal a megelőző időszakok játékfelfogásait elemezve.

* Címzetes egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, teszabo.julia@ppk.elte.hu

Már a reneszánsz időszakában felgyeltek arra, milyen fontos szerepet tölt be a gyerekek életében a játék, és azokra az elemekre, amelyek a gyerekek játéktevékenységéből a nevelés, oktatás számára, mint fejlesztő eszközök felhasználhatók.

A jelentős humanista, Juan Luis Vives már a 16. században felvázolt egy pedagógiai rendszert, amiben a szabad, de ellenőrzött játék szükségességéről vallott, és ezek az elképzelések a későbbiekben is nagy hatást gyakoroltak a pedagógiai gondolkodásra. *Kéri Katalin: Játékok a XVI. században, Juan Luis Vives műveiben* című tanulmánya pedagógiatörténeti, gyermekkortörténeti nézőpontból elemzi Vives elképzeléseit, és bemutatja azokat a játékos elemeket, amelyek Vives elsősorban a nyelvtanításban használt szövegeiben, párbeszédében található, és nagyon életszerűen jelenítik meg a korszak gyerekeinek játékvilágát.

A játéktevékenység irányában megmutatkozó szemléletváltozás a 18-19. század nagy szellemi mozgalmainak köszönhető. A több jelentős játékelmélet született ekkoriban a Schiller esztétikai játékelméletében megjelenő alapvető felismerésétől, vagyis a játéknak az emberi lényeghez tartozó voltától Kanton át. A darwini tanokból kiinduló biológiai játékelmélet képviselője, Karl Groos fejlődési koncepciója már a fiatal egyedek, és így a gyerekek játékának fejlődésben betöltött szerepére helyezte a hangsúlyt.

A 20. század hozzájárulása a játék elméleti megközelítéséhez Johan Huizinga alapvető kultúraelméleti műve, az 1938-ban megjelent *Homo Ludens*. A mű azóta is sok észrevételt kiváltó megállapításai a kultúra játékgyökereiről, megújították a játék és a kultúra viszonyáról szóló szakmai párbeszédet. Fontos eleme a könyvnek a játék jellemzőinek tételes felsorolása: szabad (nem elrendelt) cselekvés, nem a közönséges, a valóságos élet, birtokba veszi a játékost, nem komoly, komolysága magában rejlik, érdek nélküli, célja önmagában rejlik, helye és időtartama különül a mindennapoktól, saját tere van, rendet teremt, szabályok, ritmus és harmónia, versengés, feszültség és bizonytalanság, titkolózás jellemzi.

A kötetben *Csiha Tünde Noémi: Culture Born in Play* című írása Huizinga művéből kiindulva történeti szempontból vizsgálja egyes kultúrák játékelemeit, és kitér a kultúrakutatás újabb megközelítésmódjaira is.

A pedagógiai játékfelfogások elsősorban a Magyarországon is rendkívül nagy hatású Friedrich Fröbel-féle pedagógia hatására alakultak. A korai játékpedagógiai elképzelések feltárása szempontjából rendkívül hasznos a játéktörténet kutatói számára *Révész József és Révészné Pálfi Krisztina 19. századi, gyermekjátékokról szóló művek a Helikon Könyvtár gyűjteményében* című munkája, hiszen egy eddig jórészt feldolgozatlan forrásgyűjteményt mutat be, amelyben a 18-19. századból 90 gyermekjátékkal foglalkozó pedagógiai mű szerepel, némelyik illusztrációkkal is segítve a kor pedagógusait és a mai kutatókat.

A hazai gyermekjáték-kutatás egyik alapvető forrása Kiss Áron: *Magyar gyermekjáték gyűjteménye*, amely 1891-ben jelent meg, és a múlt századforduló egyik legnagyobb pedagógiai vállalkozása volt, amellel, hogy illeszkedett a korszakban meginduló néprajzi gyűjtésekhez. Az egész országból pedagógiai céllal összegyűjtött népi játékokat kiváló szövegváltozatokban és kottákkal együtt adták ki, mint oktatási segédkönyv pedig sok kiadást megért, melyet azután módszertani segédletek egész sora követett, és máig a népi játékok tanításának egyik alapkönyve.

Balaton Katalin: A magyar népi játék megjelenése a közoktatásban, a folklór gyűjteményekben, pedagógiai útmutatókban, vezérkönyvekben a századfordulón és az intézményesülés első évtizedeiben című tanulmánya kiterjed azokra a gyűjteményekre, útmutatókra, vezérkönyvekre, melyek a 19-20. század fordulóján az intézményesülés kiterjesztésének időszakában jelentek meg. Ezekben, mint kiemeli „A népi játék, a tánc, a népdal, a népzene is az eddigi élettérből kilépve kapott új teret” (p. 70).

A hagyományos paraszti kultúrában a vásárolt játékszerek csak elvétve fordultak elő, a gyerekek maguk készítették a környezetben található anyagokból, sárból, növényi szárból, termésekből és hulladékokból

játékszereiket. *Gáncs Anna: Játékok és kézzel készített játékok a XX. és a XXI. században* ezek továbbélését, generációk közötti átadását vizsgálta napjainkban egy mikrokatatás keretében.

Az egyes játéktípusok kutatástörténetéből gazdagságával kiemelkedik a táblás társas játékok csoportja, hiszen számtalan egyéb területtel érintkezhet, a játéktáblák eredetének kultikus gyökereitől a tér, a társadalmi szerkezet, sőt a gazdasági és társadalmi változások tükrözőjeként is. A hazai szakirodalomban is született már ebben a témában jelentős munka, Moskovszky Éva *Sors és játék. A táblás játékok eredete és őstörténete* című 2004-ben megjelent könyve.

Ezzel a rendkívül izgalmas területtel a kötetben két tanulmány foglalkozik. Az egyik *Adorján Balázs és Bednár Éva: A társasjátékok története* című írása, amely a játékok történeti áttekintése és típusainak bemutatása során eljut a klasszikus játékmenetektől napjaink kooperatív és nem lineáris felépítésű játékaihoz is. A szerzők közgazdász háttere elsősorban a fejlesztők és gyártók, valamint a játékok gazdasági jelentőségének tárgyalásakor válik hangsúlyosabbá.

Különösen jelentős újdonság a hazai kutatásban a táblák matematikai hátterének feltárása. *Szabó Péter: Az ókori játéktáblák matematikai előképei* című tanulmánya a matematika és az ősi játéktáblák kapcsolataival foglalkozik. Kitér azoknak a korabeli matematika oktatásból megismerhető aspektusaival való kapcsolatára is.

A játék és az intézményes nevelés témájához ebben a történeti részben többféle módszerrel közelítenek a szerzők. *Németh Dóra Katalin: Játék és mese: óvodai mindennapok a második világháború előestéjén, a Magyar Gyermekevelés folyóirat tükrében* című írásában a folyóirat 1937-1938-as évfolyamát vizsgálja. Módszere a mintába választott témakörök megjelenésének dokumentum-elemzése. Következtetése, hogy már ebben a korszakban hangsúlyossá vált az az elképzelés, hogy az óvodában „a szabad és szervezett játéktevékenység a fejlesztő folyamatok elősegítője”, s mint ilyen, a gyermekek szociális és kulturális beilleszkedésének elősegítését is célozta.

Módszertanilag igen korszerű eljárást alkalmaz *Molnár-Kovács Zsófia: A játék képi megjelenítése a Köznevelésben. Az 1953., 1963., 1973. és 1983. évi lapszámok ikonográfiai vizsgálata* című kutatásában. A pedagógiai képelemzés Magyarországon is többek által alkalmazott módszerével vizsgálja a folyóirat négy évfolyamának képanyagát a korabeli pedagógiai diskurzus változó kontextusába illesztve.

A játéktörténetnek és a játékkutatásnak a pedagógiai curriculumba illesztése az egyetemi oktatásban különösen a pedagógiai és a pszichológiai képzésben indokolt. A téma kutathatóságának, bemutatásának interdiszciplinaritása lehetőséget nyújt a szűken vett játéktéma kiszélesítésére a társadalomtörténet, a kultúratörténet, a gyermekortörténet, sőt a technikátörténet és a gazdaságtörténet beemelésére is a képzés során, s ezzel a hallgatók általános ismereteit, szemléletmódját e területek irányában is bővíteni képes.

Nmar-Kendöl Jutka és Hartl Éva: Játékkutatás a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán című tanulmánya a Neveléstudományi mesterszak keretében meghirdetett szabadon választható kurzus, az „Összehasonlító játéktörténet, játékelméletek és játékkutatás” öt félévének tapasztalatait foglalja össze, bemutatva a hallgatók által végzett mikrokatatásokat is.

A játékszerek a gyerekek számára sokféle élményt jelentenek, egyben a fejlesztés eszközei is. Ebben a folyamatban nemcsak a célzottan erre tervezett, hanem a mindennapok játékeszközei is szerepet kaphatnak. Átalakulásuk, korszakonként új és új játékok születése a huszadik század első felétől, a piac hatására válik jellemzővé. A változások azt is lehetővé teszik, hogy az egyes játékokat használó generációkat különböző szempontok: a játékok kiváltotta élmények, szellemi kihívások alapján is csoportosítani lehessen.

Preklet Edina és Lenkei Balázs: A tudomány nem játék, csak ha jól csinálják című írása már átvezet következő nagy egységbe, hiszen a játékszerek kreativitás-fejlesztő lehetőségeit vizsgálták konkrét játékok elemzésével. Hipotézisük, hogy a közös módszertani háttér a kísérletezés és a játék, mint a gondolkodás-fejlesztés eszközei

összekapcsolhatók a természettudományos oktatásban. Konklúziójuk, hogy a játéktípusok változása hatást gyakorol a kreativitás bizonyos fajtáinak az alakulására – rendkívül izgalmas, és továbbgondolásra érdemes.

A kötet második nagy egységében helyet kapott tanulmányok a játék pedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai aspektusaival foglalkoznak.

Azt a fontos szerepet, amit a játékok a gyerekek szemléletalakításában, a társadalmi, kulturális, professzionális és gazdasági játékterük jövőbeli alakításában betöltenek, már az antikvitás idején felismerték, és napjainkig gazdag szakirodalma alakult ki. Hiszen ezek a tárgyak tükrözik annak a kornak és társadalmi csoportnak a struktúráit, normáit, uralkodó nézeteit és előítéleteit, amelyik létrehozta őket.

Pásztor Enikő Judit: Etnikai csoportokhoz kapcsolódó előítéletek és preferenciák a gyermekek babaválasztásában nemzetközi kitekintéssel című tanulmánya a játékszerek és az előítéletek összefüggését vizsgálja kisgyermekkorban, egy játékszer, a játékbaba hatásainak elemzésével. A színesbőrű babák a multikulturális nevelés fontos eszközei lehetnek és jelentőségük különösen nagy „a tolerancia, a kultúrák befogadása és az előítéletek megszüntetése terén.” – állapítja meg.

Babai Zsófia és Kovácsné Vinkovics Éva: Der Königsweg der kindlichen Entwicklung: Mit Spielen die Zweitsprache erobern című tanulmánya a játékos nyelvtanítás lehetőségeiről szól, a második nyelv oktatásában az óvodában és az iskolában.

A gyógypedagógia területét érintő három tanulmány a kötet különböző blokkjaiban kapott helyet. A játék fejlesztő hatásainak felhasználásával régóta tisztában van a gyógypedagógia, és komplex játékkészleteket is kialakítanak egyes probléma-csoportok kezelésére a gyakorlatban. *Vida Gergő: A játék, mint gyógypedagógiai fejlesztő és diagnosztikai eszköz* című írása a speciális játékeszközök ezen a területen való fejlesztő és diagnosztikai eszköztárával foglalkozik. A játékok tervezésére egy szempontrendszert dolgozott ki. Kiemeli azonban, hogy a nem célzottan tervezett játékok jó része is alkalmas erre a feladatra.

A technikai eszközök új generációja is megjelenik egy érdekes szerepkörben a ChatGPT gyógypedagógiai asszisztensként is működhet, bizonyítja, és példa beszélgetésekkel is alátámasztja *Heidt Judit: Mesterséges intelligencia a gyógypedagógiában: 11 játék a ChatGPT Advanced Voice Mode használatával* című kutatása. Kiemeli, hogy „az MI-alapú eszközök lehetővé teszik a személyre szabott tanulási élményeket, amelyek figyelembe veszik a gyermekek egyedi szükségleteit és képességeit” (p. 320).

A harmadik tanulmány, *Mendéné Lajtai Krisztina, Veisz Helga és Kállai Gabriella: Játékosított tanulási metodikák alkalmazása a tanulói kompetenciák fejlesztésében – innovatív gyakorlatok és lehetőségek a rehabilitációs-rehabilitációs foglalkozásokon* a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni vagy kiscsoportos rehabilitációs-rehabilitációs foglalkozásain alkalmazott modern digitális technológiákkal foglalkozik. A gamifikáció kínálta pozitív élményeket a matematika oktatásban használják fel.

Az élménypedagógia területére jutunk el a bábjáték és drámapedagógia témáját érintő két tanulmánnyal. A bábpedagógia témája egy jelentős, és az intézményhez szorosan kapcsolódó életút, Bencze Bernadett tevékenységének feldolgozása során jeleik meg, *Horváth Anna Viktória: A bábpedagógia jelentősége Sopronban Bencze Bernadett szakmai életútjának tükrében* című tanulmányában.

Vörösmarthy-Fodróczy Mónika: A drámajáték szerepe az érzelmi intelligencia fejlesztésében az óvodai mindennapokban című kutatása a drámajáték személyiségfejlesztő lehetőségeit tárja fel, külön kiemelve a népmeséket és a népi dramatikus szokásokat is, a környezeti nevelésbe illesztve. Egy óvodai projekt, a *Fehérlófia* című mese feldolgozását a tanulmány részletesen be is mutatja, hatásait elemzi, további lehetőségeit is végiggondolja.

Fontos és nálunk kevésbé kutatott téma a felnőttek játéktevékenysége. Ez gyökeresen különbözik mind lefolyásában, mind funkciójában a gyerekek játéktevékenységétől, ugyanakkor pozitív hatásai révén mind a mai

napig rendkívüli jelentőséggel bír. A felnőttek játékát elsősorban a relaxációs, feszültségoldó folyamatok segítségével szokták elemezni, a rekreációval, az energiákkal való feltöltődéssel, a szabadidővel kapcsolatosan. Ennél szélesebb körű hatásait vizsgálja *Tengerdi Ágnes: Játék és szupervízió – a felnőttkori játék szerepe a szakmai személyiség karbantartásában* című tanulmánya, elsősorban a játék és a játékos felnőtt környezetével kapcsolatos pozitív érzelmi aspektusait emelve ki, de krónikus betegek hangulatának javítása, a szakmai személyiség karbantartása esetében is hasonló lélektani hatásokra lehet számítani. A friss nemzetközi törekvések számos aspektusa jelenik meg a tanulmányban, köztük a szervezeti kultúrába épülő játéklehetőségek és játékelemek.

A harmadik nagy egységben szereplő tanulmányokat az *Innováció és technológia a játékok világában* cím alá rendezte a szerkesztő. Az új technikai eszközök, mint a drón, a lézeres technológia, a mesterséges intelligencia, a kiterjesztett valóság felhasználása számos lehetőséget kínál a különböző területeken, a játékelemek vagy játékos eszközök felhasználására. *Kissné Zsámboki Réka: A drón mint játékos oktatási eszköz a 10-16 éves tanulók véleményének és drónhasználati szokásainak tükrében* című írásában az új játékeszközök, és kiemelten a drón oktatásban való használhatóságát vizsgálja. Meglepő megállapítás a drónhasználat, illetve a drónnal való rendelkezés széleskörűségére való hivatkozás, amit a kérdőíves vizsgálatból származó adatok támasztanak alá. „A drón, mint eszköz lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy kreatív és interaktív módon ismerjék meg a természettudományokat, a mérnöki tudományokat, a technológiát és a matematikát (STEM), valamint az informatikát.” – állapítja meg, míg a tanárok számára új módszerek és szemléletmód alkalmazását teszi lehetővé az aktívabb, élményszerű tanulási folyamatok révén. A bemutatott, a Soproni Egyetemen zajló projekt több kar összefogásával zajlik.

A játékszerek tervezése és kivitelezése, két, egymástól egyébként meglehetősen távoli téma révén került be a kötetbe. *Horváth Péter György és Hartl Éva: Szakmaterületek összekapcsolása és interdiszciplináris eredmények. A Ped-Ing-Toy projekt bemutatása* című tanulmányában egy konkrét hallgatói projekt bemutatására vállalkozott, amely a mérnöki munka és a pedagógia összekapcsolását célozta egyetemi oktatás keretében. Itt megint az egyetem két kara együttműködésének lehetünk tanúi, egy több tanévre terjedő játéktervezési folyamat során. Az eredmények több klasszikus játéktípus újragondolását a hallgatók szakmai háttéréhez illeszkedve valósították meg, és a gyakorlóóvodában tesztelték is ezeket.

A másik tanulmány a fajtékok korszerű technológiával, a lézervágással kivitelezett megoldásáról számol be. Míg ezek a játékszerek korábban a kézművesség és a háziipar keretei közt készültek, az új játékok tervezéséhez és kivitelezéséhez már a legkorszerűbb famegmunkáló eszközöket használják. *Antal Mária Réka, Nagy Vivien és Horváth Péter György: Fajték terméktervezésének folyamata és lézeres gyártása* című írása mutatja be a tervezés és a készítés folyamatát. A játékszerekkel szembeni új elvárások – környezettudatosság, fenntarthatóság korszerű gyártás – kiemelt fontosságot biztosítanak ezeknek a játékoknak.

Horváth Tamás, Szakály Tamás és Horváth Péter György: Pályaorientáció támogatása a kiterjesztett valóság (AR) segítségével című tanulmányához a szerzők a Soproni Egyetem több karáról verbuválódtak. A gamifikáció – játékelemek alkalmazása – ebben a témában is felmerül, egy egyetemi arculati rendszer és pályaorientációs program, mobiltelefonra vagy tabletre telepített alkalmazásnak a MATEMI-nek az elemeiben.

A játékról komolyan című kötetnek színvonalas tanulmányai mellett fő erőssége, hogy épít a játék és a játékszás témájának interdiszciplinárisan vizsgálható jellegére. Ez a kutatási szemlélet jellemzi a játékkutatás egészét, hatalmas szakirodalma erre épül. Amiben a kötet fontos mérföldkőnek számít, az az, hogy összefog számos olyan, különböző tudományterületeken működő kutatót, akik a maguk területéről hozott tudásukkal hozzájárulhatnak a téma új eredményeihez.

A hazai játékkutatás 1987-től, a Kiss Áron Magyar Játéktársaság megalakulásától, kapott új lendületet. A Társaság célja éppen az volt, ami most ezt a kötetet jellemzi, a különböző területeken működő kutatók, okta-

tók, összefogása, közös gondolkodásra serkentése, hangsúlyozva a játékkutatás interdiszciplináris lehetőségeit. Sokan máig sem hagytak fel a játékkutatással, jelen vannak publikációikkal, kutatásaikkal, részt vesznek az oktatásban, a múzeumi munkában.

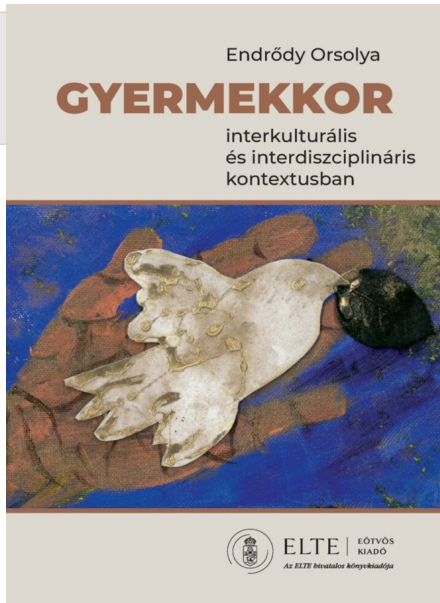
A mostani kötet ennek a gondolkodásnak egy új generáció bevonásával folytatja hagyományait.

Remélhetőleg a szerzők a továbbiakban is együttműködnek majd és még több új kutatási eredménnyel gazdagítják a játék hazai szakirodalmát.

Gyermekkép – gyermekek a képeken

Somogyi Anett*

DOI: 10.21549/NTNY.50.2025.3.6



Endrődy, O. (2024). *Gyermekkor: interkulturális és interdiszciplináris kontextusban*. ELTE Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/https-www-eltereader-hu-media-2024-11-ppk_endrodyo_gyermekkor_web-pdf/

A nevelést, azaz a gyermek felnőtte alakításának kísérletét évezredek óta értékes feladatának tekintette minden társadalom. A gyermekkort nemcsak a különböző kultúrák értelmezték különféle módokon a történelem során, hanem a társadalomtudományok világa is folyamatosan változóan tekinti azt a jelenben. Az elmúlt évtizedekben számos tanulmány és monográfia foglalkozott a gyermekkortörténet vizsgálatával, melyek különböző szöveges források alapján világították meg egy-egy terület vagy korszak gyermekszemléletét. Hazánkban a 20. század második felében elkészültek a külföldi – elsősorban angol és francia – gyermekorkutatások összefoglalói, mint például Szabolcs Éva 1986-ban írt munkája (Szabolcs, 1986). 1999-ben Kéri Katalin jelentkezett

szinkrón szemléletű, az európai gyermekortörténet különböző aspektusait megmutató forrásgyűjteménnyel (Kéri, 1999), melyet a rá követő években Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény* című munkája követett (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2003). A 2000-es évek fordulóján már önálló kutatási munkák is megjelentek a gyermekekről való gondolkodás témakörében (Szabolcs, 1999; Pukánszky, 2001; Pukánszky, 2003). A gyermekorkutatási eredmények első hazai szintézisét Hegedüs Judit végezte el 2004-ben *A gyermekort-történet hazánkban a neveléstörténeti kutatásokban* című tanulmányában, amely részletezőn tárja elénk a jövőbeni kutatások lehetséges és szükséges irányait is (Hegedüs, 2004). A módszertani megújulást Szabolcs Éva kutatása hozta el, amikor folyóiratok gyermekekkel kapcsolatos tartalmait elemezte új módszerrel, a tartalomelemzés segítségével. A módszertan színesítése azokkal a kutatásokkal folytatódott, melyek az ikonográfia módszerével dolgoztak, különböző folyóiratok vagy fotók képi vizsgálatai segítségével (Balogh, 2003; Géczi 2008; Kéri 2003, 2008; Mikonya 2008).

Endrődy Orsolya gyermekorkutató, az ELTE PPK Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézetének egyetemi adjunktusa már doktori disszertációjában is gyermekortörténeti témával foglalkozott (ikonográfiai vizsgálattal). Ebben a hat különböző tanulmányt tartalmazó kötetében pedig tíz év kutatási tapasztalatát sűrítette össze, körbejárva a gyermekábrázolások lehetőségeit és azoknak vizsgálati módszereit. A gyermekorról való gondolkodásunkat meghatározza számos, a nevelésünk és műveltségünk által meghatározott tudás, előfeltevés, rosszabb esetben sztereotípa. A kötet nagy értéke, hogy ezekre az általánosításokra rámutat és vizsgálódásaink különböző nézőpontjaira rávilágít. Egy-egy tudományág logikusnak tűnő, megkérdőjelezhetetlen állítása mellett a szerző interdiszciplináris módszertant alkalmazva és interkulturális kontextusba emelve jeleníti meg azt a téma-

* Tanársegéd, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézet, somogyi.anett@uni-sopron.hu

hálót, amit a gyermekkor jelent. A hat tanulmányból négy japán vonatkozású. Nem véletlen ez, tekintve, hogy a kutató 5 éven át élt Oszakában. Sokszínű forrásanyagból táplálkozik a kötet, melyben a képi anyagok és a nyelvészet összekapcsolódva azonos érvénnyel közvetíti a mondanivalót. A tanulmányok módszertana között megtaláljuk az ikonográfiai módszert és a metaforaelemzést, a vizsgálatok pedig a mikroléptéktől egészen a könyvtári helyszíning terjedően tárják elénk a gyermekkorról való gondolkodás legújabb eredményeit.

Az *Ukiyo-e – A japán fametszet mint lehetséges gyermekkortörténeti forrás* című tanulmány a japán fametszetek által közvetített gyermekkép értelmezéséhez mutat be képelemzési vizsgálati módszereket. A szerző először a japán emberekre ható három erős világnézeti hatás – a konfucianizmus, a sintoizmus és a buddhizmus – tanításainak kérdését járja körül, melyek a japán fametszetek képi világára is erőteljes hatást gyakoroltak. Képet kapunk a vizsgálathoz legalkalmasabbnak talált és digitálisan könnyen hozzáférhető ukiyo-e fametszet típusról, amely hétköznapi szituációkat, zsánerképeket közvetít, gyakori szereplője a gyermek. A képek elemzéséhez számos, gyermekek világához közel álló lehetőséget felvillant a szerző, a természet, a játék, a halandóság, a nevelési szokások vagy Hotei, a gyerekek védőistene, mind-mind ígéretes kutatási terület. A szerző szerint az egyik lehetséges értelmezése a fametszetek gyermekképi világának a huncut, játékos, de a szüleiével és a természettel szemben tisztelettudó gyermek.

A *gyermekkor-történeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei* című tanulmány a japán fametszetekről szóló munkát követi a válogatásban. Értelmezi, kibontja annak egyes állításait az európai művészettörténet néhány jelentős gyermekábrázolásának és a képelemzési módszerekkel ezekből feltárulkozó gyermekképnek a bemutatásával. A szerző a tanulmányban három lehetséges képelemzési módszert vázol fel, melyek alkalmasak arra, hogy segítségükkel árnyaljuk egy-egy társadalmi jelenség kortörténeti vizsgálatát. Konkrét példaként Pieter Bruegel: Szamár az iskolában című grafikáján keresztül a szamár szimbólum jelentőségét tárgyalja, amely sokat elárul a kor oktatási gyakorlatáról, majd egy képtár anyagának vizsgálati lehetőségét felvázolva másik példaként Bartolomé Esteban Murillo Szent család című festménye szimbólumrendszerének áttekintését vállalja. Az igény, hogy ne csak írott szövegek és a régészet által feltárt tárgyak legyenek felhasználhatók egy-egy társadalmi jelenség vizsgálatához forrásanyagul, jogos. A következő időszak egyik kulcsfontosságú célja lesz majd egy olyan átfogó tanulmány megalkotása, amely feltérképezi a gyermekkortörténeti ikonográfia alkalmazható módszertanát.

A *Posztmodern gyermekkor? – Egy japán rajzfilm gyermekképe* című tanulmányban feldolgozott *Kiki, a boszorkányfutár* című anime, akárcsak a japán rajzfilmek zöme, filozófikus tartalmú alkotás. Kiki története szabályos felnövéstörténet, amellyel számos nevelődési regényben találkozhatunk, és a varázstárggyal való útra kelés, a szülőktől való búcsú alapján még akár a népmesék világához is sorolhatnánk. A tér és idő tartományát játékosan kezelő film posztmodern jegyeit a szerző a középkori boszorkánylét témájában, a főszereplő lány emancipációs törekvéseiben, a gyermekek felnőtté ábrázolásában tárja elénk.

A *Laci és az oroszlán – egy magyar gyermekkönyv és japán változata* című tanulmány Marék Veronika *Laci és az oroszlán* című gyerekkönyvének kedvező japán fogadtatása okán a benne szereplő gyermekképet mutatja be metafora- és ikonográfiai elemzés segítségével. A szerző olyan kérdésekre kereste a választ, hogy az oroszlán fogalom metaforikus jelentései milyen többletértelmezést adtak a könyvnek a távol-keleti kultúrában. Miben azonos a magyar mese és a japán fordítás üzenete, és miben eltérő? A tanulmány értéke nemcsak abban rejlik, hogy segít megérteni a mesék mély és árnyalt üzeneteit, hanem rugalmas gondolkozásra is sarkall, ha eltérő gyökerű kultúrák alkotásaival találkozunk.

A távol-keleti térségben elterjedt vallásokkal, azok értékrendszerével és gyermekképével foglalkozik az ötödik tanulmány, melynek címe: *Vallási elemek egyes távol-keleti kultúrák gyermekképében*. A buddhizmus, a sintoizmus, a taoizmus és a konfucianizmus központi elemeinek ismertetése után Japán kétarcúságával ismerteti

meg az olvasót a szerző. A modernizmus és a zen tradíció a japán iskolák világában is jól megfér egymással, sőt a buddhista szellemű óvoda és iskola alapítása már hazánkban is tervezett. Az összefoglaló munka segítség lehet a multikulturális környezetben dolgozó pedagógusoknak, hogy elfogadóbbá tegyék a közösségüket, megértsék diákjaik motivációit, és használják az e tudásból származó bölcsességeket.

A *Vállt vállnak vetve – magyar és orosz óvodások a gyermekkorról* című tanulmány módszere és témája is nagyon különleges. A benne bemutatott vizsgálat során gyermekek gyermekkorról szóló gondolatainak feltárását kísérelték meg nemzetközi összefogás keretében a kutatók – köztük a szerző – pszicholingvisztikai eszközökkel. A tanulmány nagyrészt a módszertanra összpontosít, az elméleti keretek áttekintése után többek között bemutatja, hogyan lehet spontán beszélgetni gyerekekkel és milyen kérdések mentén bontakozhat ki összehasonlítható anyag a gyerekek saját gyermekkorfogalmáról. Néhány eredménybe betekintve kiderül, hogy a gyermek magát a felnőtt kis változatának tekinti, a játékot pedig kizárólagosan gyermeki tevékenységnek képzei el. A tervezett további, kiterjesztett kutatások során talán olyan válaszokat is kaphatunk, hogy vajon valóban társadalmi konstrukció-e a gyermekkor. Olyanná tesszük-e a gyermekek első évtizedeit, ami a testi-pszichológiai adottságaikból következik, vagy éppen fordítva történik minden, a felnőtt világ hatásaival és tudásanyagán keresztül válnak majd felnőtté?

Endrődy Orsolya kötete egy gondosan válogatott, inspiráló és igen sokszínű gyűjtemény, amely jelentősen hozzájárul az eddigi gyermekkorutatók eredményeihez és új irányokat, új eszközöket is segít találni ahhoz, hogy összetettebben, árnyaltabban gondolkodjunk a témáról. A neveléstudományi kutatások mai, korszerű, új irányait képviselő kiadvány szép példája a kultúrák közötti megértésnek és együttműködésnek, aminek nemcsak a kutatók számára, hanem mindenki számára fontos üzenete van.

Irodalom

1. Balogh, L. (2003). Egy századfordulós gyermeklap, az *Én Ujságom* illusztrációi. In Pukánszky, B. (Ed.), *Két évszázad gyermekei* (pp. 185–207). Eötvös József Könyvkiadó.
2. Géczy, J. (2008). Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 18(1–2), 108–119.
3. Hegedüs, J. (2004). A gyermekkor-történet hazánkban a neveléstörténeti kutatásokban. *Iskolakultúra*, 14(3), 84–90.
4. Kéri, K. (Ed.) (1999). *Továtűnő álom. Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásaiból*. Elektronikus kiadás. <https://mek.oszk.hu/02100/02102/>
5. Kéri, K. (2003). Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In Pukánszky, B. (Ed.), *Két évszázad gyermekei* (pp. 229–245). Eötvös József Könyvkiadó.
6. Kéri, K. (2008). Gyermekábrázolás az 1950-es években a *Nők Lapja* cím oldalain. In Kozma T. & Perjés I. (Eds.), *Új kutatások a nevelés tudományokban, 2008* (pp. 203–212). MTA Pedagógiai Bizottság.
7. Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003). *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó.
8. Mikonya, Gy. (2008). Gyermekkor az 1950-es években – a dokumentarista fotográfia alapján. In Perjés, I. & Ollé, J. (Eds.), *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és összefoglalók*. Magyar Tudományos Akadémia.
9. Szabolcs, É. (1986). Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, 36(4), 366–372.

10. Szabolcs, É. (1999). *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
11. Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története.* Műszaki Kiadó.
12. Pukánszky, B. (2003). Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekszemlélete. In Pukánszky, B. (Ed.), *Két évszázad gyermekei* (pp. 27–146). Eötvös József Könyvkiadó.

Szerzőink

Alzmeter, Laura

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Oktatásmenedzsment szakon szerzett mesterdiplomát. Doktori kutatása a felsőoktatási intézmények döntéshozatali folyamataiban való hallgatói részvételre összpontosít. Mind formális, mind nem formális oktatási környezetben dolgozott már, valamint részt vesz az ELTE különböző nemzetköziesítési projektjeiben. Tudományos és szakmai érdeklődése a hallgatói elkötelezettségre, az egyetemi irányításra, valamint az oktatás és a kulturális sokszínűség metszéspontjára fókuszál.

Bogár Lilla

a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Atlétika Tanszékének egyetemi tanársegédje. Testnevelő-gyógytestnevelő MSc diplomáját 2018-ban szerezte, és jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatási területe a neveléstudomány és a sporttudomány, különös tekintettel a tanteremben végezhető fizikai aktivitás kognitív képességekre gyakorolt hatására. Több tudományos publikáció szerzője, és aktív tagja a Magyar Sporttudományi Társaságnak és a Magyar Pedagógiai Társaságnak. Oktatási tevékenysége az atlétika, a motoros képességek fejlesztése és az oktatásmódszertan területeire terjed ki. Korábban utánpótlás-koordinátorként és általános iskolai testnevelőként is dolgozott.

Enim, Rejubi Peter

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Kutatási területe a felsőoktatás internacionalizálása, különös tekintettel a nemzetközi hallgatók részvételére az intézményi életben, a hallgatói önkormányzatokban és a karrierfejlesztési lehetőségekben.

Rónay Zoltán

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézetének habilitált egyetemi docense. Kutatási területe az egyetemi irányítás, az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság. Ezenfelül vizsgálja az oktatás és a jog kapcsolatát.

Somogyi Anett

a Soproni Egyetem Alkalmazott Művészeti Intézetében végezte tanulmányait formatervező művész szakon. Jelenleg szintén Sopronban, a Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézetének tanársegédjeként vesz részt a hallgatók egyetemi képzésében főként gyakorlati, kézműves- és művészeti kurzusok tartásával. Doktori tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében végzi. Kutatási területe szorosan kapcsolódik az oktatói munkájához, érdeklődésének fókuszában a kisgyermekkorai rajz áll a reformpedagógiák időszakában.

Miklósi Márta

a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének adjunktusa, doktori fokozatát neveléstudományból szerezte. Mintegy 10 éve foglalkozik börtönökkel kapcsolatos kutatásokkal. Kutatásai során főképp a fogvatartottak, fiatalok oktatására és képzésére, a börtönpedagógusok helyzetére fókuszál. Előszörban a fogvatartottak oktatási és kulturális jogait vizsgálta a magyarországi, dél-európai (Olaszország, Málta, Portugália, Ciprus) és közép-európai (Szlovákia, Csehország, Lengyelország, Ausztria) büntetés-végrehajtási intézetekben.

Tészabó Júlia

az ELTE magyar, francia és művészettörténet szakán végzett, majd PhD fokozatot a Debreceni Egyetemen szerzett. Az ELTE PPK Pedagógiatörténeti Tanszékének keretében és a Neveléstudományi Doktori Iskolában oktatott. A Történeti,

Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport tagja. Kutatási területe:
kultúrtörténet, gyermekkortörténet, játéktörténet.

Authors

Laura ALZMETER

is a PhD candidate in the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She holds a Master's degree in Education Management. Her doctoral research focuses on student participation in decision-making processes within higher education institutions. She is part of various internationalisation projects at ELTE and has worked in both formal and non-formal education settings. Her academic and professional interests centre on student engagement, university governance, and the intersection of education and cultural diversity.

Lilla BOGÁR

is an Assistant Professor at the Department of Athletics at the Hungarian University of Physical Education and Sport Science. She earned her MSc in Physical Education and Adapted Physical Education in 2018 and is currently pursuing a PhD at Eszterházy Károly Catholic University's Doctoral School of Education. Her research focuses on educational and sport sciences, particularly the effects of classroom physical activity on cognitive abilities. She has authored multiple academic publications and is an active member of the Hungarian Society of Sport Sciences and the Hungarian Educational Society. Her teaching areas include athletics, motor skill development, and teaching methodology. Previously, she worked as a youth coordinator and a physical education teacher in a primary school.

Rejubi Peter ENIM

is a PhD candidate at Eötvös Loránd University, in the Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, Budapest, Hungary. His research interests focus on internationalisation, particularly international student participation in higher education institutions.

Zoltán RÓNAY

is a habilitated Associate Professor at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Institution of Education, Budapest, Hungary. His research interests focus on university governance, autonomy, and academic freedom. He also researches the connections between education and law.

Anett SOMOGYI

graduated from the Institute of Applied Arts, Faculty of Design, University of Sopron. She is currently an assistant lecturer at the Institute of Arts and Sports Sciences of the Benedek Elek Faculty of Pedagogy in Sopron, where she is involved in the university education of students, mainly by teaching practical courses in arts and crafts. She is currently pursuing her doctoral studies at the Institute of Educational Sciences of the University of Pécs. Her research is closely related to her teaching, focusing on early childhood drawing activities in the period of reform pedagogy.

Márta MIKLÓSI

is an assistant professor at the Institute of Educational Studies and Cultural Management, University of Debrecen. She has her PhD in educational science. She has been working in research concerning prisons for about 10 years. Her research topic is focusing on education and training of prisoners, juveniles, the situation of prison teachers. She has primarily studied the educational and cultural rights of prisoners in penitentiary institutions in Hungary, as well as in Southern Europe (Italy, Malta, Portugal, Cyprus) and Central Europe (Slovakia, Czech Republic, Poland, Austria).

Júlia TÉSZABÓ

graduated from ELTE Eötvös Loránd University with Hungarian, French, and art history degrees and earned her PhD at the University of Debrecen. She taught at ELTE's Department of History of Education and the Doctoral School of Education. Today, she is a member of the Research Group on Historical, Theoretical, and Comparative Education at the ELTE Faculty of Education and Psychology. Her research interests include cultural history, childhood history, and the history of games.