

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI

<https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.1>

VI. évfolyam 2024/3. szám

ISSN 2676-8771

WEB: www.kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

TARTALOM

OxIPO VI. évf., 2024/3.

LECTORI SALUTEM!	5
ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	7
Mező Ferenc: Pszichológiai történelmi metszetek: Az intelligencia az OxIPO-projekt aspektusából	9
Birescu, Mihaéla: Bilingualism – Between Family and Educational System. Case Study – Romanian Nationality in Méhkerék	29
Kopasz Gáborné Geri Beáta: Kreativitás és tehetség – A kreativitás, mint a tehetség egyik komponense	45
Sáfrány Judit: A serdülőkorú szerhasználat háttere	59
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	69
Süvöltős-Szabó Hajnalka: OxIPO-modell a zenei képességfejlesztésben, zenetanulásban	71
Olteanu, Lucian Liviusz: The Possibilities of Integrating Career Guidance into Teacher Training	79
MŰHELY, RENDEZVÉNY	89
Kormos Dénes: Esélyek és lehetőségek, a tehetségsegítő tanácsok működésének tapasztalatai	91
Bagi István és Tóth Ilona: Utat kínálunk a jövőbe, hiszünk a sikerredben!	97

Tájékoztató közlemény a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Szakkollégium NTP-SZKOLL-23-0007 pályázatának lezárásáról	105
Fekete József: Interjú a Kocka Kör „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” projektjének tapasztalataival kapcsolatban	107
Gerontology Days 2024 International Scientific Conference	111

LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat VI. évfolyamának, 2024/3. számának Olvasói között!

Ebben a lapszámban elsőként az intelligenciával kapcsolatos elméletek áttekintésére és OxIPO-projektbeli értelmezési lehetőségeik áttekintésére kerül sor Mező Ferenc tanulmányában.

Mihaéla Birescu kutatási beszámolójában a kétnyelvűség családi és oktatási kontextusban betöltött szerepének témájában n=110 szülővel végzett felmérésének eredményeit mutatja be.

A következő tanulmányban Kopasz Gáborné Geri Beáta a kreativitás és a tehetség összefüggéseinek bemutatására fókuszál.

Az elméleti tanulmányok sorát Sáfrány Judit írása zárja, amelyben a serdülőkori szerhasználat jellegzetességeinek, okainak, kezelési lehetőségeinek összefoglalása történik meg.

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

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

A módszertani tanulmányok rovatában egyrészt Süvöltős-Szabó Hajnalka fejti ki az OxIPO-modell alkalmazásának lehetőségeit a zenei képességfejlesztés és a zene-tanulás aspektusából; másrészt Olteanu Lucián Liviusz mutatja be a pályaaorientáció tanárképzésbe történő integrálásának lehetőségeit.

A „Műhely, rendezvény” rovatban elsőként Kormos Dénes mutatja be a tehetségsegítő tanácsok működésének tapasztalatait, illetve a Kárpát-medencei Tehetségsegítő Tanácsok Kollégiumát.

Bagi István és Tóth Ilona az „Észak-magyarországi Rendészeti Tehetségsegítő Tanács” (ÉRETT) NTP-HTTSZ-23-A-0005 számú projektjét mutatja be.

Ezt követően a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Szakkollégiuma tehetséggondozó projektjének lezárásáról Szabóné dr. Balogh Ágotával készített interjú olvasható. A pályázat azonosítószáma: NTP-SZKOLL-23-0007.

Fekete József, az általa közölt interjúban, Mező Ferencet, a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület elnökét kérdezte „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” című (NTP-TEHETSÉG-23-0005 azonosítószámú) projekttel kapcsolatban.

A lapszámot egy konferenciafelhívás zárja, ami a 2024. október 10-11.-én esedékes Gerontology Days 2024 nemzetközi tudományos konferenciára invitál.

Kellemes és hasznos barangolást kíván a humán információfeldolgozás világában:

*Mező Ferenc
főszerkesztő*

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

**PSZICHOLÓGIATÖRTÉNETI METSZETEK:
AZ INTELLIGENCIA AZ OXIPO-PROJEKT ASPEKTUSÁBÓL**

Szerzők:

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

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

Lektorok:

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

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor

Absztrakt

Ez a tanulmány az OxIPO-projekt és annak elméleti hátterének (az OxIPO-modellnek) a szemszögéből tekint át néhány elméletet, amelyek az intelligencia természetére, struktúrájára, vizsgálatára és fejlődésére vonatkoznak. Az OxIPO-modell szerint az intelligencia egyfajta információfeldolgozás, amely négy összetevőből áll. Ezek a következők: szervezés, bevitel, folyamat és kimenet.

Kulcsszavak: intelligencia, OxIPO

Diszciplína: pszichológia

Abstract

HISTORICAL SKETCHES OF PSYCHOLOGY:

THE INTELLIGENCE FROM THE ASPECT OF THE 'OXIPO' PROJECT

This study overviews some theories of nature, structure, diagnostics, and development of intelligence from the aspect of the 'OxIPO' project and its theoretical background (it is the 'OxIPO' model). According to the 'OxIPO' model, intelligence is a kind of information processing with four components. These are: organizing, input, process, and output.

Keywords: intelligence, OxIPO

Discipline: psychology

Mező Ferenc (2024): Pszichológiatörténeti metszetek: Az intelligencia az OxIPO-projekt aspektusából. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 9-27.
Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.9>

A humán intelligencia pszichológiai megközelítései

A humán intelligencia meghatározásának, struktúrájának, működésének, életkori alakulásának, mérhetőségének és fejleszthetőségének napjainkban is vannak nyitott kér-

dései, noha a téma már több mint százéves múltra tekint vissza a pszichológia történetében (v.ö.: 1. táblázat) – lásd például: Galton (1869), Spearman (1904), Binet és Simon (1905abcd), továbbá Raven (1936), Thurstone (1938), Wechsler (1944), Ver-

1. táblázat: A humán intelligencia kutatásának néhány megközelítése. Forrás a Szerző

Szerző	Megjegyzés
Galton (1869)	Sir Francis Galton nevéhez kötődik az első objektív intelligenciavizsgáló eljárásra tett kísérlet. Lásd még: Mező (2023a,b)
Spearman (1904)	Charles Spearman vetette fel az általános intelligencia (g-faktor) létezését, amely speciális képességekből tevődik össze (s-faktorok).
Binet és Simon (1905a,b,c,d)	1905-ben Alfred Binet és Théodore Simon (1905abcd) az alacsony értelmi képességekkel rendelkező, speciális oktatást igénylő gyermekek azonosítása céljából alkotta meg az „Intelligencia metrikus skáláját” és a mentális ortopédiát. Bevezették a mentális kor fogalmát, amit a később Stern (1912) és Terman (1916) felhasznált az arányos IQ ($IQ = 100 \cdot \frac{\text{mentális kor}}{\text{életkor}}$) mérőszám kialakításakor. Lásd még: Mező (2023c)
Boring (1923)	Boring amellet érvelt, hogy „Az intelligencia az, amit az intelligenciatesztek mérnek”, Álláspontja szerint az általános intelligencia nem kimutatható, csak az egyes speciális képességek mérhetők.
Raven (1936)	1936-ban John Carlyle Raven „Raven’s Progressive Matrices” néven adta közzé csoportosan felvehető, gyors, kultúrafüggetlen intelligenciatesztjét.
Thurstone (1938)	Louis Leon Thurstone hét elsődleges mentális képesség létezése mellett érvelt. Ezek: a) verbális fluencia (szótalálás gyorsasága), b) verbális felfogás (nyelvi megértés), c) perceptuális sebesség, d) számolás, e) memória, f) indukció (általánosítás, következtetés), g) térbeli percepció.
Wechsler (1944)	David Wechsler (1944, 3. o.) szerint „Az intelligencia az egyén összesített vagy globális képessége arra, hogy célirányosan cselekedjen, racionálisan gondolkodjon és hatékonyan kezelje környezetét”.
Vernon (1950)	Philip Ewart Vernon hierarchikus intelligenciamodeljében a g-faktor két elsődrendű faktorból áll: a) verbális-educációs faktor (ennek másodrendű faktorai: verbális és számolási képesség), b) praktikus-mechanikus faktor (másodrendű faktorai: térbeli, mechanikus, pszichomotoros faktorok). A másodrendű faktorok pedig egyéb specifikus faktorokból tevődnek össze.
Piaget (1952)	Jean Piaget szerint az intelligencia adaptációs folyamat, amelyet az asszimiláció (új tapasztalatok beépítése a már meglévő sémákba) és az akkomodáció (a sémák változtatása az új tapasztalatok függvényében) jellemez. Kognitív fejlődéseméletében a szenzomotoros, műveletek előtti, konkrét műveleti és formális műveleti szakaszokat különbözteti meg.
Guilford (1959)	Joy Paul Guilford (1959) Intelligencia Struktúra Modelljében („Structure of Intelligence”, SoI) <ul style="list-style-type: none"> • műveletek (1. megismerés, 2. emlékezés, 3. konvergens gondolkodás, 4. divergens gondolkodás, 5. értékelés), • tartalmak (1. figurális, 2. szimbolikus, 3. szemantikus és 4. viselkedéses) • produktumok (1. egység, 2. osztály, 3. viszony, 4. rendszer, 5. transzformáció, 6. implikáció) hármás kombinációi alapján ($5 \times 4 \times 6 =$) 120 képességfaktort ír le (ezek később tovább bővültek. Lád még: Mező (2024a,b))
Cattel (1963, 1971)	Raymond Bernard Cattel az intelligencia két típusát különbözteti meg, ezek: a) a fluid intelligencia (G_f , a problémamegoldás alapja), b) a krikristályosodott intelligencia (G_c , az ismeretek alkalmazásának alapja).
Eysenck (1971)	Az intelligencia öröklött és környezeti összefüggéseit, e két faktor interakcióját vizsgálja, de az intelligencia genetikai, szervi alapjaira koncentráls elsősorban.
Vygotsky (1978)	Vygotsky az intelligencia fejlődésében a szociokulturális hatások szerepét hangsúlyozta, s ezzel összefüggésben a fejlesztés során a proximális fejlődési zóna (kb. egy személy által önállóan teljesíthető szintet valamivel meghaladó, más személy segítségével már elérhető fejlettségi szint).
Hebb (1975)	Donald Olding Hebb genetikailag determinált, nem mérhető, „A” típusú intelligenciát és a környezet hatására alakuló – egyben fejleszthető – „B” típusú intelligenciát különböztetett meg.
Gardner (1983)	Howard Gardner a többszörös intelligenciát felvető elméletében többféle, elkülönült intelligencia létezését állítja. Ezek: logikai-matematikai, nyelvi, térbeli-vizuális, zenei, testi-kinesztetikus, természeti, interperszonális, intraperszonális intelligencia.
Mező (2018)	A Mező Ferenc féle OxIPO-modell szerint az intellektuális működés olyan információfeldolgozási folyamat, amelynek eleme az Organizáció (az információfeldolgozás szervezése), illetve a Neumann-architektúrához köthető olyan összetevők, mint az input (információ bemenet), a process (az információ átalakítás, értelmezése, s ideértjük most a memorizálását is), az output (információ kimenet, felhasználás). Kibernetikai szemléleténél fogva e megközelítés a mesterséges intelligencia kutatásának társtudományaihoz (például: informatika, mechatronika) is jól illeszkedik (Mező és Mező, 2019a,b).

non (1950), Piaget (1952), Guilford (1959), Cattell (1963, 1971), Hebb (1975), Gardner (1983), Eysenck (1971), Vygotsky (1978) műveit, illetve lásd még Kárpáti (2016) áttekintő jellegű tanulmányát.

Az 1. táblázatban látható szerzők az intellektuális működés sebességére, az intelligencia struktúrájára, örökött, illetve környezeti determináltságára, vizsgálatára és fejlődésére, fejlesztésére fókuszáltak főként. Elméleteiket az OxIPO-projekt, illetve az annak háttérében álló OxIPO-modell (lásd: Mező és Mező, 2019a) aspektusából tekintjük át az alábbiakban.

Az intellektuális működés sebessége

Az első objektív intelligenciavizsgáló eljárás kifejlesztésére tett kísérlet Sir Francis Galton (1869) nevéhez kötődik (lásd még: Mező, 2023a,b). Galton az intelligenciát a reakcióidő hossza alapján operacionalizálta: pontosabban fordított arányosságot fel-

tételezett a reakcióidő és az intelligencia között (minél kisebb a reakcióidő, annál nagyobb az intelligencia, s fordítva). Az egyénre jellemző reakcióidő pedig összevethető egy populáció vagy egy minta átlagával, majd az átlag és az átlagtól való átlagos eltérés (szórás) alapján megállapíthatók az átlag alatti, átlagos, átlag feletti reakcióidő-tartományok, amelyekhez egy adott vizsgálati személy reakcióidejét viszonyítani lehet.

Az intelligencia Galton (1869) általi megközelítésének OxIPO-projektbeli értelmezése: a reakcióidő az input kezdete és az output közötti idő, ami az alábbi részekből áll (2. táblázat):

- 1) Inputhoz szükséges idő (az ingerfelvétel időtartama, T_{input}).
- 2) Processhez szükséges idő ($T_{process}$, pl. az egyes inger(ek) vagy ingermintázat azonosítása, az ingerhez/ingermintázathoz kapcsolódó adekvát válasz (=output) vagy

2. táblázat: Adatgyűjtő táblázat különböző összetettségű inputokkal és outputokkal megvalósuló reakcióidővizsgálatok eredményeinek rögzítésére. Forrás: a Szerző

Feladat komplexitása	A feladat instrukciója		Időtartamok			
	Inputra vonatkozó részlet	Outputra vonatkozó részlet	Input időtartama (mp)	Process időtartama (mp) ^d	Output ^b időtartama (mp)	Összes időtartam ^c (mp)
Egyszerű feladat	Ha meghallod a tapsot,...	...akkor tapsolj te is!	...	...	...	...
Komplex feladat ^a	Ha tapsolok,...	...akkor dobants a lábaddal!	...	...	...	...
	Ha dobantok,...	...akkor mondd azt, hogy „Bim!”	...	...	...
	Ha azt mondom, hogy „Bim”, ...	...akkor guggolj le!	...	...	...

^a Megjegyzés: a három inger-válasz kapcsolatot tartalmazó példafeladatban három auditív inger felismerését, a hozzájuk tartozó egy-egy válasz memorizálását és előhívását, és két esetben nagymozgásos választ, egy esetben verbális választ kell teljesítenie a vizsgálati személynek. A reakcióidő mellett a megoldások helyessége is ellenőrizendő, vagyis: az inger és a rá adott helyes válasz megjelenéséig tartó idő a lényeges.

^b Az output ebben az esetben az instrukcióban megadott output (a helyes válasz)

^c Reakcióidő: az inputhoz, a processhez és az outputhoz szükséges időtartamok összege

^d A processhez szükséges idő = a reakcióidőből kivont inputhoz és outputhoz szükséges időtartam

annak memóriában tárolt elemének előhívása, és az outputhoz szükséges nem memóriából előhívott, hanem az ingerek és a memóriából előhívott válaszok analízise/szintézise, kombinációja alapján az output tudatos/tudattalan előállítás.

3) Az outputhoz szükséges idő (T_{output} , például: a nagymozgásos és/vagy szóbeli és/vagy grafomotoros válasz végrehajtásához, illetve annak kezdetéhez szükséges idő).

A reakcióidő a feladatvégrehajtásához szükséges összes idő ($T_{\text{össz.}}$), képletszerűen:

$$T_{\text{össz.}} = T_{\text{input}} + T_{\text{process}} + T_{\text{output}}$$

Objektív külső megfigyelőnek a T_{input} , a T_{output} és a $T_{\text{össz.}}$ időtartamok mérésére van lehetősége. A processhez szükséges időre így az alábbi képlet alapján következtethetünk:

$$T_{\text{process}} = T_{\text{össz.}} - (T_{\text{input}} + T_{\text{output}}).$$

A reakcióidőmérő vizsgálatok alapulhatnak feltétlen reflexek, feltételes reflexek, illetve nem reflex-jellegű, intellektuális működést (ingerazonosítást, válasz bevéését, megtartást és előhívást lehetővé tevő memóriát, figyelmet, vagy akár problémamegoldó gondolkodást) inkább feltételező egyszerű vagy összetett feladatok vizsgálatán.

A napjainkban elterjedt intelligenciatesztek ugyan már nem a reakcióidőre épülnek, ám némely változatuk (az úgynevezett „speed” tesztek) a feladatmegoldási sebességet, s azzal kapcsolatban a feladatmegoldás időtartamát is figyelembe veszik az értékeléskor (szemben a „power” vagy „erő” tesztekkel, amelyek nem időkorlátosak, és az értékelés során a megoldott

feladat nehézségére koncentrálnak). Ugyanakkor az idő-faktor Thurstone (1938) elméletében is felmerül a verbális fluenciának és a perceptuális sebességnek nevezett elsődleges mentális képességek kapcsán.

Az intelligencia struktúrája

Charles Spearman (1904) vetette fel azt az elképzelést, miszerint létezik egy általános intelligencia (g-faktor), ami speciális képességek (s-faktorok) összessége eredményének tekinthető. OxIPO-modellbeli értelmezés: mind a g-faktor, mind az s-faktorok információfeldolgozó műveleteket végző intelligenciamegnyilvánulások – éppenszak komplexitásuk más. A g-faktor a létező legkomplexebb intellektuális jellemző, ami egyrészt az s-faktorokra jellemző információfeldolgozásnak, másrészt az s-faktorok együttműködésének (organizációjának) az eredője.

Louis Leon Thurstone (1938) szerint hét elsődleges mentális képességet különböztethetünk meg. Ezek: a) verbális fluencia (szótalálás gyorsasága), b) verbális felfogás (nyelvi megértés), c) perceptuális sebesség, d) számolás, e) memória, f) indukció (általánosítás, következtetés), g) térbeli percepció. Az OxIPO-modellbeli értelmezés: a Thurstone által leírt elsődleges mentális képességek mind a process komponenshez köthető funkciók. Az inputok/outputok összefoglalása a 3. táblázatban látható.

Philip Ewart Vernon (1950) hierarchikus intelligenciamodellje szerint a g-faktor két elsőrendű faktorból áll: a) verbális-educá-

3. táblázat: Thurstone-féle elsődleges mentális képességek OxIPO-modell szerinti elemzése. Forrás: a Szerző

Elsődleges mentális képesség	Input (érzékelés, észlelés, figyelem)	Process	Output (grafomotoros, mozgásos, beszéd/írásbeli válasz, figyelem)	Organizáció
Vebrális fluencia	Vizuális/auditív verbális inger	Inger azonosítása, előhívás, kombináció	Verbális (szóbeli/írásbeli)	Input, process, output koordinálása, környezeti, időbeli feltételek spontán vagy tervezett módon történő biztosítása
Verbális felfogás	Vizuális/auditív verbális inger	Inger azonosítása, előhívás, kombináció, összevetés korábbi tapasztalatokkal	Fogalom, logikai kapcsolat, jelentés megértése + ennek közlése	
Perceptuális sebesség	Bármilyen modalitású inger	Inger összevetése emlékekkel, felismerés	Észlelésről áruklódó válaszreakció (pl. egy látott dolog megnevezése)	
Számolás	Számszerűséggel jellemezhető bármilyen inger (pl. két babszem, három hang, két hőmérsékleti élmény, három ízinger stb.)	Összeadás, kivonás, szorzás, osztás, és az alapműveletekre épülő bonyolultabb számolás	Számolás eredményéről áruklódó válaszreakció, közlés	
Memória	Bármilyen modalitású inger bevéssése	Tárolás	Előhívás + az előhívásról áruklódó válaszreakció, az előhívott információk közlése	
Indukció	Bármilyen modalitású inger	Általánosítás, következtetés	Indukció eredményeként létrejött következtetés + ennek közlése	
Térbeli percepció	Elsősorban vizuális/auditív inger (de lehet bármilyen más modalitású inger is, aminek térbeli pozíciója, távolsága, kiterjedése van)	Térbeli lokalizáció (irány, távolság, magasság, szélesség, mélység, más objektumokhoz viszonyított térbeli helyzet észlelése)	A percepcióról áruklódó válaszreakció, közlemény	

ciós faktorból (ennek másodrendű faktorai: verbális és számolási képesség), b) praktikus-mechanikus faktorból (másodrendű faktorai: térbeli, mechanikus, pszichomotoros faktorok). A másodrendű faktorok pedig egyéb specifikus faktorokból tevődnek össze. OxIPO-projekt szerinti értelmezés: lényegében hasonló, mint Thurstone esetében.

Joy Paul Guilford (1959) Intelligencia Struktúra Modelljében (angolul: „Structure

of Intelligence”, SoI-modell) négyféle tartalommal végezhető ötféle művelet eredményeként létrejövő hatféle produktum alapján ($4 \cdot 5 \cdot 6 =$) 120 intellektuális faktort írt le, ahol:

- tartalmak: 1. figurális, 2. szimbolikus, 3. szemantikus és 4. viselkedéses.
- műveletek: 1. megismerés, 2. emlékezés, 3. konvergens gondolkodás, 4. divergens gondolkodás, 5. értékelés.

- produktumok: 1. egység, 2. osztály, 3. viszony, 4. rendszer, 5. transzformáció, 6. implikáció.

Ezek kombinációjaként például olyan intellektuális faktorok írhatók le, mint: szimbolikus tartalmakkal végzett konvergens gondolkodás, aminek rendszer lesz a végeredménye. A SoI-modell később 150,

majd 180 intellektuális faktort írt le (lásd: Guilford, 1988, illetve: 4. táblázat).

A SoI-modell OxIPO-modell szerinti értelmezése: a tartalmak az input, a műveletek a process, a produktumok az output komponensben értelmezhetők (5. táblázat).

4. táblázat: Guilford intelligencia struktúra modelljének 120, 150 és 180 faktoros verziója. Forrás: Guilford, 1988 alapján a Szerző

Dimenzió	120 faktoros modell	150 faktoros modell	180 faktoros modell
1. Tartalom	1. figurális 2. szimbolikus 3. szemantikus 4. viselkedés	1. vizuális figura 2. auditív figura 3. szimbolikus 4. szemantikus 5. viselkedés	1. vizuális figura 2. auditív figura 3. szimbolikus 4. szemantikus 5. viselkedés
2. Művelet	1. kogníció 2. memória 3. konvergens gondolkodás 4. divergens gondolkodás 5. értékelés	1. kogníció 2. memória 3. konvergens gondolkodás 4. divergens gondolkodás 5. értékelés	1. kogníció 2. memória: rögzítés 3. memória: megőrzés 4. konvergens gondolkodás 5. divergens gondolkodás 6. értékelés
3. Produktum	1. egység 2. osztály 3. kapcsolat 4. rendszer 5. átalakulás 6. következmény	1. egység 2. osztály 3. kapcsolat 4. rendszer 5. átalakulás 6. következmény	1. egység 2. osztály 3. kapcsolat 4. rendszer 5. átalakulás 6. következmény
Faktorok összesen:	4 x 5 x 6 = 120	5 x 5 x 6 = 150	5 x 6 x 6 = 180

5. táblázat: A SoI és az OxIPO-modell közötti fogalmi megfelelések. Forrás: a Szerző

Modell	Összetevők		
SoI (Guilford, 1959)	Tartalom: 1. figurális, 2. szimbolikus, 3. szemantikus 4. viselkedés	Művelet: 1. megismerés, 2. emlékezés, 3. konvergens gondolkodás, 4. divergens gondolkodás, 5. értékelés	Produktum: 1. egység, 2. osztály, 3. viszony, 4. rendszer, 5. transzformáció, 6. implikáció
OxIPO (Mező, 2018)	Input (x Organizáció)	Process (x Organizáció)	Output (x Organizáció)

Raymond Bernard Cattell (1963, 1971) két intelligencia-típus megkülönböztetését vetette fel: az egyik a fluid intelligencia (G_f , a problémamegoldás alapja), a másik pedig a kikristályosodott (crystallized) intelligencia (G_c , az ismeretek alkalmazásának alapja). OxIPO-modell szerinti értelmezés: a G_f esetében az input információkkal még nem ismert outputhoz juthatunk a problémamegoldás (process) révén. A G_c esetében a meglévő ismereteket (input) már ismert algoritmus/módszer (process) alapján használjuk fel, aminek az output lesz a végeredménye (6. táblázat).

6. táblázat: A Cattell-féle fluid (G_f) és kikristályosodott (G_c) intelligencia az OxIPO-modell aspektusából. Forrás: a Szerző

Intelligencia	Input	Process	Output
G_f	Újszerű ingerhelyzet	Probléma-megoldás	Az input során még nem ismert új output
G_c	Tanult, meglévő ismeretek	Ismeretekkel végzett (főként felidézést igénylő) műveletek	Tanult ismeretekkel végzett művelet(ek) eredménye

Megjegyzés: az OxIPO-modell organizáció komponensének az input, process, output koordinálásában, a környezeti, időbeli feltételek spontán vagy tervezett módon történő biztosításában van szerepe.

Howard Gardner (1983) többféle, egymástól (legalább részben) független intelligencia létezését feltételezi többszörös intelligenciáról szóló elméletében. Ezek:

- logikai-matematikai,
- nyelvi,
- térbeli-vizuális,
- zenei,
- testi-kinesztetikus,

- természeti,
- interperszonális,
- intraperszonális intelligencia.

OxIPO-modell szerinti értelmezés: a gardneri intelligenciaterületek lényegében témaspecifikus ingerek (inputok) és válaszok (outputok) között végzett információ-feldolgozásként (processként) értelmezhetők (lásd: 7. táblázat).

Az intelligencia genetikai-környezeti meghatározottsága

Az intelligencia öröklött vagy környezeti meghatározottságát érintő, Galton által kezdeményezett vita esetében ma már e két faktor interakcióját tartjuk elfogadhatónak. Kezdetben azonban voltak – például: maga Galton (1869) is –, akik inkább hajlottak az öröklöttség hatását kiemelni egy személy intelligenciájának alakulását tekintve, és voltak szerzők, akik pedig a szociális környezeti hatások szerepét emelték ki (lásd például: Vygotsky, 1978; Binet és Simon, 1905abcd). Eysenck (1971) esetében azonban már megjelent a genetikai/szervi alapon nyugvó, de környezeti determinált-ságú intelligencia koncepciója.

A témakörben meghatározó jelentőségű Donald Olding Hebb (1975) intelligenciával kapcsolatos felvetése, miszerint megkülönböztethető egy genetikailag determinált, nem mérhető, „A” típusú intelligencia és egy, a környezet hatására alakuló – egyben fejleszthető! –, mérhető „B” típusú intelligencia.

Az OxIPO-modell szerinti értelmezés: Hebb tehát nem az intelligencia működése,

7. táblázat: A Gardner-féle többszörös intelligenciaelmélet intelligencia típusai az OxIPO-modell aspektusából. Forrás: a Szerző

Intelligenciaterület (Gardner, 1983)	Az OxIPO-modell komponense*		
	Input	Process	Output
Logikai-matematikai	Bármilyen információ, különösen a számszerű információk.	Pl. indukció, dedukció, analízis, szintézis, kombináció, sorbarendezés, hasonlóságvizsgálat, aláfőlé-mellérendeltségi viszonyok felismerése, rész-egész viszonyok, funkcionális összefüggések felismerése stb., matematikai műveletek.	Számolás eredménye, logikai kapcsolat felismerése.
Nyelvi	Fonémák, morfé- mák, szavak, mondatok stb.	Hangokkal, szavakkal, mondatokkal, s nagyobb nyelvi egységekkel végzett műveletek (észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet).	Szövegértés, szövegprodukción.
Térbeli-vizuális	Elsődlegesen vizuális ingerek.	Pl. vizuális észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet.	Vizuális-térbeli produktumok (rajzok, festmények, plasztikák, szobrok stb.).
Zenei	Zenei (hang, ritmus, dallam, zenedarab-jellegű) ingerek.	Pl. auditív észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet.	Zenei produktumok (pl. dal, zene stb.).
Testi-kinesztetikus	Testi-kinesztetikus ingerek	Pl. vizuomotoros, taktilis, proprioceptív, mozgásos stb. észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet.	Motoros válaszok (pl. helyzet-, helyváltoztató mozgás, testtartás).
Természeti	A természeti környezet ingerei.	Pl. természeti jelenségek észlelése, figyelemmel kísérése, ezekre történő emlékezés, ezekkel kapcsolatos gondolkodás, képzelet.	Alkalmazkodás a természet-hez, a természet formálása.
Interperszonális	Személyközi helyzet ingerei.	Személyészlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet személyközi helyzetekben.	Szociális viselkedés (pl. kommunikáció, személyközi konfliktusok kezelése stb.)
Intrapersonális	Önészlelés, autobiografikus memória információi.	Önészlelés, önmonitorozás, autobiografikus memória, összehasonlítás (pl. éni-deál és önészlelés eredménye), felismerés, következtetés stb.	Pl. önértékelés, énkép.

* Megjegyzés: az OxIPO-modell organizáció komponensének az input, process, output koordinálásában, a környezeti, időbeli feltételek spontán vagy tervezett módon történő biztosításában van szerepe.


struktúrája, hanem eredete alapján különböztette meg az „A” és a „B” típusú intelligenciát. Ez az OxIPO-modellben az Organizációban értelmezhető: az „A” típusú intelligencia szerveződése genetikai alapú (a géneken, és interaktív hatásaikon múlik), míg a „B” típusú intelligencia a spontán vagy tervezett módon szerveződő környezeti hatások eredményeként for-


málódik. Az „A” típusú intelligencia a személy genetikai jellemzőire hatást gyakorló input (például radioaktív sugárzás) révén módosítható mesterségesen (ennek azonban egyrészt jogi-etikai, másrészt – legalábbis a bejósolható, megtervezett és pontos változások elérése szempontjából – technikai akadályai vannak, így csupán elméleti felvetésnek tekinthető). A „B”

típusú intelligencia azonban célzott hatású környezeti inputokkal (például: pszichológiai, pedagógiai, gyógypedagógiai ellátással, gyakoroltatással) fejleszhető – természetesen a jogi-etikai normák betartása mellett (1. ábra). A környezeti hatásokkal történő fejlesztés azonban csak a genetikai adottságok által engedett kereteken belül

1. ábra: Hebb (1975) intelligenciátípusai, és az azokból levezethető következmények és képességfejlesztési szempontok az OxIPO-modell alapján. Forrás: a Szerző

D.O. Hebb intelligenciával kapcsolatos felvetése kétféle intelligenciát különböztet meg:

 A típusú intelligencia: genetikai meghatározottságú

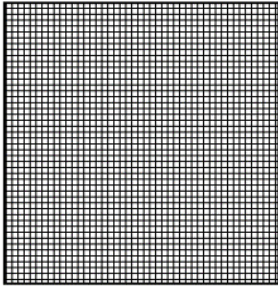
 B típusú intelligencia: környezeti meghatározottságú

_____ Következmények: _____

A kétféle intelligencia lehetséges viszonya:

$B = A$

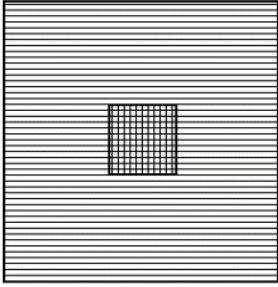
A személy elérte
genetikai lehetőségei határait



A személy intelligenciája
környezeti hatásokkal
nem fejleszhető
(kivéve: ha a környezet változása
genetikai hatással bír)

$B < A$

A személy még nem érte el
a genetikai lehetőségei határait



A személy intelligenciája
környezeti hatásokkal
fejleszhető
(a genetikai keret
határain belül)

_____ OxIPO-analízis: _____

<p>Organizáció: A fejlesztés szervezése</p> <p>Input: Pl. radioaktív sugárzás</p> <p>Process: Génállomány változása</p> <p>Output: A megváltozott genetika teljesítményváltozást eredményezhet az adott képesség használatát igénylő helyzetekben</p>	<p>A fejlesztés szervezése</p> <p>Pl. gyakorló feladatok</p> <p>Képesség alkalmazása</p> <p>Remélt eredmény: jobb teljesítmény az adott képesség használatát igénylő helyzetekben</p>
---	---

lehetséges. Ha egy személy „B” típusú intelligenciája elérte az „A” típusú intelligenciája genetikai határait/lehetőségeit, a környezeti hatások révén már nem fejleszthető tovább. Problémát jelent, hogy a rendelkezésre álló intelligenciatesztekkel az „A” és „B” típusú intelligencia által determinált aktuális kognitív teljesítmény mérhető, de az „A” típusú intelligencia kapcsán felvetett genetikai keret nem. Következmény: nem tudhatjuk, hogy egy személy elérte-e már genetikai lehetőségei határát vagy sem. Erről legfeljebb az adhat közvetett (s nem feltétlenül megbízható) tájékoztatást, hogy a fejlesztés hatására javult-e a kliensnek tekintett személynek az adott képesség használatát feltételező kognitív teljesítménye vagy sem. Ez azért csak közvetett információ, mert teljesítményjavulás akár konstans képességszint mellett is megtörténhet, amennyiben az adott képességet/képességegyüttest egyre hatékonyabb módszerekkel kezdi el használni egy személy. Lényeges tehát megkülönböztetni a kognitív képességeket a kognitív teljesítménytől (8. táblázat). A képességfejlesztő kísérletre történő elégtelen reakció pedig nem feltétlenül a személy fejleszhetetlenségéről szól, hanem jelezheti a képességfejlesztés módszertanának hibáját is.

Az intelligencia vizsgálata

Galton (1869) nevéhez kötődik az első objektivitásra törekvő (reakcióidőmérésen alapuló) intelligenciavizsgálat. Binet és Simon (1905abcd) dolgozta ki a napjainkban is használt intelligenciatesztek

protópusát és vezették be a mentális kor fogalmát, ami alapján Stern (1912) az intellektuális hányados számolásának lehetőségére mutatott rá (mentális kor/életkor), Terman (1916) pedig a sterni hányadost megszorozta százzal, így kialakította az arányos intelligenciahányados mérőszámát, aminek képlete: $IQ = (\text{mentális kor/életkor}) * 100$. Raven (1936), Wechsler (1944 – aki a vizsgálati személy saját korcsoportjához mért teljesítménye alapján kiszámolható „szórásos IQ”-t kezdte alkalmazni tesztjeiben), Cattell (1963, 1972), Eysenck (1971) és mások további intelligenciatesztekkel dolgoztak ki az idők során. Ugyanakkor az intelligencia koncepciója és operacionalizációja kapcsán felvetett kritikájában Boring (1923) már az intelligenciatesztek alkalmazásának kezdeti évtizedeiben is arra figyelmeztetett, hogy az általános intelligencia valójában nem mérhető, nem lehet egyetlen IQ-szerű mérőszámmal jellemezni egy személy intellektuális képességeit. Ehelyett a speciális képességek mérése mellett voksolt. A későbbiekben e speciális képességek leírására és mérhetővé tételére talán Guilford (1959) 120 (1988-ban pedig már 180) faktoros intelligencia struktúra modelljében látható az egyik legrészletesebb korabeli példa (v.ö: Mező, 2024a) .

Az intelligencia hagyományos vizsgálati módszereivel kapcsolatban módszertani (de gazdasági következményekkel is járó) probléma, hogy értékelésüket tekintve normaorientált jellegűek, tehát nagyszámú vizsgálati személlyel felvett adatok alapján állapíthatók meg az életkorra, nemre, e-

gyéb mintaváltozókra jellemző normák, amelyek idővel elévülnek, s így a tesztek revideálni szükségesek. Így nemcsak a teszt létrehozása, de revideálása is nagymértékű munka-, idő- és gazdasági terhet jelent.

OxIPO-modell szerinti értelmezés: az intellektuális képesség (bár biológiai alapokon nyugszik, mégis) sokszor nehezen megragadható pszichológiai konstruktum, így operacionalizálása is nehéz. Többek között az intelligenciatesztek eredményességének érvényességét megkérdőjelezi, hogy például egy „emlékezetvizsgálatnak” tekintett feladat megoldása valóban csak és kizárólag az emlékezet képességét igényli-e, vagy az érzékelés, észlelés, figyelem, esetleg (például mnemotechnikák alkalmazása során) a gondolkodás és képzelet is szerepet játszik-e a végeredményt tekintve.

Az OxIPO-projekt e problémákra az alábbi megoldásokat javasolja:

1) A kognitív (intellektuális) képesség helyett a kognitív teljesítmény vizsgálatát helyezi az előtérbe (lásd: 8. táblázat).

2) Ha mégis szükség van egy „képesség”-ről, annak vizsgálatáról vagy fejlesztéséről szólni, akkor a „célképesség” fogalmát helyesebb alkalmazni. Ennek oka, hogy a képességek nem tekinthetők teljesen függetlennek egymástól, így az OxIPO-modellen alapuló diagnosztikában és a fejlesztés során a „képesség” kifejezés helyett óvatosabb megfogalmazásra van szükség. Ezt szolgálja a „célképesség” fogalma, ami olyan megismerni/fejlesztetni kívánt képességre vonatkozik, aminek kiragadása egy feladat megoldásához szükséges komplex képességegyüttesből ugyan önkényes, de a

vizsgálatot/fejlesztést végzők által célszerűnek tartott. A fent említett „memória” vizsgálat tehát nem önmagában az emlékezet képességét méri, hanem például az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet interakcióját. Ilyen esetben helyesebb az emlékezetre mint a vizsgálat célképességére utalni, ezzel is tudatosítva azt, hogy a vizsgálat nem „tisztán” memóriavizsgálat, és ha azt nem is lehet tudni, hogy pontosan milyen arányban és hogyan vesznek részt a különböző képességek az összteljesítményben, az egyértelműsíthető, hogy mi volt a vizsgálatvezetők célja az eljárással.

3) Az OxIPO-modellen alapuló vizsgálat során a célképességet/teljesítményt vizsgáló feladatok alkotásakor az input, a process, az output és az organizáció változóinak kontrollálása révén nagyszámú speciális (cél)képesség/teljesítményterület vizsgálható (Mező, 2018, Mező és Mező, 2020). Megjegyzés: a 2. ábrán látható nyolcféle input, hétféle process és a háromféle output lehetőség összesen $8 \times 7 \times 3 = 168$ -féle gyakorlattípus létrehozását teszi lehetővé, ha csak 1-1 input, process, illetve output lehetőséget tekintünk. Például: „Nézd meg a képeket! Jegyezd meg azokat! Tapsolj, ha ismét látod az előbb megjegyzett képeket!” (vizuális modalitású input, az észlelő számára auditív/vizuális modalitású output, a processbeli célképesség: memória). Ha egy feladatban több (akár mind a nyolc felsorolt) modalitású input, több (akár mind a hét) célképességre irányuló process, illetve több (akár mind a három) válaszlehetőséget adó output meg-

8. táblázat A kognitív képesség és a kognitív teljesítőképesség összehasonlítása. Forrás: a Szerző

Összehasonlítási szempont	Kognitív képesség	Kognitív teljesítőképesség
Lényege	Az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet, általában véve tehát az intelligencia terén nyújtott teljesítményre való képesség.	Egy személy által aktuálisan, adott situációban nyújtott kognitív teljesítmény.
Előnye	Magasabb kognitív képesség előnyt jelent általában. De: az intelligensebb ember több veszélyt érzékel, olykor több időt szánhat döntések meghozatalára, hajlamosabb lehet a parancsok „észszerűlennék” minősítésére.	Magasabb kognitív teljesítőképesség előnyt jelent általában. De: a jobb kognitív teljesítőképességgel bíró ember esetenként több veszélyt érzékel, olykor több időt szánhat döntések meghozatalára, hajlamosabb lehet a parancsok „észszerűlennék” minősítésére, tehát egyfajta demoralizáló hatása is lehet a magasabb szintű kognitív teljesítőképességnek.
Vizsgálati lehetősége	Intelligenciateszt.	Kognitív teljesítmény megfigyelése stressz-helyzetben, illetve stresszmentes helyzetben.
Mérőszáma	Mentális kor, életkor és mentális kor különbsége, IQ.	Nincs általánosan használható mérőszáma. Jobb híján azzal ragadható meg, hogy egy adott helyzetben egy feladatot vagy el tud végezni egy személy, vagy nem.
Elméleti maximuma	Intelligenciavizsgálatokban a 200 IQ-hoz közelítő teljesítmény.	A kognitív képesség elméleti maximumát elérő kognitív teljesítmény megfelelő módszertani és motivációs háttér, illetve környezeti feltételek mellett megvalósulhat.
Elméleti minimuma	Intelligenciavizsgálatokban a 0 IQ-hoz közelítő teljesítmény.	Nem nyújt megfigyelhető kognitív teljesítményt a személy (például: stresszhelyzetben „lefagy”, vagy akár katatón állapotba kerül a személy).
Genetikai meghatározottság	Van.	Van – ugyanaz, mint a kognitív képességek esetében.
Környezeti meghatározottság	Van – a személy élettörténetére jellemző környezeti hatások (például: család, iskola, kortársak hatása, tápláltság, egészségügyi történések) befolyásolják.	Van – az aktuális környezeti hatások (például: stresszfaktorok jelenléte) erősen befolyásolják.
Spontán módon változik-e?	Igen.	Igen.
Mesterségesen változtatható-e?	Igen.	Igen.
Az egyén akarattalosan változtathatja-e?	Igen. A személy eltökélt lehet kognitív képességei fejlesztésében, vagy figyelmen kívül hagyhatja azt. Amennyiben változtatni akar rajtuk, önfejlesztési lehetőséggel is élhet. Megjegyzendő, hogy teljesítmény-visszatartásra is lehetősége van, például intelligenciateszt felvétele során, ha úgy érzi, nem áll érdekében a magas pontszám elérése.	Igen. A személy intézkedéseket tehet a kognitív teljesítmények fokozása érdekében, illetve, ha úgy érzi, hogy nem áll érdekében, akkor visszatarthatja kognitív teljesítményét (például nem hajlandó hasznosítható ötletekkel előállni, figyelni az aktuális helyzetre, nem hajlandó memorizálni lényeges információkat stb.).
Változás időbelisége	Néhány év.	Akár másodpercenként változhat a környezeti hatások, a fáradás vagy az akarat függvényében.
Változtatására irányuló törekvések esetén alkalmazható referenciacsoport	Az egyén és/vagy mások (például: korcsoport)	Az egyén és/vagy mások (például: korcsoport)
Fokozásának abszolút értelemben vett célja	Abszolút értelemben: magas szintű intelligenciával rendelkező, „okos” személy biztosítása.	Abszolút értelemben: magas kognitív teljesítőképességet nyújtó személy biztosítása.
Fokozásának relatív értelemben vett célja	Relatív értelemben: „okosabb” legyen a személy, mint mások vagy mint korábbi önmaga.	Relatív értelemben: önmagához vagy másokhoz képest jobb kognitív teljesítményt tudjon nyújtani a személy.
Fokozásának általános lehetőségei	Képességfejlesztés a gyermekkori nevelés, képzés, továbbképzés során. Vitaminok, ásványi anyagok tekintetében optimális táplálás, s általában a testi/lelki egészség megőrzése.	Képességfejlesztés, a meglévő képességek hatékonyabb használatát lehetővé tevő módszerek megtanítása, stresszkezelési technikák megtanítása, környezet potenciális stresszfaktorainak megszüntetése, alacsony éberségi szint fokozása kémiai anyagokkal (kávé, alkohol, élnkítők).
Etikai megfontolások	A kognitív képességek növelésére irányuló törekvések általában véve kisebb etikai kockázattal járnak, mint az azok csökkentésére irányuló törekvések. De: a kognitív képességek növelésére irányuló törekvésnek is lehetnek etikátlan megoldásai (például: a célszemély manipulációjával és/vagy belegegzése hiányában megvalósuló esetek stb.).	A kognitív teljesítőképesség növelésére irányuló törekvések általában véve kisebb etikai kockázattal járnak, mint az azok csökkentésére irányuló törekvések. De: a kognitív teljesítőképesség növelésére irányuló törekvésnek is lehetnek etikátlan megoldásai (például: a célszemély manipulációjával és/vagy belegegzése hiányában megvalósuló esetek stb.).

2. ábra: OxIPO-segéd tábla a kognitív (cél)képeségeket diagnosztizáló/fejlesztő feladatok tervezéséhez. Forrás: Mező (2018, 54. o. alapján)

Az instrukció 1. része: az INPUT modalitására vonatkozó instrukció	Az instrukció 2. része: a PROCESS célképességére vonatkozó instrukció	Az instrukció 3. része: az OUTPUT modalitására vonatkozó instrukció
<p>Vizuális: Nézd meg... a szín(ke)t! a formá(ka)t! a képe(ke)t! a mozdulato(ka)t! a jele(ke)t! az írás(oka)t! a betű(ke)t! a szót/szavakat! a mondato(ka)t! a számo(ka)t!</p> <p>Auditív: Hallgasd meg... a hango(ka)t! a ritmus(oka)t! a dallamo(ka)t! a zené(ke)t! a szövege(ke)t!</p> <p>Kinesztetikus: Érzékelj... a testhelyzete(i)det! a ... testrésze(i)d helyzetét! a mozgást!</p> <p>Olfaktorikus: Szagold meg az illato(ka)t!</p> <p>Gusztatorikus: Ízleld meg az íz(ke)t!</p> <p>Hőmérsékleti: Érzékelj a hőmérsék- lete(ke)t!</p> <p>Taktilis: Tapintsd meg... a tárgya(ka)t! az az élőlény(ke)t!</p> <p>Egyéb érzékelés: Jelezd, ha érzed...! Érezd a ..!</p>	<p>Észlelés: Ismerd fel...! Nevezd meg...!</p> <p>Figyelem: Figyeld meg a ...! Figyelj a ...-ra! Koncentrálj a ...-ra! Összpontosíts a ...-ra!</p> <p>Emlékezet: Emlékezz...! Jegyeld meg...! Idézd fel...! Tárolj az emlékezetedben...! Memorizáld...!</p> <p>Fogalomalkotó gondolkodás: Definiáld...! Csoportosítsd ... alapján! Adj nevet a ... fogalomkörnek! Hasonlítsd össze...! Állapítsd meg a különbsége(ke)t...! Keress alá-, fölé-, mellérendelő kapcsolatokat...!</p> <p>Algoritmikus gondolkodás: Elemezd/analizáld...! Bontsd részekre...! Összegezd/szintetizáld...! Rakd össze a ... eseménysort! Keress ok-okozati kapcsolatot...! Mi az oka/következménye...? Ha ..., akkor mi történik? Következtess...! Tervezd meg a ... folyamatát!</p> <p>Kreativitás: Alkoss...! Készíts...! Találj ki új...! Hozz létre...! Teremts...! Fedezd fel...!</p> <p>Képzelet: Képzeld el...!</p>	<p>Vizuális*: Színezd ki...! Rajzold le...! Fesd le...! Húzd össze...! Jelöld X-szel...! Húzd alá...! Karikázd be...! Írd le...!</p> <p>Auditív*: Adj ... hangot! Kíálts...! Suttogd...! Mondd el...! Meséld el...! Tapsold el...! Dúdold el...! Énekelj el...! Zenélj el...!</p> <p>Nagymozgásos:** Mutogasd el...! Táncold el...! Szaladj oda...! Ugorj fel...! Guggolj le...! Maradj úgy, mint...! Emeld fel...! Tedd oda...! Lengesd a karodat...! Mássz fel...!</p> <p><small>* A megfigyelő számára vizuális, illetve auditív output.</small></p> <p><small>** A megfigyelő számára elsősorban vizuális output, a cselekvő személy szempontjából nagymozgásos output.</small></p>

jelenik, akkor 226 625 feladattípus (FT) adódik:

$$FT_{input} = \binom{8}{8} + \binom{8}{7} + \binom{8}{6} + \binom{8}{5} + \binom{8}{4} + \binom{8}{3} + \binom{8}{2} + \binom{8}{1} = 255 \text{ db}$$

$$FT_{process} = \binom{7}{7} + \binom{7}{6} + \binom{7}{5} + \binom{7}{4} + \binom{7}{3} + \binom{7}{2} + \binom{7}{1} = 127 \text{ db}$$

$$FT_{output} = \binom{3}{3} + \binom{3}{2} + \binom{3}{1} = 7 \text{ db}$$

$$FT_{össz} = 255 * 127 * 7 = 226 625 \text{ db}$$

Az ezekhez szükséges képességegyüttesek jelentősége azonban nem egyformán fontos a hétköznapi életben (különösen a tanulás, a munka világában), de bizonyos speciális esetekben (például siketvakok vizsgálata, fejlesztése során) hasznosak lehetnek a lehető legváltozatosabb típusú feladatok is.

4) Az OxIPO-projektben a diagnosztikai eszközökhöz közvetlenül kapcsolódó fejlesztőgyakorlatok, programok tartoznak.

Végül: az intelligenciavizsgálatok normaorientált verziói helyett jelenleg kritériumorientált vizsgáló eszközök fejlesztése történik az OxIPO-projekten belül. A kritériumorientált vizsgálat során nem az a lényeges, hogy egy referenciacsoporthoz, vagy saját életkorához képes ki milyen feladatok megoldására képes, hanem az, hogy egy adott komplexitású feladatot meg tud-e oldani a vizsgálati személy vagy sem (függetlenül attól, hogy például a kortársak milyen teljesítményt értek el). Ez egyrészt leegyszerűsíti a tesztfejlesztési folyamatot, másrészt azonban nem tud a hagyományos normaorientált tesztekhez hasonló eredményeket biztosítani. Ez azonban nem jelent problémát, ha például egy pedagógus számára nem az a fontos, hogy a kortár-

sakhoz vagy más korcsoportokhoz képest milyen kognitív teljesítményt tud nyújtani valaki, hanem az, hogy életkortól függetlenül produkálni tud-e egy adott típusú kognitív teljesítményt a tanuló vagy sem. Valójában ez utóbbi, kritériumorientált megközelítés alapján a diagnosztikán alapuló fejlesztési terv és hatásvizsgálat ugyanúgy megvalósítható, mint a normaorientált megközelítést alkalmazó intelligenciatesztek használatával – de a teszt-előállítási és revidálási folyamat munka-, idő-, költségigénye drasztikusan kevesebb! Ráadásul, ha mégis igény mutatkozik a normaorientált értékelésre, akkor nincs akadálya annak sem, hogy a korcsoportokra jellemző normákat állapítsunk meg az alapján, hogy melyik korcsoportra milyen kritériumszint teljesítése jellemző.

Kognitív fejlődés

Piaget (1952) adaptációs elmélete szerint az intelligencia az új ingerek asszimilációja és a meglévő sémák változtatása, az akkomodáció révén segít a környezethez történő alkalmazkodásban. A kognitív fejlődést pedig négy szakaszra bontotta:

a) érzékszervi mozgásos szakasz (két éves korig tart): a csecsemő egyrészt a veleszületett reflexeket gyakorolja, másrészt új feltételes reflexekkel, élményekkel, tapasztalatokkal, a saját test mind tökéletesebb koordinációjával stb. gazdagodik. A szakasz során a tárgyállandóság is kialakul.

b) műveletek előtti szakasz (2-7. év): ekkora bonatkozik ki igazán a nyelvelsajátítás és ezzel kölcsönhatásban a szim-

bolikus gondolkodás (ennek megnyilvánulásai például az álmokban, a játékban, a beszédben, illetve az animisztikus gondolkodásban is megfigyelhetők).

c) konkrét műveleti szakasz (7-11. év): az általa érzékelhető, manipulatív (konkrét) ingerekkel képes hatékonyan műveleteket végezni a gyermek.

d) formális műveleti szakasz (11. éves kortól): megjelenik a hipotetikus és szisztematikus problémamegoldás, és a több szempontú gondolkodás képessége.

Megjegyzés: noha Piaget (1952) 0-11. éves kor között írta le a kognitív fejlődés szakaszait, implicit módon a felnőttévek évtizedeiben várható kognitív teljesítményekről is szól a modell: ideális esetben egy személy 11 éves korára eléri a formális műveletek szakaszát, s felnőttkorában is képes

lesz e műveletekre (időskorban azonban már nem feltétlenül). De az is elképzelhető, hogy egy személy soha nem éri el a formális műveletek szakaszára jellemző kognitív fejlettséget, sőt a konkrét műveletek szakaszára, nagyon súlyos értelmi fogyatékoság esetében pedig a műveletek előtti szakaszra jellemző értelmi színvonalat sem...

Noha Piaget elméletével nem mindenki ért egyet – lásd például: Vigotsky, 1978) – napjainkban is sokat idézett teóriáról van szó.

OxIPO-modell szerinti értelmezés: mind az adaptációs elméletre, mind a kognitív fejlődés szakaszaira vonatkozó elméletre alkalmazható az input, process, output és organizáció szerinti elemzés (lásd: 9. táblázat).

9. táblázat: Piaget episztemológiai modellje az OxIPO-modell aspektusából. Forrás: a Szerző

Episztemológiai modell (Piaget, 1952)		OxIPO-modell komponense (Mező, 2018)		
		Input	Process	Output
Adaptációs elmélet folyamatai	Asszimiláció	Inger	Inger és meglévő séma összetétele, lehetőség esetén az inger beépítése a már meglévő sémába	Séma megerősítése
	Akkomodáció	Inger	Inger és meglévő séma összetétele, szükség esetén a séma megváltoztatása	Módosított vagy teljesen új séma
Kognitív fejlődés-elmélet szakaszai	Szenzomotoros szakasz (0-2. év)	Érzékszervi ingerek	Pl. érzékelés, észlelés, figyelem, memória, s a fogalomalkotó, illetve problémamegoldó gondolkodás alapjai.	Motoros válaszok (pl. tárgyért nyúlás, megfogás, „megkóstolás”)
	Műveletek előtti szakasz (2-7. év)	Pl. jelen lévő ingerek	Pl. szimbolikus gondolkodás, animizmus	Pl. szimbólumhasználat
	Konkrét műveletek szakasza (7-11. év)	Pl. jelen lévő konkrét ingerek	Pl. konkrét ingerekkel végzett műveletek	Pl. konkrét tárgyakra, szituációra vonatkozó válaszok, feladatmegoldások
	Formális műveletek szakasza (11. évtől)	Pl. absztrakt ingerek	Pl. hipotetikus gondolkodás	Pl. hipotézisek megfogalmazása

Megjegyzés: az OxIPO-modell organizáció komponensének az input, process, output koordinálásában, a környezeti, időbeli feltételek spontán vagy tervezett módon történő biztosításában van szerepe.

Az OxIPO-projekt szempontjából az igazán izgalmas kérdés az, hogy létrehozható-e az információfeldolgozás jellemzőire fókuszáló kognitív fejlődésemélet, ha a megtermékenyítéstől kezdve az időskorig terjedően a különböző életkorokhoz kötődő kognitív jellemzőket az input, process, output és mindezek organizációja szempontjából vizsgáljuk. Látható, hogy a Piaget-féle 0-11. éves kor közötti, mintegy egy évtizednyi explicit módon leírt időintervallumhoz képest az OxIPO-projektbeli megközelítés kitágítja az életkorral járó kognitív változások megismerésének életkori határait (a fogantatástól az időskorban bekövetkező elhalálozást feltételező 90+ éves korig terjedő kb. egy évszázadnyi időintervallumra vagy akár tovább – lásd: 3. ábra).

Ez pedig felveti annak a problémáját is, hogy a „kognitív fejlődés” kifejezés helyett a „kognitív képességek/teljesítmények alakulása” kifejezés használata pontosabb lehet – tekintve, hogy az életkor előrehaladtával a fejlődés mellett a képesség/teljesítmény fixációja, vagy akár csökkenése is bekövetkezhet. Az OxIPO-modell elméle-

ti keretként történő használatából adódóan a kognitív képességek/teljesítmények életkorspecifikus alakulásának elemzésekor az információfeldolgozás organizáció, input, process és output összetevőinek jellemzőit tárhatjuk fel. A fejlesztés (=mesterségesen irányított fejlődés) során pedig ugyancsak e komponensekre és kombinációikra támaszkodhatunk.

A kognitív képesség/teljesítmény ontogenetikus alakulására vonatkozó OxIPO-projektbeli megközelítés (miként a Piaget-féle kognitív fejlődésemélet is) az egyedfejlődés időbeli aspektusaira fókuszál. Lényeges, hogy az OxIPO-modell alapján az intelligencia, a kognitív képességek/teljesítmények filogenetikus (fajspecifikus, törzsfjlődéshez kapcsolódó) alakulásának vizsgálatára is lehetőség van. Ez egyrészt az emberré válás kontextusában segíthet az előemberek (például: australopithecusok), az ősemberek (Homo habilis, Homo erectus), illetve a mai ember (Homo sapiens) kognitív képességeinek/teljesítményeinek elemzésére (v.ö.: Mező és Mező (2022); másrészt összehasonlító lélektani vizsgálatokra is lehetőséget ad.

3. ábra: Az explicit módon figyelembe vett időintervallumbeli különbség Piaget kognitív fejlődésre vonatkozó elmélete és a kognitív képességek/teljesítmények ontogenetikus alakulására vonatkozó OxIPO-projektbeli megközelítés között. Forrás: a Szerző

Elmélet	Vizsgált életkor										
	I*	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90+ év
Piaget (1952) kognitív fejlődés elmélete											
OxIPO-projekt**											

■: az elméletben explicit módon figyelembe vett időintervallum

* I: A fogantatástól a születésig tartó időszak (kb. 9 hónap)

** A kognitív képesség/teljesítmény ontogenetikus alakulására vonatkozó megközelítés az OxIPO-projektben

Zárogondolatok

A Mező-féle OxIPO-modell elméleti keretként, egyfajta metamodellként szolgálhat az intelligencia természetét, struktúráját, vizsgálatát, fejlődését és fejlesztését célzó különböző elméletek szintézise számára. Ennek háttérében az áll, hogy az említett elméletek (explicit vagy implicit módon) információfeldolgozással összefüggő képességegyüttesnek tekintik a humán intelligenciát – miként az OxIPO-modell is (explicit módon) ezt teszi.

Az OxIPO-modell azonban nemcsak a már publikált elméletek értelmezésére, szintézisére lehet alkalmas, hanem az intelligencia természetét, struktúráját, vizsgálatát, fejlődését és fejlesztését újfajta megközelítésből is tárgyalni képes. Ráadásul erre nemcsak a ma élő emberek tekintetében alkalmas, hanem filogenetikus szemlélettel élve az emberelődök és -ősök kognitív képességeinek és teljesítményeinek tekintetében is, továbbá az összehasonlító pszichológia kontextusában más élőlények vonatkozásában is. Kitekintésként pedig megemlíthető, hogy a mesterséges intelligencia pszichológiai kutatása terén is felhasználható elméleti keretet biztosít az OxIPO-modell (Mező, 2024c).

Irodalom

Binet, A. és Simon, Th. (1905a).

Méthodes nouvelles pour diagnostiquer l'idiotie, l'imbécillité et la débilité mentale. In: Sante de Sanctis (Szerk.): *Atti del V congresso internazionale di psicologia tenua a Rome du 26 au 30 avril 1905 sous présidence du*

professeur Giuseppe Sergi, Roma: Forzani, p. 507-510.

Binet, A. és Simon, Th. (1905b). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'Année Psychologique*, 11, p. 163-190.

Binet, A. és Simon, Th. (1905c). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, p. 191-244.

Binet, A. és Simon, Th. (1905d). Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel des enfants normaux et anormaux d'hospice et d'école primaire. *L'Année Psychologique*, 11, p. 245-336.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22.

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their Structure, Growth and Action*. Boston: Houghton Mifflin.

Eysenck, H. J. (1971). *Race, Intelligence and Education*. London (GB): Maurice Temple Smith Ltd.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: MacMillan.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Guilford, J. P. (1959). The three faces of intellect. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4. Opened: 25.03.2024. URL: <https://psynso.com/joy-paul-guilford-theory-intelligence/>

- Hebb, D. O. (1975). *A pszichológia alapkérdései*. Gondolat, Budapest.
- Kárpáti L. (2016). Intelligenciamodellek történeti áttekintése. *Magyar Tudomány*, 2016/3, 340-356. o.
- Mező F. (2018). *Fejlesztő pedagógia – elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. ISBN 978-963-89485-4-0
- Mező F. (2023a). Pszichológia történeti metszetek: Galton, az eugenika és az intelligenciakutatás sötét múltja (1. rész). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/1. 55-65. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIP.O.2023.1.55>
- Mező F. (2023b). Pszichológia történeti metszetek: Galton, az eugenika és az intelligenciakutatás sötét múltja (2. rész). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/2. 9-26. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIP.O.2023.2.9>
- Mező F. (2023c). Pszichológiatörténeti metszetek: Alfred Binet és Théodore Simon, valamint az intelligencia metrikus skálája. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/3. 9-22. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIP.O.2023.3.9>
- Mező F. (2024a). Pszichológiatörténeti metszetek: J. P. Guilford az intelligencia struktúrájáról, a divergens gondolkodásról és a kreativitásról (1. rész). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/1. 9-22. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIP.O.2024.1.9>
- Mező F. (2024b). Pszichológiatörténeti metszetek: J.P. Guilford az intelligencia struktúrájáról, a divergens gondolkodásról és a kreativitásról (2. rész). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/2.9-19. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIP.O.2024.2.9>
- Mező F. (2024c). A mesterséges pszichológia pszichológiai fókuszú megközelítése. *Mesterséges Intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, VI. évf. 2024/2. szám. 9-20. o. Doi: <https://www.doi.org/10.35406/MI.2024.2.9>
- Mező F. és Mező K. (2019a). Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIP.O.2019.1.9>
- Mező F. és Mező K. (2019b). Interdiszciplináris kapcsolódási lehetőségek a mesterséges intelligenciára irányuló cél-, eszköz- és határientált kutatáshoz. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, I. évf. 2019/1. szám. 9–29. Doi: <https://www.doi.org/10.35406/MI.2019.1.9>
- Mező, K. & Mező, F. (2020). The OxIPO Game Collection for Developing Cognitive Abilities. *Különleges Bánásmód*, 6. (1). 63-73. Doi:

- <https://doi.org/10.18458/KB.2020.1.63>
- Mező K. és Mező F. (2022). A hazai kreativitáskutatás trendjei, főbb vizsgálati kérdései. *Alkalmazott Pszichológia* (2022), 22:2, pp. 21-34. Doi: <https://www.doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.2.21>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Raven, J. C. (1936). *Mental tests used in genetic studies: The performance of related individuals on tests mainly educative and mainly reproductive*. MSc Thesis. London (GB): University of London.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung: und deren Anwendung an Schulkindern*, Leipzig: J. A. Barth.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin. Megnyitva: 2023.09.25. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/20662/pg20662-images.htm>
- Thurstone, L. L. (1938). *Primer Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vernon, Ph. E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Cole, Michael; Jolm-Steiner, Vera; Scribner, Sylvia & Souberman, Ellen Eds.). Harvard University Press. Doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9yz4>
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.

**BILINGUALISM – BETWEEN FAMILY AND EDUCATIONAL SYSTEM.
CASE STUDY – ROMANIAN NATIONALITY IN MÉHKERÉK**

Szerzők:

Birescu, Mihaéla (Ph.D.)
Gál Ferenc University

Szerző e-mail címe:
mihaela.birescu@gmail.com

Lektorok:

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

Lestyán Erzsébet (PhD.)
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor

Absztrakt

*KÉTNYELVŰSÉG – CSALÁD ÉS OKTATÁSI RENDSZER KÖZÖTT.
ESETTANULMÁNY – ROMÁN NEMZETISÉG MÉHKERÉKEN*

A tanulmány a magyarországi Méhkerék román anyanyelvű közösségének nyelvi és kulturális dinamikáját vizsgálja, kiemelve a kétnyelvűség családi és oktatási kontextusban betöltött szerepét. A kutatás azt vizsgálja, hogy a kétnyelvű családok milyen mértékben befolyásolják gyermekeik nyelvhasználatát különböző helyzetekben, beleértve az iskolát, a társadalmat és a baráti kapcsolatokat. A 110 szülő megkérdezésével készült felmérés feltárja a nyelvi preferenciákat, a kétnyelvű vagy nemzetiségi iskolák választását és a kétnyelvűség előnyeivel kapcsolatos percepciókat. Az eredmények azt mutatják, hogy bár a román nyelv fontos szerepet játszik a családi és kulturális kontextusban, a fiatalabb generációk körében jelentős az elmozdulás a magyar nyelv irányába. A tanulmány hangsúlyozza a család és az iskola közötti együttműködés fontosságát a kétnyelvűség előmozdításában és megőrzésében, valamint rámutat a kétnyelvűség kognitív, szociális és oktatási előnyeire. A kutatás kiemeli a kétnyelvűség változó szerepét a kulturális identitás megőrzésében és a nyelvi sokszínűség fenntartásában.

Kulcsszavak: kétnyelvűség, oktatás, román nyelv, nemzetiségek, gyermekek, család, nyelv.

Diszciplína: pedagógia

Abstract

This study examines the linguistic and cultural dynamics of the Romanian-speaking community in Méhkerék, Hungary, focusing on the impact of bilingualism within families and educational settings. The research investigates how bilingual families influence their

children's language use in various contexts, including school, society, and social interactions. Through a survey of 110 parents in the village, the study explores language preferences, the choice of bilingual or nationality schools, and the perceived advantages of bilingualism. Results show that while Romanian remains significant in family and cultural contexts, there is a notable shift towards Hungarian among younger generations. The findings highlight the importance of family-school collaboration in promoting and preserving bilingualism, as well as the cognitive, social, and educational benefits it offers. The study emphasizes the evolving role of bilingualism in maintaining cultural identity and fostering linguistic diversity.

Keywords: bilingualism, education, Romanian language, nationalities, children, family, language.

Discipline: pedagogy

Birescu, Mihaéla (2024): Bilingualism – between Family and Educational System. Case Study – Romanian Nationality in Méhkerék. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 29-44. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.29>

Argument

The family represents the core of society, serving as the primary environment where individuals form the foundations of education and communication. According to studies on early childhood development, by the age of six, a child learns most of the essential elements necessary to integrate into society. In this process, the mother tongue plays a crucial role, as it is the language most frequently used throughout life. It becomes the foundation of communication within the family, the closest human community to which a person belongs. From a psychological perspective, language serves as a tool for expressing emotions and feelings, facilitating social connections and relationships. In fact, regardless of how many foreign languages a person may know, thinking, counting, or

dreaming happen most easily and naturally in the mother tongue.

Within the Romanian community in Hungary, the city of Gyula and its surrounding areas hold a significant cultural role. However, Méhkerék stands out as the "cradle of Romanian identity," where bilingualism is a defining feature. This village serves as a key point of reference for the preservation and promotion of the Romanian language and cultural identity.

The current study aims to investigate the following research question: What are the characteristics of Romanian families living in Hungary nowadays? How and to what extent does a bilingual family influence the language use of its children, both in school, in society, and among friends? While contemporary society primarily focuses on

the benefits of bilingualism, the 19th and 20th centuries emphasized its disadvantages. This study seeks to gather statements that support the first perspective. The study explores whether the Romanian or Hungarian language dominates within families in Méhkerék and what language children typically speak within the family, with friends, and in the school environment. Additionally, it aims to answer the following question: What are the positive and negative aspects of bilingualism, as perceived by these families? Furthermore, this work examines the extent to which parents' choice of school is influenced by the fact that the family and children are bilingual. Regarding the languages spoken at home, Méhkerék's inhabitants find themselves in a unique situation, as both Romanian and Hungarian hold significant importance within this locality.

The first hypothesis is that children in Méhkerék attend bilingual or minority schools because their families place importance on preserving their national language. The second hypothesis is that the youth and children of Méhkerék prefer using the Hungarian language over Romanian in certain contexts. The third assumption is that parents perceive bilingualism as a greater advantage than children do, particularly regarding language certification, which is essential for succeeding university studies.

This study was conducted exclusively among parents from Méhkerék, during

February and May, in 2023. The questionnaires were filled out electronically, and 110 parents participated anonymously. The questionnaire consisted of 15 open-ended and closed-ended questions. The collected data were processed, and responses were evaluated both quantitatively and qualitatively, rendering this study quasi-experimental in nature.

The importance of family-school collaboration in developing bilingualism in children. Theoretical implications

Bilingualism is increasingly recognized as a valuable skill in our globalized society, offering cognitive, social, and academic advantages for children. The process of developing bilingual abilities, however, requires deliberate support from both formal education systems and family environments. The role of schools is crucial in providing structured instruction and resources for learning multiple languages, but it is the family's involvement and support that often determines the depth and success of a child's bilingual development. This collaborative relationship between schools and families forms the foundation of a bilingual child's language journey, creating an environment that consistently nurtures linguistic growth. By examining key research and practices, it results that effective family-school partnerships are essential for fostering bilingualism in

children, ensuring that they gain the benefits of multilingual proficiency while maintaining cultural ties and enhancing academic outcomes.

Baker (2011) provides a thorough examination of bilingual education, highlighting different approaches and influential factors contributing to children's bilingualism. One of the key focuses is the significant role of family involvement and school efforts in creating an environment that supports bilingualism. The author shows that collaboration between families and schools can develop supportive learning contexts, which is crucial for enhancing children's language development both at home and in school. The cognitive and educational advantages of bilingualism are emphasized by Cummins' work, highlighting how schools and families can collaboratively support bilingual children's development. It stresses that family language practices, in combination with strong communication between parents and teachers, play a vital role in fostering academic success in both languages. This collaboration helps children not only develop linguistic skills but also maintain their bilingual identity (Cummins, 1984). Bilingualism can be understood as a fluid and dynamic process, regarding García and Wei (2014), who introduce the concept of translanguaging as an approach to understanding this concept. The authors argue that active communication between schools and families is essential in creating environ-

ments where bilingual children feel that both languages are valued. The book provides practical strategies for educators and parents to work together to co-create a space where both languages are nurtured, promoting flexible language use and learning. This study treats bilingual language development within dual-language educational settings, emphasizing the importance of partnerships between families and schools. Genesee and Lindholm-Leary (2013) advocate for active family engagement alongside supportive school policies to sustain bilingualism throughout childhood and adolescence. They outline how these partnerships play a crucial role in fostering positive bilingual outcomes in children. The influence of family language policy and parental involvement are presented in De Houwer's research (2009), which focuses on how children acquire two languages from birth. The research explores how schools can support this acquisition by maintaining open communication with families and providing a supportive bilingual environment that aligns with home language practices. Such alignment is shown to be fundamental for enhancing the bilingual development process.

The development of bilingualism in children is significantly enhanced by the collaborative relationship between families and schools. A child's successful bilingual development depends on the coordinated efforts of both educators and parents. Schools deliver structured language

instruction necessary for building bilingual proficiency, while families reinforce and support this learning by maintaining a linguistically rich environment at home. This partnership ensures that children receive consistent and holistic support in both languages, thereby promoting a wide range of cognitive, social, and academic benefits.

A short overview of the history of Méhkerék

The village of Méhkerék is located near the border with Salonta, Romania, and 27 kilometers from the town of Gyula in Hungary. For centuries, this village was part of Bihor County, only to be transferred to Békés County after the First World War. It is considered the most compact of all the Romanian-inhabited villages in Békés County (Olteanu, 2012). Until the 1960s, most marriages were between locals – primarily Romanians – but as young people began leaving the village, mixed marriages started to appear. The wealthier families in the village sent their children to study, particularly to high schools, often in Gyula. Around 1970, a few families experimented with growing vegetables in greenhouses, which later became a key factor in the prosperity of the village.

As in most localities of the 19th century, the church and school played a vital role in preserving each community's identity and culture. The village priest and teacher were

instrumental in maintaining the mother tongue and cultural traditions. They also, with the help of the local notary, facilitated socio-cultural connections with other communities. The people of Méhkerék participated in concerts, theatrical evenings, literary gatherings, and especially dance events. Thanks to some villagers, particularly Gheorghe Nistor and Ioan Kovács, traditional folk dance became the most famous cultural product from Méhkerék, both in Hungary and beyond. Being a relatively small community, Méhkerék was able to effectively preserve its folklore and local choreography (Olteanu, 2012). In the 1970s to 1990s, most young people finished eight grades of schooling in the village and stayed to help their parents with the greenhouses. However, after the year 2000, more and more young people realized the situation and, with financial support from their parents, pursued high school education and, frequently, university studies. Parents increasingly recognized that education could significantly improve the socio-economic status of their community.

In Méhkerék, the Orthodox Church has always played a key role in preserving the language and ancestral traditions. In the 1940s and 1950s, the Baptist Church, the Oastea Domnului (Army of the Lord), and later the Pentecostal Church emerged. These religious communities established strong ties with Romania, leading to many believers visiting from Romania, which contributed to maintaining the Romanian

language in Méhkerék. Likewise, Romanians from Méhkerék began to visit Romania more frequently (Olteanu, 2012). With a relatively stable material situation, based on the income generated by vegetable greenhouses, the residents of Méhkerék aimed to ensure a better life for their children by encouraging them to pursue education. It is not coincidental that a recent study revealed that nearly 100 doctors have emerged from the village in the past 50 years, making Méhkerék the only locality of its kind in Hungary. Considering it is a minority community, it may be one of the only ones in Europe and among the few worldwide. Alongside the number of doctors, it is also important to note the significant number of teachers, professors, and engineers. Supporting this achievement was the scholarship provided by the Romanian state to young Romanians living in Hungary.

The using of the Romanian language among Romanians from Méhkerék

Méhkerék is a Romanian-speaking village where the native language is Romanian, spoken by nearly the entire community. The Romanian community in Méhkerék speaks a dialect of Romanian, which, like the people of the village, has experienced numerous changes over time. Due to social and political changes, foreign elements, especially from Hungarian, have influenced the ancestral dialect. In Méhkerék, the Romanian language varies from person to person. For instance, an

intellectual tends to speak it more correctly, while an ordinary person speaks in the local ancestral dialect (Berényi, 2000). The Romanian dialects in Hungarian villages vary from one region to another. In the villages of Méhkerék, Kétégyház, and Puszta-Ottlaka, one can find subdivisions of the Criş dialect. Therefore, the dialect spoken in Méhkerék reflects the dialect used in the Crişana region, near Oradea and its neighboring villages (Borbély, 2001). The language spoken in Méhkerék contains both words from the literary language and archaic and regional terms. Additionally, some old words of Latin and Slavic origin are also found in the Romanian spoken in villages throughout Romania (Borbély, 2001). In the past, the local dialect, heavily influenced by Romanian, was more widely spoken. However, in recent years, young people tend to speak Hungarian among themselves. A major influence on today's youth is modern technology and the internet, as their interactions often take place in Hungarian. At the same time, older people in Méhkerék find it challenging to speak standard Romanian. It is also important to note that the Romanians from Méhkerék do not identify with Romanians from Romania. From an early age, children in Méhkerék are taught that they are "Romanians from Hungary," and all Méhkerék residents take pride in their village and heritage as Romanians from Hungary. At the same time, they are aware that their socio-economic and

cultural development is largely due to their ties to Hungary. Local patriotism is strong among the inhabitants of Méhkerék, perhaps the strongest found among Romanian communities in Hungary.

It is no coincidence that in Méhkerék, Romanian is spoken in all circumstances: among friends, at the store, in the market, and even at the doctor's office—especially since many doctors at the hospital in Gyula are originally from Méhkerék and are happy to speak the local Romanian dialect with fellow villagers (Berényi, 2000). Research shows that Méhkerék was not always a bilingual village; for centuries, it was monolingual. The primary reason for preserving the Romanian dialect and ancestral traditions is that the population of Méhkerék was nearly 100% Romanian, and they often married within the village. The practice of gardening in greenhouses, which many Méhkerék residents engaged in, kept young people within the village, as they did not need to move to the city to find work. Another contributing factor was the village's geographical location, close to the border with Romania. Nonetheless, compared to previous years, more young people now speak Hungarian, partly because many pursue higher education, typically in Hungary. Upon moving to the city, many establish mixed families and subsequently change their primary language of conversation (Borbély, 1990). The expressions used in spoken language reflect the emotional side of the community and provide insights into its

sociolinguistic and ethnolinguistic profile. Such expressions are often found among those who are more fluent in Romanian and use it daily, typically individuals under 30 years old in Méhkerék. The village was also home to writers who incorporate expressions from the spoken language into their works, including Vasile Gurzău. In this bilingual community, many expressions from Hungarian are used in conversation to fill gaps in the speaker's vocabulary. These expressions were often introduced by those who were not fully fluent in Romanian. In Méhkerék, bilingualism (the language of the community and the official state language) is the sole communication strategy for maintaining the national language. Bilingualism is essential in a community like Méhkerék, as not knowing Hungarian would hinder the residents' ability to navigate public administration, higher education, and employment. Conversely, if the community were to become monolingual, speaking only Hungarian, the national language would eventually disappear (Borbély, 2013). Bilingualism has a positive effect on the linguistic and educational development of children, who represent the future of the Méhkerék community. The use of the majority language should not lead to the loss of the community's native language. By fostering stable bilingualism, both languages can be preserved: the native language within the community and Hungarian in broader society.

Analysis of study results and conclusions

Details about the Respondents

Out of the 110 adult respondents to the questionnaire, 36 are men, representing 33% of the total. The majority, 67%, are women. The survey was made in Romanian language.

Issues Regarding the Mother Tongue

When asked "What is your mother tongue?" the responses indicate that, out of 110 respondents, the majority—68%, or 75 individuals—reported Romanian as their mother tongue. Meanwhile, 32%, or 35 individuals, identified Hungarian as their native language. According to the most recent census, the number of Romanian speakers in Hungary in 2022 was over 24,600. This is a significant increase from the 1990 census, which recorded 10,740 Romanians in Hungary. At that time, 8,730 individuals identified as native speakers. This suggests that more people identified as ethnically Romanian than as native speakers of Romanian (Központi Statisztikai Hivatal: 2011. évi népszámlálás. 9. Nemzetiségi adatok, http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf, 112.).

The ancestors of the Romanians in Hungary originate from the areas of Œebeş-Körös, Fekete-Körös, and Maros, as evidenced by one of the five main Romanian dialects, which preserves the particularities of the Crişan sub-dialect.

Figure 1: Population and Number of Romanians by Nationality Source: Borbély Anna: Nyelvcseré, 42.

A román népesség és a román anyanyelvűek számának alakulása 1920-1990		
ÉV	ANYANYELV	NEMZETISÉG
1920	23 695	..
1930	16 221	..
1941	14 142	7 565
1949	14 713	8 500
1960	15 787	12 326
1970	12 624	..
1980	10 141	8 874
1990	8 730	10 740

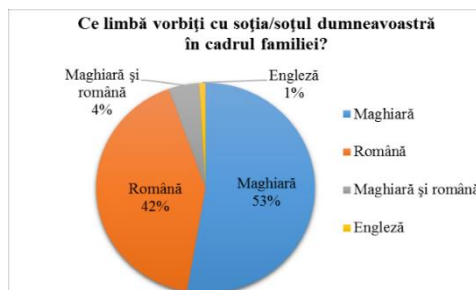
Most Romanians live in the three counties near the Hungarian-Romanian border (Békés, Csongrád, and Hajdú-Bihar), with 65% of native Romanian speakers and 47% of Romanian citizens residing in Békés County (Borbély, 2001). Parents' mother tongue: among the 110 individuals who completed the questionnaire, 43%, or 47 people, have a spouse whose mother tongue is Hungarian, while 57%, or 63 people, have a spouse whose mother tongue is Romanian. This result highlights that Méhkerék is a village with a strong Hungarian-Romanian composition, where nearly half of the population speaks either one of these two languages as their mother tongue. As seen in the previous question regarding mother tongue, Romanian appears slightly more prevalent than Hungarian, suggesting that the Romanian nationality in Méhkerék has

preserved its identity, language, and traditions. The number, location, socio-economic status, qualifications, and cultural proximity of minorities shape the development of the national-ethnic composition of marriages.

A study published in the journal "Demográfia", in the 2008 edition (vol. 51, no. 4), reported that 43-47% of Croatian, German, Slovak, and Romanian spouses live with partners of the same nationality. Among Slovak, Slovenian, and Romanian minorities, men tend to marry within their own ethnic group, meaning spouses share the same nationality. The study also found that, in most nationalities, a much higher proportion of men have Hungarian-speaking wives.

Of course, partner selection is not limited to one's own settlement, but it is useful to observe the proportion of homogeneous marriages at a national level. Romanians are in a unique situation in this regard. "As we know, 49.3% of them were born abroad, mostly living in Budapest and other cities, while the proportion of those born in Hungary who live in their traditional area of settlement constitutes 33% of homogeneous couples in settlements with a high proportion of homogeneous marriages." Examining two Romanian-populated settlements revealed that only 44% of (also) Romanian couples living in Chitighaz are homogeneous, whereas in Méhkerék, this proportion is 72.5%. This can be explained by the relative ease of finding a partner of the

Figure 2: Percentage Distribution of Language Used by Respondents When Communicating with Their Partner. Source: Author



same nationality and more opportunities to live and preserve national traditions (Tóth, Vékás, 2008).

The distribution of language use in partner communication among the 110 respondents shows that 58 speak Hungarian with their partner, representing 53%. A total of 46 respondents speak Romanian with their partner, 5 use both Hungarian and Romanian, and 1 speaks English.

An interesting phenomenon was observed in the former Soviet Union among the urban population of the 1950s and 1960s: in mixed marriages between a non-Russian and a Russian, the couple would often choose Russian as the child's first language. In such cases, mixed marriage resulted in a complete shift away from the minority language. However, abandoning a minority language does not necessarily equate to a mixed marriage, as there are various strategies for children from such

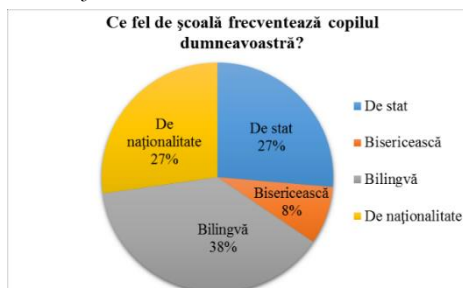
families to learn the minority language spoken by one of the parents (Bartha, 2008). According to Anna Borbély's research, this phenomenon does not occur in Hungarian-Romanian mixed marriages. Rather, language use in these couples evolves gradually: "Individuals living in mixed marriages (Romanian-Hungarian) predominantly use Hungarian. It is uncommon for a young Hungarian who marries into a Romanian family to learn Romanian. Children from mixed marriages typically learn only Hungarian, except in cases where they are raised by their Romanian grandmother" (Borbély, 2001, p.158).

Questions about Language Use Among Children in Méhkerék

According to the survey, 38% of the 110 respondents chose a bilingual school for their child, and 27% opted for a public school. 8% enrolled their child in a church-run school, while 27% chose a nationality school. The responses indicate that the choice of school takes into account the factor of the number of second-language teaching hours.

The first hypothesis was that parents from Méhkerék would enroll their children in a bilingual or nationality school, due to the importance of language preservation. This hypothesis was confirmed, as 42 respondents' children attend a bilingual school, while 30 respondents' children attend a nationality school. The responses

Figure 3: Percentage Distribution of School Selection for Children. Source: Author



to this question also demonstrate that Méhkerék occupies a unique linguistic position, as both Hungarian and Romanian hold equal importance in the lives of its residents. There is a strong demand for high-level learning of Romanian, which is ensured by the Romanian Bilingual Nationality Primary School in Méhkerék. Young people have the opportunity to continue their studies at the "Nicolae Bălcescu" High School in the nearby town of Gyula, where they can further develop their Romanian language skills to a high standard. Additionally, a primary school and a student dormitory are available for young people who wish to learn Romanian in Gyula.

When asked, "What language does your child speak at school?" 68% of the respondents' children, or 95 out of 110, speak Hungarian at school. 30% speak Romanian, 1% speak English, and 1% use both Hungarian and Romanian. For this question, respondents could select

multiple answers, so there may be some overlap in the results.

For minorities who speak a language different from the majority society, language preservation can become a key issue, as the loss of language is often followed by the loss of culture. Bilingual schools play an important role in preserving minority languages. "Bilingualism can be either subtractive or additive for the individual. In subtractive bilingualism, the use of the minority language is replaced by the majority language, leading to the gradual erosion and loss of the first language. In additive bilingualism, which is clearly positive, the student learns another language in addition to the first language spoken at home, while actively maintaining the use of their first language" (Torgyik, 2005).

Regarding the language spoken at home with parents, 82 of the 110 respondents' children, or 60%, speak Hungarian with their parents. 38% speak Romanian with their mother at home, 1% use both Hungarian and Romanian, and 1% use German.

The speech of bilingual children is often influenced by the monolingual nature of their immediate environment, where they first learn their native language. Learning a second language typically begins when a child interacts more outside the family, around the age of three, when they start attending kindergarten and then school (Lesznyák, 1996). This phenomenon is called sequential bilingualism. It is typical

for those who learn two languages sequentially to maintain the dominance of their first language throughout their life. However, if the first language is not continuously used in social situations, dominance may shift. Coordinated bilinguals can construct a linguistic system that allows them to use only one language in specific situations and with certain individuals, while using the other language in different contexts and with others. In cases of compound bilingualism, the two languages are not separated during language acquisition, and members of this group can use both languages interchangeably (Lesznyák, 1996).

The responses show that 77% of the respondents' children, or 101 individuals, speak Hungarian with their friends. 20%, or 27 individuals, speak Romanian with their friends, while 1% use English, 1% German, and 1% both Hungarian and Romanian in conversation.

A small portion of the community can be considered Hungarian monolinguals, mostly young people and children. Anna Borbély's book "Language Exchange" discusses research on the language use of young people among Romanians from two churches. Among other findings, the research revealed that young people have limited use of standard Romanian, likely due to the effects of language shift. Interviews showed that they do not have a strong attachment to their mother tongue and do not feel uncomfortable not speaking "perfect" Romanian. They also

do not try to align their language style with standard Romanian, as the prestige language is Hungarian.

Perhaps one of the most important issues addressed in this study was children's language preferences. 81% of the children of the 110 Méhkerék respondents, or 89 individuals, prefer Hungarian. Only 15%, or 17 individuals, prefer Romanian. English was mentioned by 1%, and German by another 1%.

The second hypothesis was that children in Méhkerék prefer Hungarian over Romanian. This was confirmed and is supported by the responses to this and previous questions. In 1990, according to Anna Borbély's research, the rate of minority language retention was 87.6%, indicating that the phenomenon of language shift was weak. While indicators of language shift were already present in Méhkerék, children spoke Romanian better than in other settlements (Borbély, 2001, p.165).

Figure 4: Language Shift and Retention Rates Between 1960 and 1990. Source: Borbély Anna: *Nyelvsere*, p. 165.

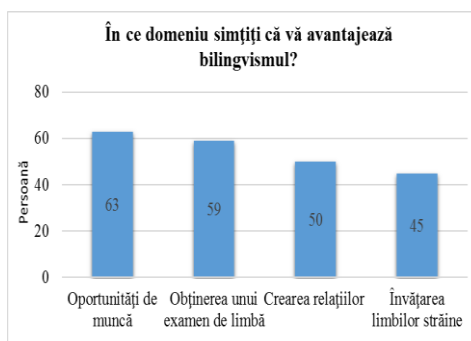
A rom�n anyanyelv� lakoss�g ar�ny�nak alakul�sa 1960 �s 1990 k�z�tt h�rom telep�l�sen			
Nyelvsere	Er�teljes	K�zepes	Gyenge
Telep�l�s	K�r�sszegap�ti	K�tegyh�za	M�hker�k
1960	31.5%	56.9%	95.3%
1970	26.0%	56.2%	95.5%
1980	24.4%	49.5%	90.5%
1990	16.8%	39.7%	83.5%
Nyelvmeg�r- z�s m�rt�ke	53.3%	69.8%	87.6%

I consider that further research is necessary, as the data from this study suggest that the findings from 1990 may have changed over the last 30 years, and the extent of language shift in Méhkerék may no longer be in its early stages.

Questions About the Advantages and Disadvantages of Bilingualism

For this survey question, "In which fields can you see the advantages of bilingualism?", respondents were allowed to select multiple options. Of the 110 respondents, 63 viewed bilingualism as advantageous for job opportunities, 59 for obtaining a language certificate, 50 for making new acquaintances, and 45 for learning foreign languages.

Figure 5: Benefits of Bilingualism Based on Survey Responses. Source: Author



The third hypothesis was that parents primarily see the benefits of bilingualism in the context of obtaining a language certificate, as this is essential for further

education. This assumption was disproven by the research results, which show that most respondents see the main benefit of bilingualism in terms of job opportunities. Obtaining a language certificate was the second most selected benefit, indicated by 59 respondents.

The final survey question, "Do you see any disadvantages of bilingualism?", yielded an interesting result, as all 110 respondents unanimously reported that they did not perceive any disadvantages. Research on bilingualism initially focused on its advantages and disadvantages for individuals. In the early 20th century, being bilingual was considered a serious disadvantage, but today, knowledge about bilingualism has greatly expanded, with research highlighting its benefits. Studies conducted in the 2000s demonstrated that bilinguals have better executive function, faster reaction times in certain tasks, greater attention control, and improved non-verbal communication compared to monolinguals. This is attributed to the continuous cognitive development caused by switching between languages, which enhances overall attention and inhibitory skills. The advantages of bilingualism are evident in various areas beyond language proficiency, including cognitive and social benefits. Bilingualism also fosters greater openness to learning additional languages, superior social sensitivities, and enhanced cognitive creativity. Bilinguals possess better conceptual and problem-solving skills, a stronger receptivity to abstract

systems, and greater linguistic creativity than their monolingual counterparts (Klein, 2011).

Conclusion

The study of bilingualism within the Romanian community of Méhkerék, Hungary, provides significant insights into the social, cultural, and linguistic dynamics of a minority population striving to preserve its identity. The findings emphasize the profound role of family and education in fostering bilingualism and maintaining linguistic and cultural traditions. With both Romanian and Hungarian languages being central to the lives of Méhkerék's residents, the village presents a unique bilingual environment where the preservation of language and culture is intertwined with everyday life.

The first major observation is the crucial role of the mother tongue as the foundation for an individual's linguistic and cultural development. Romanian, being the native language for the majority of the participants, serves not only as a mode of communication but also as a vessel for transmitting traditions and values. Despite the encroachment of Hungarian due to social and political influences, the Romanian community in Méhkerék has shown resilience in preserving its native dialect, particularly among older generations.

Education emerges as a significant factor in maintaining bilingualism. The study confirms that a majority of parents are

motivated to send their children to bilingual or nationality schools, reinforcing the use of Romanian alongside Hungarian. However, it is notable that Hungarian often becomes the preferred language among children in educational settings and peer interactions. This trend reflects the complexities of a bilingual community where language choice is influenced by societal context, pragmatic considerations, and the prevalence of Hungarian as the language of the majority.

The study also highlights the evolving nature of mixed marriages and their impact on language use within families. While historically, Méhkerék was characterized by predominantly homogeneous marriages that strengthened Romanian linguistic traditions, the growing number of mixed marriages has introduced a shift toward Hungarian language use within households. Nevertheless, the traditional Romanian identity remains strong, supported by localized education and family practices that encourage the learning and use of both languages.

The paper further illustrates the perceived advantages of bilingualism. Parents recognize the benefits primarily in terms of expanded employment opportunities, followed by the acquisition of language certificates essential for higher education. Contrary to some past perspectives on bilingualism's challenges, the respondents unanimously viewed bilingualism positively, acknowledging its role in broadening cognitive, social, and

educational horizons for their children. This reflects a shift in attitudes, aligning with contemporary views that emphasize the cognitive flexibility, cultural awareness, and problem-solving skills that come from mastering multiple languages.

However, the study also acknowledges a gradual language shift, particularly among younger generations, as the preference for Hungarian grows. This highlights the delicate balance required to sustain bilingualism in a community where the dominant language of society can overshadow the minority language. To maintain this balance, the family-school partnership is emphasized as a crucial element in the language development of children, where familial reinforcement of Romanian language use at home complements formal bilingual education in schools.

As a conclusion, the Romanian community in Méhkerék stands as a testament to the benefits and challenges of living as a bilingual minority. While maintaining their language and cultural heritage remains a priority for the community, changing social dynamics and educational choices reflect a shifting linguistic landscape. The community's experiences underscore the importance of deliberate efforts by families and educational institutions to sustain and promote bilingualism, ensuring that the benefits extend beyond language proficiency to encompass cognitive, social, and cultural growth. Continued research and active support for bilingual practices

will be essential in preserving this unique heritage for future generations.

References

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.), Multilingual Matters.
- Bartha, C. (1990). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyviadó, Budapest.
- Berényi, M. (2000). *Micherechi. Pagini istorico-culturale*. ICR Hungary, Gyula.
- Borbély, A. (1990). *Cercetări asupra graiurilor românești din Ungaria. (Chitighaz, Micherechi, Otlaca-Pustă)*. Dunărea Tankönyvkiadó, Budapest.
- Borbély, A. (1995). *A magyarországi románok nyelvhasználatára a változások tükrében*. Regio – Kisebbség, politika, társadalom 1995. 6. Évf. 3.sz. Accessed: 2022, March, 5. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00036/00022/pdf/02.pdf?fbclid=IwAR2b2j2dL6FsFg6SUn4nQ-LUyxKN2EhI_oXw3jDqLpgj-iNoS4roegKhUM
- Borbély, A. (2001). *Nyelvsere. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest.
- Borbély, A. (2013). *Limba română și identitate românească în Ungaria. Aspecte dialectologice, sociolingvistice, onomastice și demografice*. ICR Hungary, Gyula.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*, Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). *Two Languages at a Time: Bilingual Language Development in Dual Language Programs*, Handbook of Bilingualism and Multilingualism.
- Klein, Á. (2011). *A nyelvsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvsajátítás - kétnyelvűség - idegennyelv-tanulás*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2011. Accessed: 2023, March, 2. URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajaitas/32_kzssgi_s_egyni_ktnyelvsg.html
- Központi Statisztikai Hivatal: *2011. évi népszámlálás. 9. Nemzetiségi adatok*. Budapest, 2014. Accessed: 2023, March, 8. URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/i_doszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf, 112.
- Lesznyák, M. (1996). *Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás*. Magyar Pedagógia 96. Évf. 3. szám 217-230. Szeged, 1996. Accessed: 2023, May, 7. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Lesznyak_MP963.pdf

- Olteanu, F. (2012). *Comunitățile românești din județul Bichiș de azi în secolul al XIX-lea*. Gyula.
- Torgyik, J. (2005). *Nyelvi szocializáció és oktatás*. Új Pedagógiai Szemle 2005 március. Accessed: 2024, January, 10. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nyelvi-szocializacio>
- Tóth, Á., & Vékás, J. (2008). *Család és identitás. A vegyes házasság szerepe a magyarországi kisebbségi közösségek reprodukciójában*. Demográfia, 2008. 51. évf. 4. szám 329–355. Accessed: 2022, June, 2. URL: <http://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografia/article/view/533/517>

KREATIVITÁS ÉS TEHETSÉG
– **A KREATIVITÁS, MINT A TEHETSÉG EGYIK KOMPONENSE**

Szerzők:

Kopasz Gáborné Geri Beáta (Drs.)
B-A-Z Vármegyei Pedagógiai
Szakszolgálat Cigándi Tagintézménye

Szerző e-mail címe:
kopasznebea@gmail.com

Lektorok:

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

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy a kreativitást, mint a tehetség egyik összetevőjét mutassa be, és feltárja a kreativitás szerepét a tehetségdiagnosztikában és -gondozásban, valamint a kreativitás mérési lehetőségeit.

Kulcsszavak: kreativitás, tehetség

Diszciplinák: pedagógia, pszichológia

Abstract

CREATIVITY AND TALENT

– *CREATIVITY AS A COMPONENT OF TALENT*

The study aims to present creativity as one of the components of talent and to explore the role of creativity in talent diagnosis and treatment, and the possibilities of measuring creativity.

Keywords: creativity, talent

Disciplines: pedagogy, psychology

Kopasz Gáborné Geri Beáta (2024): Kreativitás és tehetség – A kreativitás, mint a tehetség egyik komponense. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 45-58.
Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.45>

A kreativitás meghatározása

A kreativitás fogalmának számos definíciójával találkozhatunk, mivel sokan próbálták minél pontosabban, vagy más-más aspektusból meghatározni. Bizonyos szempontból vitatott fogalom, mivel vannak, akik úgy gondolják, hogy veleszületett adottságról, és vannak, akik szerint tanulható, fejleszhető képességről van szó. Szemléljük a terminust szűkebb és tágabb értelemben is. Szűkebb értelemben az alkotó, kimagasló tudósok és művészek sajátosságaként értelmezhető, míg tágabb értelemben eredetiséget és hajlékonyságot magában foglaló képesség (Mező K. és Mező F., 2022; Vargáné Dávid, 1994).

A fogalmat elsőként Gordon Allport vezette be a pszichológiában, majd később J. P. Guilford határozta meg a ma is használt értelemben, aki feltalálásra való képességnek nevezte és az intelligencia részeként határozta meg. Guilford megfogalmazásában „a kreativitás alkotóképességet, teremtőképességet jelent, amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését” (v.ö.: Guilford, 1950, 144., idézi Mező, 2017. 20. o.).

Torrance szerint viszont a személyiség részének tekinthető, amit különböző környezeti faktorok befolyásolnak (lásd: Gyarmathy, 2011).

Guilford (1950) a gondolkodás vizsgálata során kétféle típusú gondolkodást különböztetett meg. A konvergens, vagyis összetartó és divergens, azaz széttartó

gondolkodást. Meglátása szerint a kreativitás a divergens gondolkodáson alapul, ami azt jelenti, hogy a gondolkodás ezesetben különböző irányokba ágazik, a fogalmak között asszociatív hálózatokat létesít és többféle megoldási lehetőséget nyújt, s nyitott végű feladatokkal vizsgálható. Az intelligencia ezzel szemben konvergens gondolkodáshoz áll közel, és zárt végű feladatokkal vizsgálható. Guilford meghatározásában a divergens gondolkodás a képességek különböző probléma-szituációkban történő megnyilvánulása (Gyarmathy, 2007).

Csíkszentmihályi (1998) megfogalmazásában a kreativitás valamiféle mentális tevékenység, de nem egyéni, hanem rendszerszintű jelenség, ami nem csupán az emberek gondolataiban, hanem a szociokulturális környezetükkel való interakciókban jelenik meg. Három aspektusát különbözteti meg, amelyek között fokozatbeli különbséget jelöl. A szokatlan észjárást, gyors felfogást és széles látókört; az újszerű, eredeti és bölcs gondolkodást; illetve a kiemelkedő egyéniségeket. A kreatív személy képes alkalmazkodni bármilyen szituációhoz (Csíkszentmihályi, 1998).

Balogh László (2016) a tehetségdiagnosztika és gondozás aspektusából szemlélve úgy fogalmaz, hogy a kreativitás többek között jó problémamegoldó képességet, rugalmas gondolkodást, szokatlan feladatmegoldást foglal magában. A kreatív gyermek ötletgazdag, az új, vagy váratlan helyzetekben is jól feltalálja magát (Balogh, 2016).

Megfigyelhető, hogy a kreativitás terminusa mai napig sem tisztázott teljes mértékben, nincs egyetlen, mindenki által elfogadott meghatározás.

A kreativitás kutatások

A kreativitás kutatása Galton (1896) munkásságával kezdődött meg, de csak az 1950-es, 1960-as években bontakozott ki igazán. Rhodes (1961), Taylor (1988), Sternberg és Lubart (1999), majd Kozbelt, Beghetto és Runco (2010) kutatásai során egyre bővülő kutatási kategóriák jelennek meg. Sternberg és Lubart (1999) hét fő irányt értelmez és mutat be, amelyek a következők:

- misztikus,
- pragmatikus,
- pszichodinamikus,
- pszichometrikus,
- kognitív,
- szociál- és személyiségelméleti megközelítés,
- összetett szemlélet (Mező, 2017).

A misztikus megközelítés szerint a kreativitás háttérben valamilyen titokzatos segítő erő van, mint az inspiráció, vagy a múzsa. A pragmatikus megközelítés központjában a brainstorming technika áll, ami megteremti az újszerű, szokatlan ötletek lehetőségét. A pszichodinamikai szemlélet a pszichoanalízis értelmezése által a kreativitás, mint kompenzációs lehetőség jelenik meg. A pszichometrikus megközelítés az 50-es évektől megjelenő irányzat, ebben van meghatározó szerepe a fentebb már említett kutatóknak, mint

Guilford és Torrance. A kreativitáskutatások ebben a megközelítésben terjedtek el leginkább. A kognitív szemlélet a kreatív gondolkodás mögött meghúzódó mentális reprezentációkat és folyamatokat vizsgálja. A szociál- és személyiségelméleti megközelítés központjában a személyiség és a szociokulturális környezet jellegzetességei és különbözőségei állnak. Ezen irányzat mentén hazánkban is jelentős kutatások indultak el, melyek szerint a magas és alacsony kreativitást mutató csoportok között szignifikáns különbség tapasztalható adott személyiségvonások tekintetében. Később a kreativitás összeolvadás elmélete, vagyis az interakcionista megközelítés, hat egymásra ható tényező vizsgálatára tesz javaslatot, ami próbál számolni a kreativitás számtalan aspektusával (Gáspár, 2003).

A hazai kreativitáskutatásokat illetően a 20. század közepéig nyúlhatunk vissza, amelyek kezdetben – az 1960-as és 1990-es évek között – a kreativitás perceptuális, motivációs, személyiségbeli és társadalmi tényezőnek vizsgálatára és a divergens gondolkodásra terjedtek ki. Később, az 1990-es években a kreativitás pszichofiziológiájára irányultak, majd a tehetség irányába mozdultak el. Ezek a kutatások kezdtek el foglalkozni a kreativitással, mint a tehetség összetevőjével (Mező K. és Mező F., 2022).

A kreatív személyiség jellemzői

A kreativitáskutatásoknak köszönhetően ma már jól körülhatárolható, hogy mitől kreatív egy tanuló, és milyen személyiség-

jegyekkel rendelkezik egy kreatív egyén. A kutatások szerint a kreatív egyének egyes személyiségjellemzőik tekintetében eltérnek másoktól (Tóth, 2010).

A teljesség igénye nélkül nevezünk meg néhány olyan személyiségjegyet, tulajdonságot, amely a kreatív személy ismertetőjegye lehet: nagymértékű tudásvágy, kíváncsiság, nyitottság, rugalmasság, nagy önbizalom, kitartás, szorgalom, elkötelezettség, nagy önállóság, aktivitás, stabilitás, spontaneitás, intuitivitás, innovatív gondolkodás, divergens gondolkodás, jó lényeglátás, egyedi látásmód, nonkonformitás, kockázatvállalás, jó humor, játékoság. (Fodor, 2007; Tóth, 2010).

Vannak, akik úgy gondolják, hogy bizonyos személyiségjegyek minden kreatívnak nyilvánított egyénben megtalálható, vannak azonban, akik leszögezik, hogy nincs egységes személyiségprofil. Ezért is oly vitatott a kreativitás kérdése, hiszen mai napig is megoszlanak a kreativitással kapcsolatos vélemények.

A kreativitást azonban nem csak előnyös és pozitív tulajdonságként értékelhetjük, hiszen van kevésbé előnyös, nehezen tolerálható személyiségjellemzőjük is a kreatív egyéneknek, mint a túlzott aktivitás, vagy a túlzott kíváncsiság. Lehetnek bosszantóak, feledékenyek, szórakozottak, de akár deviánsak is (Mező és Mező, 2015).

A kreativitás faktorai

A kreativitás azonosításához szükséges ismernünk a kreativitásra utaló kognitív

sajátosságokat, faktorokat, melyek a következők lehetnek:

- Fluencia/könnyedség, folyékonyág. Ez az ötletek könnyed generálását, az asszociációk könnyedségét, a gondolatok folyékonyágát foglalja magában.

- Flexibilitás/hajlékonyság, rugalmasság. Egy probléma megoldása során változatos megoldási módok alkalmazása, újabb és újabb ötletek generálása.

- Originalitás/eredetiség, egyediség. Szokatlan, ritka ötletek, innovatív megoldások, meglepő válaszok. Újszerű, szokatlan, egyedi produktum.

- Elaboráció/kidolgozottság.

- Szenzibilitás/érzékenység, nyitottság, fogékonyság.

- Redefiníció/újrafogalmazás, átértelmezés. A szokásostól eltérő felfogás, egyedi megfogalmazás, magyarázat.

- Szintetizálás/egységbe rendezés. Olyan tényező, melynek segítségével nagyobb egységbe, átfogóbb rendszerbe rendezzük a gondolatokat.

- Analizálás/részekre bontás. Nagyobb egységek részekre bontása, új, kisebb egységek létrehozása.

- Komplexitás/átfogó, összefüggő gondolatokkal történő operálás.

- Értékelés/megítélés. A kreativitás azon faktora, amelynek segítségével megállapítjuk az új ötletek, gondolatok, vagy akár produktumok értékét.

- Vizualizáció/képzleti, belső megjelenítés.

- Regresszióra való képesség/szabad gondolkodás képessége.

- Transzformáció/átalakítás képessége.

- Határok átlépése/megszokott kereten kívüli gondolkodásmód.
 - Intuíció/összefüggések meglátása.
 - Kérdezés/kérdések megfogalmazása.
 - Metaforikus gondolkodás.
 - Fantázia/képzelőerő.
 - Ellenállás a korai befejezésnek/kitartás, akaraterő.
 - A lehetséges kimenetel megjósolása.
- (Fodor, 2007; Mező, 2017)

Elmondható, hogy a kreativitás rendkívül összetett, hiszen a számos személyiségjellemző mellett számos faktor alkotja és teszi teljessé, felismerhetővé. A kreativitás felfedezésében tehát különösen nagy odafigyelés szükséges a pedagógusok részéről, hiszen nem csak a tehetségdiagnosztika objektív mérőeszközei által vagyunk képesek a kreativitás felfedezésére. Ha a pedagógus kiemelt figyelmet fordít a tanulóira, akkor jó eséllyel az objektív méréseket megelőző szakaszban már képes felfedezni a magasfokú kreativitásra utaló jeleket.

A kreativitás szintjei

Taylor (1959) a kreativitás öt szintjét különítette el, melyek az expresszív -, a produktív-, az inventív-, az innovatív-, és az emergentív alkotóképesség. Az expresszív/kifejező alkotóképesség lényege a kifejezőmód függetlensége. A kisebb gyermekekre jellemző és ezen a szinten még nem merül fel a hasznosság, vagy az eredetiség. Produktív/termelő alkotóképesség alatt a gyakorlottságot érti. Ez a szint a munkások szintje, ami a hagyományos, jól ismert szabályok szerint történő alkotó folyamatot foglalja magában.

Az inventív/feltaláló alkotóképesség a különböző eljárások és módszerek találekony használata. Ezen a szinten már rejtett és szokatlan összefüggések megtalálása is lehetséges, vagy akár találmányok feltalálása, esetleg meglévők tökéletesítése. Az innovatív/újító alkotóképesség a tökéletesítés, vagy az új produktumok előállításának képessége. A kivételes képességű tehetségek esetében találkozunk ezzel a képességgel. Az emergens/újrat teremtő alkotóképesség pedig a gyökeres változtatás és az új megteremtésének képessége, vagyis a kreativitás legmagasabb szintje, a forradalmi, radikális változások, eredeti alkotások (Vargáné Dávid, 1994; Fodor, 2007)

Ezek a szintek szorosan egymáshoz kapcsolódnak, egymásra épülnek. A pedagógiai, vagy tehetséggondozó munka során, a kreativitás fejlesztése kapcsán fontos figyelembe vennünk ezeket a kreativitás szinteket és minél magasabb szintre emelni a tanulót, ezáltal kiszélesíteni az alkotóképességének határait.

A kreativitás, mint folyamat

Helmholtz (1896) szerint a kreativitás három fázisát különíthetjük el, azaz a kezdeti vizsgálati fázist, a nyugalmi periódust és a hirtelen, váratlan megoldást. Ehrenzweig (1968) szintén három fázist különböztetett meg, ugyanakkor a különböző fázisokban végbe menő folyamatokat határozta meg, mint a fragmentáció,

a tudattalan keresés és a reintrojekció. Wallas (1926) a kreatív folyamat négy fázisát írta le, ami a probléma felállítás, a feltevés, a kutatás és az eredmények értékelése. Hasonló elmélet alapján határozta meg Landau (1980) is a kreativitás folyamatának szakaszait, ezek az előkészítő-, a lappangási-, a megértési-, és az igazolási fázis. Cropley (1997) Wallas modelljét alapul véve alkotta meg fázismodelljét, melyet kiegészített, az alábbiak szerint: előkészület, információ, lappangás, megvilágosodás, igazolás, kommunikáció és érvényesítés.

A kreatív gondolkodást leíró folyamatmodellek közül a Mumford és társai (1996) által megalkotott nyolc lépésből álló folyamatmodellt tartják a leginkább átfogó és legegységesebb modellnek, mely az alábbi nyolc szakaszt határozza meg:

- a problémakonstruálás,
- az információgyűjtés,
- a koncepció kiválasztása,
- a fogalmi kombináció,
- az ötletgenerálás,
- az ötletek értékelése,
- a kivitelezés megtervezése,
- az ellenőrzés (Gyarmathy, 2011; Mező és Mező 2011; Mező, 2017).

A modell első szakasza, a problémakonstruálás, vagyis a problémás helyzet megfigyelése, a probléma felismerése és megértése. Ezt követi a probléma szempontjából releváns információk összegyűjtése, majd a megfelelő koncepció megtalálása és kiválasztása. A következő szakaszban a probléma megoldására alkalmas ötletek kombinációja, majd az ezzel szorosan összefüggő

ötletgenerálás történik. A probléma megoldására talált működőképes ötletek generálását követően jelenik meg a leghasznosabb ötlet kiválasztása. Végül pedig a kivitelezés módjának megtervezése és a kreatív ötlet megvalósulására vonatkozó ellenőrzés, ami a folyamat részét képezi, utolsó szakasza annak.

Ha a kreativitásra, mint folyamatra tekintünk, akkor a kibontakoztatás során el kell juttatnunk tanulóinkat a folyamat minden fázisán keresztül, annak legutolsó lépéséig.

A kreativitás, mint a tehetség egyik komponense

A tehetség kérdésével foglalkozó szakemberek, a tehetséget és annak összetevőit vizsgáló kutatók jelentős része a tehetség egyik komponenseként jelölte meg a kreativitást, és fontos szerepet tulajdonított ennek a tényezőnek, a kreativitás meglétének, mértékének.

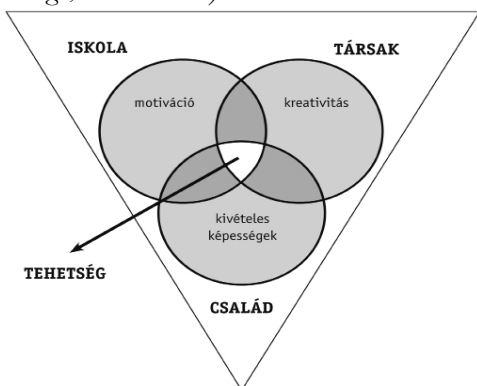
Elsőként Renzulli (1978) világított rá arra, hogy a tehetséghez nem elegendő egyetlen összetevő, vagyis az átlag feletti képességek, hanem a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség együttese adják a tehetséget (lásd: 1. ábra). Renzulli szerint akkor tehetséges egy gyermek, ha mindhárom összetevő jellemző rá, és ennek következtében képes arra, hogy az emberi tevékenység minden területén fejlődjön. Később, Spermanhoz hasonlóan az átlag feletti képességeket általános és speciális képességekre bontja. A tehetség tehát ezek interakciója, melyek mindegyike egyaránt fontos és szükséges (Kiss és Balogh, 2004).

1. ábra: Renzulli háromkörös tehetségmodellje (forrás: Kíss és Balogh, 2004, 472. o.)



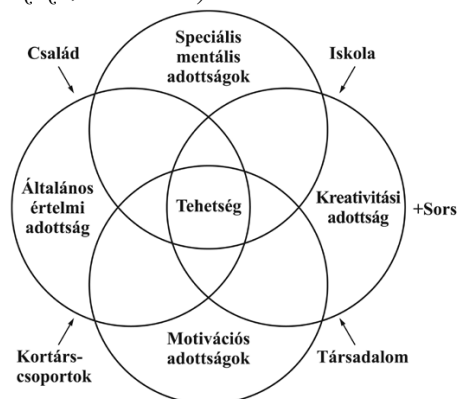
Mönks (1987) szerint ezek sem elegendők a tehetség kibontakozásához, kell hozzá a környezet. Így jött létre a Renzulli-Mönks modell, mely hangsúlyozza az iskola, a kortársak és a család szerepét is (lásd: 2. ábra). Mönks hangsúlyozza a veleszületett adottságok mellett a szociális környezet szerepét. Véleménye szerint a család biztosítja a megfelelő pszichés és szociális háttérrel, az iskola adja a tanuló számára a lehetőségeket a tehetsége kibontakoztatásához, a barátok pedig támogatják a motivációt és versengésre készítik a tanulót (Gyarmathy, 2006).

2. ábra: Renzulli-Mönks modell (forrás: Balogh, 2012. 32. o.)



Ezekhez a nézetekhez hasonlít Czeizel Endre (1997) felvetése is, aki modelljében a társadalom felelősségét és a sors-faktort is hangsúlyozza (lásd: 3. ábra).

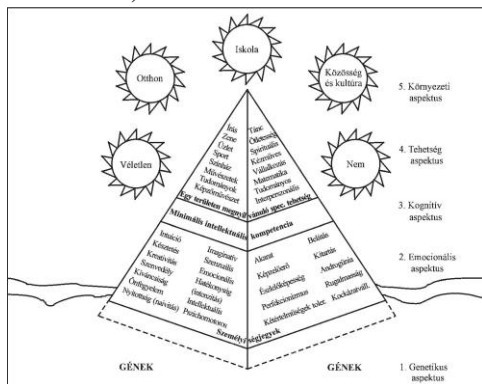
3. ábra: Czeizel Endre tehetségmodellje (forrás: Századi, 2015. 3. o.)



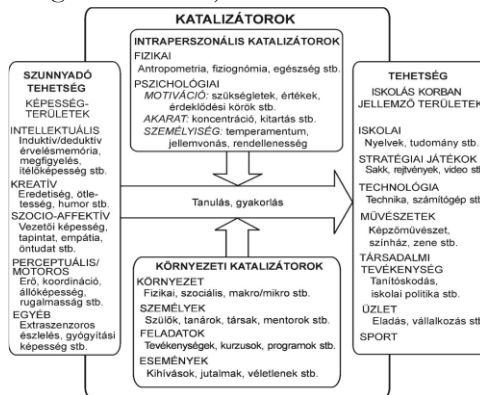
A modell első négy faktora – a belső körök – a tehetséges fiatalra jellemző belső, személyes tulajdonságokat jelöli. Czeizel szerint akkor beszélhetünk tehetségről, ha mindezen tulajdonságok egyszerre vannak jelen adott személyben. A második négy faktor pedig a külső környezeti tényezőket jelöli. Ezek segíthetik, vagy gátolhatják a tehetség kibontakozását. A Czeizel által sors-faktornak nevezett plusz 1 faktor, a véletlen, sorsszerű tényezőket tartalmazza, amelyek véleménye szerint szintén jelentősen befolyásolhatják a tehetség kibontakozását (Czeizel, 1997).

Jean Piirto (1999) piramis-modellje (lásd: 4. ábra) a tehetség összetevői mellett a fejlődést befolyásoló tényezőket is megjeleníti.

4. ábra: Piirto piramis-modellje (forrás: Balogh, 2011. 18. o.)



5. ábra: Gagné-féle fejlődés modell (forrás: Balogh, 2011. 21. o.)



A piramis 2. szintjén helyezi el az emocionális aspektust, ami azokat a személyiségjegyeket tartalmazza, amik a kiemelkedő teljesítményre képes tanulókat általában véve jellemzik. Ezek között található meg a kreativitás is.

Gagné fejlődés modelljében (lásd: 5. ábra) a kreativitás adottságként, képességként van jelen. Gagné úgy gondolta, hogy a tehetségfejlesztés, -kibontakoztatás soktényezős folyamat, és a tehetség összetevői fejlesztő munka eredményeként alakulnak, fejlődnek bennünk. Modelljében az iskolának és a pedagógusoknak meghatározó szerepet tulajdonít (Balogh, 2011).

Végül pedig meg kell említenünk Sternberg WICS-modelljét, amelyben szintén helyet kap a kreativitás. Sternberg (2004) egy újfajta aspektusból közelítette meg és értelmezte a tehetséget. A tehetséges egyén általa meghatározott tulajdonságai a következők:

1. Wisdom – Bölcsesség
2. Intelligence – Intelligencia
3. Creativity – Kreativitás
4. Synthesized – Szintetizálás

A modell elnevezése tehát a Sternberg által meghatározott tulajdonságok rövidítéseiből megalkotott mozaikszó. Sternberg a bölcsességet a legfontosabb tulajdonságnak gondolta, az intelligencia és a kreativitás alkalmazásaként definiálta. A kreativitás fogalmát is újszerű megközelítés alapján értelmezi és fogalmazza meg. Úgy véli, hogy a kreativitás döntéshozatal, egy olyan képesség, amit bárki használhat (Balogh, 2011).

Megfigyelhető tehát, hogy a kreativitás a legtöbb tehetségkonceptióban kiemelt szerepet kap, a tehetség egyik komponensként van jelen, vagyis a tehetség egyik összetevőjeként értelmezhető.

A kreativitás mérésének lehetőségei

A kreativitás vizsgálatára számos mérőeszköz áll rendelkezésre, melyek más-más

aspektusát hivatottak vizsgálni. A leggyakrabban használt eljárások az önjellemző kérdőívek, skálák, megfigyelési szempontsorok, valamint a különböző tesztek. Az adaptált és hazai előállítású tesztek széleskörű repertoárt biztosítanak a szakemberek számára, habár gyakran merül fel a szubjektivitás kérdése velük kapcsolatban. A jól megválasztott sztenderdizált tesztek alkalmazásával azonban kiküszöbölhető ez a probléma.

A kreativitás vizsgálatára alkalmas tesztek például a következők:

- Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT – Torrance, 1966);

- Torrance (1966) hazai adaptációi (Zétényi, 1989): Szokatlan Használat Teszt (Barkóczy és Klein, 1968) Távoli Asszociáció Teszt (Barkóczy és Klein, 1968) és a figurális tesztek: Körök Teszt és a Képbefejezés Teszt (Torrance, 1974);

- Mező Katalin féle revideált körök teszt és revideált szokatlan használat teszt (Mező, 2017);

- Kreatív Gondolkodás Teszt – Rajzi Feladat adaptációja (Kárpáti és Gyebrán, 1997);

- Folt Teszt (Oláh, 2005);

- Jupiterbolha Próba (JB2) (Mező F., 2011; Mező és Mező, 2022).

A fent említett vizsgáló eljárások közül a Mező Katalin (2017) által revideált tesztek mutatjuk be részletesebben. Mivel a hazánkban is használt Torrance-féle tesztek több mint 20-40 évvel ezelőtti kutatási eredményekre támaszkodnak, a hazai adaptáció pedig nem tartalmazza a teljes TTCT feladatokat, így az eredetitől eltérő

pontozással is alkalmazzuk azokat, ezért szükségessé vált a felülvizsgálat, a korszerűsítés, a revideálás. Mező Katalin 2017-ben végzett kutatásában a Szokatlan használat teszt és a Körök teszt revideálására vállalkozott. A vizsgálatban a Zétényi (1989) által közzétett Szokatlan használat és Körök Teszt értékelési útmutatóinak felülvizsgálata volt a cél.

A Szokatlan használat teszt három hívóképre támaszkodó papír-ceruza teszt, amelyben a tanulónak a téglá, a kulcs és a ceruza tárgyakkal kapcsolatban kell leírniuk 10 perc alatt a megszokottól eltérő használati lehetőségeket.

A Körök Teszt csoportosan felvehető papír-ceruza teszt, amelyben 35 kör felhasználásával kell minél több érdekes, ötletes rajzot készíteniük a tanulóknak 10 perc alatt.

Ezek a kreativitás tesztek mérik a fluenciát (ötletgazdagság), az originalitást (szokatlanság, eredetiség, újszerűség és ritkaság), a flexibilitást, az átlagos originalitást és a relatív flexibilitást (v.ö.: Mező és Mező, 2022b, 2023ab).

A fluencia mértékét az értékelhető válaszok száma adja, az originalitás a válaszok előfordulási gyakoriságával mérhető, a flexibilitás azt mutatja meg, hogy hány különböző kategóriába tartoznak a válaszok.

A tesztek felülvizsgálata során alkalmazkodtak a mai kor tanulóinak sajátosságaihoz az értékelő táblák megalkotásánál, vagyis növekedett a válaszok száma, valamint törlésre kerültek a korábbi táblázatokból azok a válaszok, amelyek elavultak

és újak került be, amelyek napjainkban jellemzően használatban vannak. Az értékelő táblázatok korcsoportra bontva, a válaszok pedig kategóriánként, illetve alfabetikus sorrendben jelennek meg, ami megkönnyíti a tájékozódást és felgyorsítja az értékelést (Mező, 2017).

Megállapíthatjuk, hogy nagy szükség volt a figurális tesztek felülvizsgálatára és a jelenkori gyermekek igényeihez igazítására. A teszt alkalmazkodik a fejlődés, érés okozta változásokhoz és a köznevelésben alkalmazott felosztáshoz, vagyis alsó-, felső tagozatos és középiskolás korosztályra külön készült értékelő táblázattal rendelkezik. A revidált figurális tesztek objektív vizsgálati eszközként szolgálhatnak a tehetségdiagnosztikai mérések során. A tehetségdiagnosztika alapját adhatják a tanulói kreativitás-mérések alkalmával.

A kreativitás szerepe a tehetséggondozásban, a kreativitás fejlesztése

A tehetség azonosítása, a tehetség összetevőinek vizsgálata, a tehetség fejlesztése, gondozása hosszú múltra nyúlik vissza és egyre nagyobb teret kap napjainkban, hiszen egyre inkább hangsúlyt fektetnek az iskolák arra, hogy a felzárkóztatás és hátránykompenzálás, valamint a tanulási nehézségek és a tanulási zavarok kezelése mellett a tehetséggondozás is megvalósuljon.

Renzulli háromkörös modelljét alapul véve, az általános intellektuális képességek, a feladat iránti elkötelezettség és a krea-

tivitás vizsgálata által, olyan prediktív mutatók birtokába jutunk, amelyek segítenek a tehetség diagnosztizálásában, a tehetségígéret megvalósulásában.

A tehetségkibontakoztatásban nagy szerepe van a motivációnak, a feladat iránti elkötelezettségnek, ugyanakkor ez önmagában kevés, szükség van a megfelelő kreativitásra, azon személyiségtényezőkre, faktorokra, amelyek elősegítik a kibontakozást, valamint a kreativitás egyre magasabb szintjére.

A kreativitás összetettsége miatt nem egyszerű a fejlesztése sem. A fejlesztés két szinten történhet. Az első szint a támogató tényezők megjelenítése és megtartása, erősítése, a másik pedig a gátló tényezők leépítése és megszüntetése. Ez azért fontos, mert a kreatív személyiségjellemzők potenciált jelentenek, míg a merevség, rugalmatlanság, vagy a konformitás gátló tényezőként lép fel a kireaktivitás kiteljesedésében. Gátolhatja még a kreativitást a szokásokhoz, a szabályokhoz, hagyományokhoz való túlzott ragaszkodás, különböző perzeptuális, kulturális, vagy érzelmi korlátok (Szabó, 2018).

A kreativitás fejlesztése iskolai, tanórai környezetben is rendkívül fontos, ugyanakkor a tehetséggondozás egyik nélkülözhetetlen alappillére, ezért nagy figyelmet szükséges fordítani rá. A kreatív gyermekhez azonban szükség van kreatív pedagógusra, kreatív iskolai környezetre.

„A kreatív iskola legfőbb jellemzője a kreatív folyamatot segítő ingergazdag tanulási környezet. A kreatív iskola másik fontos jellemzője a hatékony együttmű-

ködés, a partnerközpontúságnak, a nyitottságnak és a rugalmasságnak olyan szimbiozisa, amely egyszerre jelenik meg a kreatív műhelyekben, a tanári tervezőcsoportokban, a projektekben, a közösségi programokban és a bizalommal teli légkörben.” (Vass, 2012).

De milyen is a kreatív környezet? A kreatív környezet kedvező a tanuló számára, serkenti a teljesítményét. Ingergazdag, biztosítja a tanuló számára a kutató-felfedező tevékenységhez szükséges eszközöket, kielégíti azon fiziológiai szükségleteit, amelyek hiánya gátló tényezőként lépne fel a kreativitás kibontakozásában. A fizikai környezet mellett természetesen fontos a támogató szociális környezet megléte is, mint a nyitottság, a pozitív mintaadás, az útmutatás, a segítségnyújtás, a humorérzék és az empátia. A kreativitás fejlesztéséhez szükség van elfogadásra, türelemre, az időbeliség rugalmasabb kezelésére. Figyelembe kell venni, hogy a kreativitás nem feltétlen minden esetben jelent sikeres feladat- vagy problémamegoldást. (lásd: Gyarmati, 2007; Mező és Mező, 2015).

Összegzés

Megállapítható tehát, hogy a tehetségkoncepciók többsége számol a kreativitással, mint a tehetség egyik összetevőjével, tehát fontos, hogy foglalkozzunk vele, mélyebben megvizsgáljuk. Számba kell venni azokat a személyesjegyeket, amelyek a kreatív gyermek, tanuló ismertetőjegyei. Foglalkoznunk szükséges a kre-

ativitás tényezőivel, faktoraival, hogy sikeresen azonosítsuk azt. Ismernünk kell a kreativitás folyamatát, hogy sikeresen kibontakoztathassuk a tehetséget. Tudnunk kell jól megválasztani a számos kreativitást mérő diagnosztikai eszköz közül a legalkalmasabbat, amely objektív eredményt, releváns információt szolgáltat számunkra a gyermek kreativitásáról.

Mindezek birtokában a kreativitás felismerése és fejlesztése nagyban hozzájárul a tehetség azonosításához és kibontakoztatásához.

Irodalom

- Balogh L. (2011). *A tehetség felismerése és fejlesztése. (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék.
- Balogh L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Barkóczi I. és Klein S. (1968): Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 25 (4). 508–515.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (p. 14). Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Czeizel E. (1997). *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M. (1998). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Oxford University Press, Oxford.
- Ehrenzweig, A. (1968) *The hidden order of art*. Weidenfeld & Nicolson, London. 102.
- Fodor L. (2007). A kreatív személyiség. *Közoktatás*, 18 (7), 4-6.
- Gagné, F. (1999): My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22. évf. 2. sz. 109-136. p.
- Galton, F. (1869): *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- Gáspár M. (2003). *A kreativitás kutatási irányai*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Gyarmathy É. (2006). *A tehetség: Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy É. (2007). *A tehetség: Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich, Á. (szerk.): *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó, Debrecen. 13-45.
- Helmholtz, H. von (1896) *Vortrage und Reden*. Viewey und John. In: Melrose, L. (1989) *The Creative Personality and the Creative Process*. University Press of America
- Kaufman, J.C. and Sternberg, R.J., Eds., *Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York, 20-47.
- Kárpáti, A., Gyebnár, V. (1997). A vizuális képességek értékelése. *Iskolakultúra*, 7(8), 46–55.
- Kiss I. és Balogh L. (2004). Kellemes problémák. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 449-488.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. and Runco, M.A. (2010) Theories of Creativity. In: Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mező F. és Mező K. (2011). *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft. Debrecen.
- Mező K. (2017). *A kreativitás időbeli aspektusai*. Debreceni Egyetem, BTK
- Mező K. és Mező F. (2015). A kreativitás és fejlesztése. *Magiszter* 13 (1), 6-20.
- Mező K. és Mező F. (2022). A hazai kreativitáskutatás trendjei, főbb vizsgálati kérdései. *Alkalmazott Pszichológia*, 22 (2), 21–34. Doi: <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.2.21>
- Mező F. és Mező K. (2022): Az originalitás konceptuális és operacionális megközelítéseinek történeti áttekintése. *Alkalmazott Pszichológia* 2022, 22(2). 35–51. o. Doi: <https://www.doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.2.35>
- Mező F. és Mező K. (2023a): A személyre jellemző flexibilitás pontozásának

- háromfokú skálát alkalmazó módszere. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/1. 9-24. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIP.O.2023.1.9>
- Mező F. és Mező K. (2023b): A flexibilitás konceptualizációjának és operacionalizációjának problémái. *Alkalmazott Pszichológia* 2023, 25(2): 77–92. Doi: <https://www.doi.org/10.17627/ALK.PSZICH.2023.2.77>
- Mönks, Franz J., Boxtel, Herman W. (1996): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (Szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 67-80.
- Mumford, M.D, Baughman, W. A., Suppinski, E. P., Maher, M. A. (1996) Process based on measures of creative problem solving skills: Information encoding. *Creativity Research Journal* (9). 77-88.
- Piirto, J. (1998): *Understanding those who create*. AZ: Scottsdale, Gifted Psychology Press, Inc.
- Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184, 261.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
- Scheifele, M. (1953): *The gifted child in the regular classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- Sternberg, R. J. (2004): *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Szabó K. (2018). A kreativitás fogalma és fejlesztése kicsit másképp. *Magiszter* 18 (2), 3-10.
- Százdi A. (2015). *Tehetség-írások*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Debrecen.
- Taylor, I. A. (1960). The nature of the creative process. In P. Smith (Ed.), *Creativity: An examination of the creative process*. New York: Hastings House.
- Torrance, E. P. (1970): Broadening concepts of giftedness in the '70s. *Gifted Child Quarterly*, 14, 199-208.
- Tóth L. (2010). A kreativitás mérése. *Tehetség*, 18 (4), 3-5.
- Vargáné Dávid M. (1994). A kreatív gyermekek megítélése A kortárs - a közösségben. *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 22. köt.)*. *Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Pedagogica et Psychologica*. 177-187.
- Vass V. (2012). A kreatív iskola. *Anyanyelvpedagógia*. Letöltve: https://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=374_2023.06.01.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Zétényi, T. (1989) *A kreativitás-tesztek tesztkönyve: pszichológiai vizsgálóeszközök*

országos regisztere 039-1 : [ismerteti: Zétényi Tamás ; szerk. Dienes Erzsébet, Simon Péter], 2. kötet

A SERDÜLŐKORI SZERHASZNÁLAT HÁTTERE

Szerzők:

Sáfrány Judit (Drs.)
Heves Vármegyei Markhot Ferenc
Oktatókórház és Rendelőintézet

Szerző e-mail címe:
safraany.pszichologus@gmail.com

Lektorok:

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

Tajtiné Lesó Györgyi (Drs.)
Heves Vármegyei
Pedagógiai Szakszolgálat

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A serdülőkori szerhasználat komoly bio-pszicho-szociális ártalmat jelent mind rövid, mind hosszú távon. Az egyre fiatalabb korban induló probléma nehéz feladat elé állítja a felnőtt környezetet és a szakembereket egyaránt. Az időben történő észleléshez a gyanújelek ismerete segítségül szolgál. A kezelés megtervezésében szerepe van a pszichológiai, biológiai és társadalmi-kulturális háttértényezők azonosításának, többek között a jutalmazás, a regresszió, az öngyógyítás és a látszólagos kontroll élményének.

Kulcsszavak: szerhasználat, pszichés zavar, serdülőkor

Diszciplina: pszichológia

Abstract

BACKGROUNDS OF SUBSTANCE USE IN ADOLESCENCE

Substance use in adolescence is a serious bio-psycho-social harm both in the short and long term. This problem starts at an increasingly young age, and means a difficult mission for the adults and the professionals too. Information about particular changes are helpful in order to detect the problem in time. Psychological, biological, social and cultural backgrounds are important in the process of treatment planning. Such backgrounds are for example advantage, regression, self-medicalization and pseudo-control.

Keywords: substance use, psychological disorder, adolescence

Discipline: psychology

Sáfrány Judit (2024): A serdülőkori szerhasználat háttere. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 59-68. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.59>

A tanulmány témájának – a serdülőkori szerhasználatnak – aktualitását a gyermek- és ifjúságpszichiátriai, a klinikai szakpszichológiai ellátás, az oktatás, a szociális szféra területén megjelent növekvő esetszám indokolja. Interdiszciplináris határterületet képvisel a 18 éven aluli fiatalok szerrel összefüggő problémás magatartása. A frontvonalban lévő pedagógusok, gyermek- és iskolaorvosok, védőnők valamint a szülők, kortársak észlelései a serdülőkorosztály szerrel való találkozásáról és a rendszeres használatról aggasztó gyakoriságot jeleznek. Ez a jelenség a rövid és hosszú távú segítségnyújtás tudatos szervezését, a különböző szakmaterületek szakembereinek folyamatos továbbképzését, a professzionális, folyamatos kommunikáció biztosítását, illetve sok esetben a (szakmai) komfortzóna átlépését kívánja meg. Jelen összefoglaló célja a serdülőkori szerhasználat többszemponútú hátterének megértésébe betekintést nyújtani.

Időbeli aspektusok

A pszichoaktív szerek megjelenése nem újkeletű, hiszen már a történelmi előzményekben is tudomásunk van arról, hogy az úgynevezett természeti népek többek között gyógyítás, varázslat, valamint a harci kedv fokozása céljából alkalmaztak hallucinogéneket, ajzószerket (Johns, 1990). Ezekben a kultúrákban, korszakokban azonban jellemzően nem érte el a zavar szintjét a szerek jelenléte, hiszen kevés típus, kis mennyiség volt elérhető és célzott használat volt jellemző. A kényszeres

függőség, a szenvedélyek kóros keresése civilizációs ártalomként értékelhető. A modern technika közvetítése által egyre újabb és újabb addikciók azonosítása történik. A vegyületek módosításának szinte határtalan lehetősége az új pszichoaktív szerek nyomon követésének ellehetetlenítését okozza, illetve a „kísérletezés” élesben zajlik, szinte emberkísérletek formájában, orosz ruletté alakítva a modernkori fogyasztópiacot.

A szerekkel való első találkozás ideje megdöbbséget előretolódott. A középiskolai évek indulása, a 14-16 éves kor tekinthető jelenleg a legveszélyeztetettebb időszaknak, de az ennél fiatalabb populáció tagjai esetében is történt már problémajelzés. Gyermek- és serdülőkorban egyértelműen pszichoszociális kockázati állapotnak, problémaviselkedésnek minősül a szerek kipróbálása, akár alkalmoszerű használata (Rác, 2014). A zavar felnőttkori megfelelőjéhez viszonyítva súlyosabb tünetekkel járhat a 18 éven aluli érintettség. Több fejlődési területet, illetve életkori feladatot hátrányosan befolyásol, teljes bio-pszicho-szociális ártalomként azonosítható. A hatékony prevenció és intervenció intézkedések érdekében indokolt minden szintéren felkészülni, úgymint egészségügyi, oktatási, szociális, jogi, közbiztonsági és gazdasági terület. Minél több szakember rendelkezik a megfelelő szakmai tudással, készségekkel, eszközökkel, annál hatékonyabb az időben történő felismerés és segítségkövetítés. Komoly akadályozó tényező és magyarázza a prob-

lématagadást a stigmatizáció, ami az addiktológiai, és összességében a pszichiatríai zavarokat övezi.

Epidemiológia

Epidemiológiai adatok szerint magyarországi viszonylatban a 2000-es évekből az illegális szerek kipróbáló felnőtteket 7-11% körüli arányban határozhatjuk meg, míg a fiatal felnőttek (18-34 év) esetében ez az arány 14-19 % (Paksi, 2003; Paksi és mtsai, 2009). További adat, hogy a 16 éves középiskolások körében azok aránya, akik már kísérleteztek droggal, 10%-ról egészen 20%-ra emelkedett a kilencvenes évek közepétől 2000-re. Országosan ennek a korosztálynak a negyede, a fővárosban egyharmaduk próbált már ki drogot. Az említett felmérés alapján hazánk a 16 évesek tekintetében a közepesen érintett országok közé sorolható. A nemek közötti eltérésben kiemelendő, hogy a lányokra főként a legális szerek, a fiúkra az illegális anyagok és a rizikós ivás jellemző. A nemek között azonban tendenciaszerűen megszűnni látszik a különbség az alkoholfogyasztás kapcsán. 2003 és 2007 között stagnálás volt tapasztalható a tiltott szerek visszaélészerű használata terén, majd 2011-ben nagyobb növekedési ugrás történt. A 2011-es csúcsot követően 2015-ben a fogyasztók aránya csökkent, ami a 2019-ben mért adatokban hasonlóan jelent meg a 16 évesek körében (Elekes, Arnold, Bencsik, 2020).

Szerhasználatra utaló tünetek

A tinédzserek esetében több jelenség, változás gyanút ébreszthet, melyeket az 1. számú táblázat foglal össze (Állami Egészségügyi Ellátó Központ, 2020).

1. táblázat Gyanújelek a kóros szerhasználatra vonatkozóan gyermek- és fiatalkorban (Állami Egészségügyi Ellátó Központ, 2020)

A tanulmányi eredmények váratlan leromlása.
Az iskolai késések, hiányzások gyakorivá válása.
Új barátok, akikkel kapcsolatban a szülő előtt titkolózás zajlik.
Érzelmi és hangulati ingadozások, melyek nem illeszkednek az életkori szinthez, szélsőségesek.
Nyoma veszik pénzeknek otthoni környezetben.
Értékes tárgyak, korábban kedvelt holmik eltűnése.
A kommunikáció lecsökkenése, titkolózás.
Fáradtság, kedvetlenség, fokozott alvási igény, korábban kedvelt tevékenységek hanyagolása, azonban a bulizás, barátokkal találkozás előnyben részesítése.
Ápolatlanság, a személyes higiénia mellőzése.
Az átlagos élethelyzetekben irritáltság, türelmetlenség, elégtelen alkalmazkodás.
Szerhasználatra utaló tárgyak a személyes dolgok között elrejtve, úgymint pipa, tükör, csipesz, alufólia, fecskendő, gyógyszerek, cigarettasodrás hozzávalói.
Logikátlan magyarázkodások, kifogások a fentebb felsoroltakra vonatkozó célzott kérdésekre.
A fizikai megjelenés, a testtel összefüggő változások: testsúlyváltozás, halvány arcszín, orrfolyás, orrdugulás, székrekedés, vörös szemfehérje, karikás szemek.
Szélsőséges esetben erőszak, brutalitás, vandalizmus.

Figyelmeztető jel tehát a szülőkkal való kapcsolat változása, a kommunikáció lecsökkenése, az otthonról való késői kimaradás. Utóbbi feltételezhető oka, hogy a szerhatás elmúltá előtt nem megy haza a fiatal, nehogy szülei észleljék az eltérést. Gyakori a titkolózás, mint például az éjszakai szerhasználat, amikor már mindenki alszik. Az életstílusbeli, hétköznapi változások szintén figyelemfelhívó jellegűek: a személyes higiénia elhanyagolása, a szokatlan tárgyak, az irreleváns mentegetőzések, illetve a testi változások, tünetek. Az alap-személyiség megváltozása, mint például a zárkózott fiatal szokatlan nyitottsága, illetve ennek ellenkezője, amikor a nyitott viselkedés izolációvá, befelé fordulássá alakul át. A baráti kör újraszerveződése, szubkultúrákhoz, deviáns társasági körök-höz tartozás rizikótényező is, de már a nemkívánt változást is jelezheti. Nagyobb pénzösszeg elköltése, a pénz- és tárgyeltűnések, az iskolai feladatok, a tanulmányok elhanyagolása, a hangulatingadozás, irritáltság mind-mind fokozottabb odafigyelést követelnek meg a felnőtt környezet részéről, hiszen kórjelzőek lehetnek.

A célirányos segítségnyújtás érdekében a következő kérdések megfogalmazása előnyös lehet: Miért fokozottabb a serdülők sebezhetősége a szerhasználattal szemben? Mi tesz fogékonyvá egy tinédzsert a drogok fogyasztására? Az ismert és gyakran hangsúlyozott rizikók és várható veszteségek ellenére miért marad fenn a szerfogyasztás?

A kóros szerhasználat háttérében álló lehetséges okok

A „pszichoaktív szer” megnevezés értelmezésénél elsődleges a legális és illegális szerek differenciálása. A legális kategóriába tartozik többek között a koffein, az alkohol, a nikotin, az altató-, nyugtató- és szorongásoldó szerek, míg az illegális szereknél a kannabisz, a fenciklidin (és rokon vegyületei), egyéb hallucinogének, inhalánsok, opiátok, stimulánsok említése szükséges (DSM-5, 2014). Az egyéb addiktív zavarok meghatározás alá számos viselkedéses addikciót (serdülő korosztályban kifejezetten az online függőségekkel találkozhatunk), szerencsejáték-használati zavart sorolunk. A modern terminológia alapján egy kontinuumként tekintünk a „szer használatának zavarára”. A szer valóban nem okozója, hanem tárgya a problémának, tehát a szer használatához kötődő problémaviselkedésről beszélünk. A pszichodiagnosztikus célú vizsgálat elsődleges szerepe, hogy feltárja, mi áll a tüneti kép háttérében.

A serdülőkorú korosztály környezete az élet ezen kritikus szakaszával kapcsolatosan számos félelmet, aggodalmat tart számon. A tizenéves „farkasember” mítosza (Winn, 1990) a már nem gyermek, még nem felnőtt átmeneti állapotában kifejezi azt az érzést, hogy kicsúszik a kontroll a szülő kezéből, többé nem képes gyermeke sorsának alakulásába beleszólni. A korábban ártatlan, bűbájos kisgyermek a fejlődési krízissel járó változások következtében „fékezhetetlenné” válik. Ami a-

zonban még elkeserítőbbé teszi a helyzetet az az, hogy a mitologikus „metamorfózis” napfelkeltével véget ér, míg a valóságban ez a „rémület” hosszú évekig tart.

A serdülőkori szerhasználat etiológiája multikauzális problémát vetít elénk. Biológiai (genetikai, neurobiológiai), pszichológiai és társadalmi-kulturális tényezők egyaránt szerepet játszanak a kialakulásában. A gyakorlatban gyakran lehet találkozni a büntudatával küzdő szülő karakterével, ami még határozottabban szükségessé teszi, hogy árnyaltan és a realitás talaján maradván lássuk a háttértényezőket, és egyre korábban kezdődik.

A fejlődési szakaszok közötti átmenetnek szerepe van a szer kipróbálásában, hiszen az első találkozás egyfajta felnőtté válási rituáléként játszik szerepet, látszólagos kontrollélményt teremtve. Ellentmondásként jelenik meg azonban, hogy a szerrel kapcsolatos attitűd sokkal inkább emlékeztet regresszív állapotra, a rövid távú gondolkodás, perspektíva („Most legyen jó!”) kifejezetten kisgyermekes gondolkodási mintázat. Ezt a paradoxont elhárító mechanizmusok alkalmazásával tudják feloldani a fiatalok. Leggyakrabban a racionalizáláson („A hóembernek jó a meleg...”), illetve intellektualizáláson („Kevésbé ártalmas a drog, mint az alkohol...”) keresztül rendezik a kognitív disszonanciát. Az információ- és beszerzési forrásokat illetően komoly naivitás tapasztalható, mellyel szembeesítve erős ellenállás, újabb elhárító stratégiák használata jellemző. Mindezt tetőzi a sebezhetet-

lenség illúziója: elképzelhetetlennek tartják, hogy hátrányt, valamilyen káros következményt éppen ők tapasztalnának meg. Magyarán szólva szolgál a változással kapcsolatos erőteljes ellenállásra, hogy sokszor a szer az egyetlen módja a szabad gyermeki éniállapot, az önfeledt örömelemény elérésének. A szer nyújtotta illúzió keresztül átmeneti jutalomhoz, boldogsághoz jut a használó, és el is veszítheti motivációját a valódi örömforrások keresése iránt. Kialakul továbbá egy magasabb ingerküszöb, az átlagos hétköznapiok kifejezetten unalmasnak tűnnek, elindul a fokozott ingerkereső magatartás. Ugyanígy a szórakozás is már csak „extra” élményekkel hozza azt a színvonalat, amit a mesterségesen kiváltott impulzusok képesek csak beteljesíteni.

A szociális élet terén szintén domináns megerősítővel kell számolnunk. Egyes fiataloknak a közös kipróbálás, a szerfogyasztás az egymáshoz kapcsolódás, a valahova tartozás egyetlen „sikeres” formája. Ebben az esetben a szociális készségek alacsonyabb színvonala is feltételezhető, és intervenció lehetőség az ez irányú fejlesztés. Bizonyos szerepmodellek személyiségfejlődési ártalomként azonosíthatóak, főként az online felületen elérhető – többnyire cenzúrázatlan – információhalmazon keresztül. Az offline valóság a celebek, influenzaszerek látszólagos boldogságával, luxus világával összehasonlítva sokszor kiábrándítóan hat. Különösen igaz ez a felnőtt világgal kritikus serdülők perspektívájából.

A biológiai magyarázat az addikciók kialakulásában genetikai sérülékenységet feltételez (Demetrovics & Koronczi, 2015), amiben a dopaminerg rendszer érintett. Úgynevezett jutalomhiányos tünetegyüttesről van szó ebben az esetben, ahol a dopamin által vezérelt közepagyti jutalmazó centrum alulműködése jellemző. Emellett a függőségek neuroadaptációs mechanizmusa az egyre magasabb küszöb megtapasztalását támasztja alá. Ennél az értelmezésnél az öröklékenységen van a hangsúly. A biológiai és pszichológiai okok közötti átmenetet képezi a gyermekkori traumák, a krónikus stressz feltételezése, melynek következtében idegrendszeri/bio-kémiai változások is történnek, így válik sérülékennyé az illető, és az állandó készenlét (hiperarousal) jellemzi.

A pszichés magyarázat több változata ismert. A szenzoros élménykeresés az ingerek állandó monitorozásában, hajszo-lásában manifesztálódik, amivel az egyhangúság, az unalommal összefüggésben megélt frusztráció elkerülése a cél. A szerhasználók hétköznapi működését az impulzivitás és a fokozott kockázatvállalás a legtöbb esetben meghatározza, valamint az érzelmszabályozási deficit is problémát jelent számukra. Szinte minden esetben egyéb pszichiátriai zavarokkal való komorbiditás azonosítható, úgymint hangulatzavarok, szorongásos tünetegyüttes, figyelemhiányos hiperaktivitás zavar. Ezekben az esetekben mind az öngyógyítás, mind az impulzivitás mint személyiségvonás összefüggésbe hozható a szerek

használatával. A társulói készség hiányok és elégtelen coping stratégiák szintén rizikó-tényezők. A stimulánsok elsősorban a hangu-lati problémák, kapcsolati és kommunikációs nehézségek korrigálása, valamint irreális önértékelés esetén tapasztalhatók. Az alkohol vagy egyéb depresszáns hatású szerek a szorongásos panaszok, kimondot-tan a szociális szorongás, illetve a belső ér-zelemvilág mérséklése kapcsán fordul elő.

A szociális tényezők domináns szerepet töltenek be a serdülőkorai szerhasználat alakulásában. A kipróbálásban inkább a csoportnyomás játszik szerepet, vagyis a megfelelési, beilleszkedési vágy, a valahova tartozás szükséglete. A függőség kialakulásában azonban már a karakterjegyek hangsúlyozottabbak (lásd: Demetrovics és Koronczi, 2015). A kortárs közösségben, bizonyos értékrend mentén népszerűség-növelő hatása is van a szereknek.

A familiáris tényezők is meghatározóak, akár közvetve a szerhasználat kialakulásában. A diszfunkcionális működésű család rendszerben patológiás egyensúlyt terem, aminek kiindulópontja az overprotektív anya és az érzelmileg elérhetetlen apa élménye. Ennek szövődménye egy szimbiotikus jellegű anya-gyerek kapcsolat, amiből az autonómiatörekvésen keresztül a szerhasználat látszatönállóságot eredményez. A szerhasználó „gyerek” azonban gondozást igényel, így circulus vitiosusként bezárul a kör, és konzerválódik a regresszív állapotban a szerrel érintett személy. Emellett a szerhasználói minta is több esetben azonosítható a háttérben. Ilyen mintázat-

nál az azonosulás talán az egyetlen kapcsolódási felület a szülővel. Más helyzetben korrekciós igény rajzolódik ki: „Én képes leszek kontrollálni.” A gyakorlatban továbbá az is előfordul, hogy a beteg szülővel szemben érzett büntudat, lojalitás indokolja az önsorsrontó tendenciát, és ezzel a magatartással felveszi a betegserepet.

A társadalmi hatások, a gyors és széleskörű változások szintén tetten érhetőek a fiatalabb korosztály értékrendjében. A fogyasztói társadalom kultusza úgymond a „negatív érzés”-fóbia terjedését is eredményezte. A folyamatos jókedv promótálása, ezáltal a szomorúság, csalódás, a düh, a félelem és egyéb nehéz érzések „letiltása” az önazonos érzések, élmények háttérbe szorításának, egyfajta hamis élmény, illetve torz valóságfunkció kialakulásának kedvez. A késleltetés hiánya, a média által közvetített „gombnyomásszerű” élmények népszerűsítése meghatározó a torzult realitáspercepcióban, gyakori kudarcélményeket okozva.

A serdülő populációban a rekreációs szerhasználat is jellegzetes, amikor társas környezetben a kikapcsolódás eszköze a drog, az alkohol. Rizikófaktorok ebben az esetben a káros szerekkel élő barátok, a rossz tanulmányi teljesítmény, a tanulási nehézségek, a kritikus szülő-gyerek kapcsolat, az alacsony szocioökonómiai státusz. A protektív tényezők szerepe is hangsúlyozandó, úgymint a reális önértékelés, az adaptív konfliktuskezelési stratégiák, a jó színvonalú társas és tanár-diák kapcsolatok,

a családi háttér biztonsága, a szülő által gyakorolt kontroll, az iskola előnyös hatása és a konstruktív tevékenység, értékrend mentén megélt valahova tartozás (például: sport, vallási közösség, szakkör – Demetrovics és Koronczi, 2015).

Pszichológiai elméleti háttér

A gyakorlati okokat pszichológiai elméleti magyarázatokkal kiegészítve még teljesebb képet kaphatunk a serdülő populáció szerhasználatának háttéréről (Rác, 2014). A pszichodinamikus elméletek értelmében regresszív örömszerzési folyamatnak tekinthető a szerek fogyasztása, illetve tudatlan öndestruktív motiváció is feltételezhető. Az emóciók verbalizálásának nehézsége, az úgynevezett alexitímia a szomatizációs tünetképzés pszichogén eredetét támasztja alá. Szintén a regresszív pszichés funkciók közé tartozik a „mágikus gondolkodás”, illetve az ebből következő „mágikus kontroll” jelensége, ami a sebezhetetlenség illúziójával mutat összefüggést. A perszonopátiák, személyiségfejlődési zavarok (borderline, antiszociális, stb.) tüneteiként is értelmezhető a szerhasználat.

A kognitív aspektus az érzelmi-hangulati élet zavarait, önértékelési kríziseket valószínűsít a háttérben. A diszfunkcionális hiedelmek mind kiváltó, mind fenntartó tényezőként értékelhetőek. Ezek a hiedelmek az örömkeresés, a problémamegoldás, az inadekvát énhatékonyság, a negatív érzésektől való szabadulás témái köré szerveződnek. A tipikus addiktív hiedel-

mek romanticizált keretben fogalmazódnak meg („Így vidám leszek.”), valamint szükségletorientáltak („Alkohol nélkül képtelen vagyok bármire.”). A társas hatásokkal kölcsönhatásban a korai maladaptív sémák is magyarázatként szolgálnak (például: „Nem vagyok szerethető.”).

Az evolúciós megközelítés látszólag nem helytálló a szerhasználati zavarok esetében, hiszen ennek értelmében szelekció alakul ki, és hosszú távon csak azok a viselkedési mintázatok maradnak fenn, melyek növelik az egyén túlélési és szaporodási esélyeit (Bereczkei, 2003; Bereczkei, 2014). A szerekek kapcsolatosan azonban elmondható, hogy pszichoaktív anyagok a „tradicionális környezetben” csak kis mértékben, alkalmanként és a mai szerekekhez képest ártalmatlan „vegyületek” formájában voltak jelen. Ennek a rövid távú „jó-tékony” hatásnak köszönhetően pozitív szelekció alakult ki rájuk. Ma már viszont tudjuk, hogy rövid távú hatás a kórosan fokozott jó közérzet, érzelmi-hangulati állapot; míg hosszabb távon a kínzó megvonási tünetektől való szabadulás a motiváló. Tehát kezdetekben a nyereség dominál a költségek felett, ami a függőség melegágya. A serdülőkre is jellemző rövid távú orientáció az aktuális nyereségekre való beszűkülést okozza, de ez valójában nem jár együtt jutalommal, csupán illúzió. Ez a folyamat tévesen jelzi a sikeres alkalmazkodást (ami evolúciós cél), ezáltal kikapcsolja a reális alkalmazkodási törekvéseket, így az érintett már nem is keresi a valódi örömforrásokat.

Kezelési, terápiás lehetőségek

A potenciális okokat, magyarázatokat gyakorlati és elméleti síkon is áttekintve eljutunk a kezelési, terápiás lehetőségek szintjére.

Az első és legkritikusabb feladat meghatározni, hol tart az adott fiatal a változás folyamatában, melyhez segítséget jelent a transzteoretikus modell (Prochaska & DiClemente, 1982). Ennek megfelelően a tinédzserek többsége a prekontempláció, tehát az elszánás előtti állapotban helyezhető el. Jól bizonyítja ezt, hogy szinte minden esetben küldött páciensekről van szó, a szülők és a felnőtt környezet motiváltabb a változásra, aggályosabbnak tekintik a helyzetet, mint az érintett saját maga. Tehát még motiválatlan a változással szemben, élvezi a szerhasználatot, előnyeit tapasztalja, a kontroll élményét éli meg (Havasi, 2022). Ezen a szinten az edukáció, az ártalomcsökkentés, a kételykeltés, illetve a „nem” próba alkalmazása célszerű.

Az edukáció és ártalomcsökkentés többek között azoknak a hiteles forrásból származó információknak az átadását foglalja magában, amik rövid és hosszú távon a kockázatokról, az egészségügyi és jogi következményekről tájékoztatnak, valamint a szerhasználattal összefüggő hátrányok csökkentését célozzák meg. A kételykeltéssel a kockázateszlelést próbáljuk javítani, valamint a rövid távú működés és a hosszú távú célok összeegyeztethetlenségét hangsúlyozzuk. A „nem” próba segítségével a tipikusan szerhasználó szitu-

ációban a nemet mondás képességét teszteljük.

A változás folyamatában a viselkedésmintázat megállapítása szintén hatékony lépés. A serdülő korosztálynál szinte valamennyi szint megtalálható (Németh, 2007). Ezek a szintek a kísérletező (tíz alkalomnál kevesebbszer próbált ki szert); szociális-rekreációs használó (heti kikapcsolódásként használja); szituációs használó (heti szintnél gyakrabban „orvosolja” magát); intenzifikált használó (régóta és napi szintű használat); kényszeres használó (naponta többször, régóta és folyamatos használat). A professzionális segítségnyújtás része lehet farmakoterápiás ellátás, pszichoterápia, a terápiás közösségek, önszorgató csoportok, az ártalomcsökkentő beavatkozások, valamint a család bevonása. A legtöbb esetben hosszú és megterhelő folyamatra kell készülni a kezelés során. A legjobban szemlélteti ezt az a hasonlat, ahogyan egy jobbkezes személy fokozatosan elkezd megtanulni bal kezével írni. Eleinte nehézkesen, erős koncentrációt, tudatosságot igényel a változás, készítetést érzünk, hogy a megszokott módon, jobb kezünkbe átvéve folytassuk az írást. Azonban kellő kitartással az automatizmusok feloldódnak, és egyre több sikerélménnyel számolhatunk.

Zárógondolatok

Az elmúlt időszakban a serdülőkorúak szerhasználatával való érintettsége egyre nagyobb feladatot ró a társadalomra. A drogok fogyasztását kiváltó majd követő

pszichés állapot rövid távú megerősítéseken keresztül olyan viselkedésmintázatot indukál, ami komplex problémaviselkedést és ártalmakat okoz, és rendszerszintű beavatkozást tesz szükségessé. A háttérmechanizmus megértése elsődleges fontosságú egyrészt az érintett fiatal bevonása, a felnőtt környezet reális szemléletének kialakítása, másrészt az adekvát szakmai segítségnyújtás megtervezése érdekében. A megoldás egyre szélesebb körben interdiszciplináris szemléletben, a társszakmák és -intézmények közreműködésével valósul meg. Többek között az alap- és szakellátást végző orvosok, pszichológusok, védőnők, illetve pedagógusok, szociális területen elhivatott szakemberek között zajlik a kommunikáció, együttműködés.

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a szerhasználati zavarok kezelésében a megfelelő pillanat, a kritikus időablak észlelése és megragadása kulcsfontosságú a segítségnyújtás hatékonysága, az eredményesség szempontjából.

Irodalom

Állami Egészségügyi Ellátó Központ (2020). Letöltés ideje: 2024.09.07.

URL: [3.szerfogyasztas_online.cdr](https://www.hmgk.hu/3_szerfogyasztas_online.cdr) ([hmgk.hu](https://www.hmgk.hu))

Berezkei T. (2003). *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Berezkei T. (2014). Szenvedélyek rabságában – A szerhasználat és a függőség evolúciós gyökerei. In:

- Gyuris, P., Meskó, N., és Tisljár, R. (szerk.) *Az evolúció árnyoldala – A lelki betegségek és az alternatív szexualitás darwini elemzése*. Budapest: Akadémiai Kiadó, Budapest. 79-100. o.
- Demetrovics, Zs. és Koronczai, B. (2015). Pszichoaktív szerek használatával kapcsolatos és egyéb addiktív zavarok. In: Balázs J. & Miklósi M. (szerk.). *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 178-184. o.
- DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaiból*. (2014) Oriold és Társai, Budapest.
- Elekes, Zs., Arnold, P. és Bencsik, N. (szerk.) (2020). *Iskolások egészségkárosító magatartása 25 év távlatában. A 2019. évi ESPAD-kutatás magyarországi eredményei*. Letöltés ideje: 2024.08.30.
URL:
<http://devianciakutatas.hu/docs/2020/ESPAD.magyar.pdf>
- Havasi, M. (2022). A serdülőkori addiktológiai ellátás sajátosságai. In: Kiss, A., Farkas, J., és Kapitány-Fövény, M. (szerk.): *Addiktológiai zavarok pszichoterápiája*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest. 65-91. o.
- Johns, T. (1990). *With bitter herbs they shall eat it: Chemical ecology and the origins of human diet and medicine*. Tucson: University of Arizona Press.
- Németh, Á. (szerk.) (2007). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. OGYEI, Budapest. (92).
- Paksi, B. (2003). *Drogok és Felnőttek*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Paks, B., Rózsa, S., Kun, B., Arnold, P., Demetrovics, Zs. (2009). A magyar népesség addiktológiai problémái: az Országos Lakossági Adatfelvétel az Addiktológiai Problémákról (OLAAP) reprezentatív felmérés módszertana és a minta leíró jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10. 273-300.
- Procchaska, J.O. és DiClemente, C.C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 19(3) 276-288.
- Rácz, J. (2014). Pszichoaktív anyagok használatához társuló kórképek In: Vikár, A., Vikár, Gy., és Székács, E. (2014). *Dinamikus gyermekpszichiátria*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest. 429-491. o.
- Winn, M. (1990). *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

OXIPO-MODELL A ZENEI KÉPESSÉGFEJLESZTÉSBEN, ZENETANULÁSBAN

Szerző:

Süvöltős-Szabó Hajnalka
Kodály Zoltán Zeneművészeti
Szakgimnázium és Zeneiskola, AMI-
Debrecen/Hajdúböszörményi Bartók
Béla Alapfokú Művészeti Iskola
(Magyarország)

Lektorok:

Mező Katalin (Ph.D.)
Debreceni Egyetem
Lestyán Erzsébet (PhD.)
Gál Ferenc Egyetem

Szerző e-mail címe:
suvoltos.hajnalka@debrecenizenede.hu

és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány a Mező-féle OxIPO-modell alkalmazásának lehetőségeit a zenei képességfejlesztés és zenetanulás oldaláról mutatja be. A modell valamennyi részeleme alkalmazható a zenei nevelés során, hiszen a zenetanulás ugyanazon képességek aktivizálásával és tudatos fejlesztésével lehet eredményes, mint bármely más tanulási tevékenységben. A tanulmány egy konkrét dallampéldán keresztül mutatja be az OxIPO modell fázisaiban megvalósuló fejlesztési lehetőségeket.

Kulcsszavak: OxIPO-modell, fejlesztés, zene, tanulás

Diszciplínák: pedagógia

Abstract

OXIPO - MODEL IN MUSICAL SKILLS DEVELOPMENT, MUSIC LEARNING

This study explores the potential of the Mező's OxIPO model from the perspective of music skill development and music education. All the components of the model can be applied in music education, as music learning can be successful by activating and consciously developing the same skills as in any other learning activity. The article uses a concrete example of a song to illustrate the development opportunities in the phases of the OxIPO model.

Keywords: OxIPO model, development, music, learning

Disciplines: pedagogy

Süvöltős-Szabó Hajnalka (2024): OxIPO-modell a zenei képességfejlesztésben, zenetanulásban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 71-77.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.71>

A zene művészete három alapvető készség egymásra hatásával valósul meg: az alkotókészség, a reprodukáló készség és a receptív készség harmonikus együttműködése révén válik teljes egészé.

Az alkotókészség az a kreatív erő (v.ö.: Vitányi és Sági, 2003; Mező, 2017), amely lehetővé teszi a zeneszerzők és előadók számára, hogy műveket hozzanak létre, ezeket saját elképzelés szerint valósítsák meg. A zeneszerzők az alkotókészség által válnak képessé arra, hogy megragadják és kifejezzék az emberi érzelmeket, hogy új műveket és hangzásvilágokat teremtsenek.

A reprodukáló készség ennek az alkotómunkának a megvalósítását és életre kelését jelenti: a zenészek, énekesek technikai tudásukkal és művészi érzékenységükkel képesek a szerzői szándékot híven visszaadni (Kenesei, 2012).

A receptív készség az a befogadói érzékenység, amely nélkül a zene nem érhetné el igazi célját. A hallgatók értelmi és érzelmi odafigyeléssel fordulnak a zene felé, megértik és átérzik annak üzenetét, így létrejön az az érzelmi híd, amely összekapcsolja az alkotót, az előadót és a befogadót.

E három készség szerves egysége teszi lehetővé, hogy a zene érzékelhető és észlelhető formát öltson, érzelmeket indukáljon, örök értéként jelenjen meg az életünkben. Azonban ez azt is jelenti, hogy ezen készségek létrejöttéhez és fejlődéséhez a zenei tanulás valamilyen formája kihagyhatatlan mindhármuk esetében.

A tudásalapú oktatás szemlélete szerint az atomisztikus tanulás helyett a kompe-

tencia alapú, készségekre és képességekre épített holisztikus tanulás kerül előtérbe (Mező és Mező, 2005). A zenetanulás esetében mind az atomisztikus és a mögötte álló analitikus, mind a holisztikus és az emögött álló szintetizáló tanulási forma alkalmazása hasznos lehet, és a leghatékonyabb megközelítés gyakran a kettő kombinációja. Azonban bizonyos szempontok alapján egyes helyzetekben az egyik megközelítés előnyösebb lehet a másiknál. Az analitikus tanulás az információk apró, különálló egységekre bontásán alapul. E megközelítés lényege az, hogy az előadók az egyes részeket külön-külön kell elsajátítsák, majd ezeket később összekapcsolják, hogy átfogó képet alkothassanak. A hangszeren való gyakorlás pontosan ezt a folyamatot célozza meg. Az analitikus tanulás előnye ez esetben az, hogy a zeneműben szereplő technikailag bonyolult részeket könnyebben kezelhető, kisebb részekre bontják a hangszereket, ez segíti őket ahhoz, hogy a részletek alaposabb megértéséhez és a pontosabb memorizálásához jussanak hozzá. Ezzel szemben a szintézisre törekvő holisztikus tanulás a teljes egészet veszi alapul, amelyben az előadók először az összképet próbálják megérteni, majd ezt követően mélyednek el az egyes részekben. Ez a megközelítés lehetővé teszi számukra, hogy az összefüggéseket és a kontextust már kezdetben átlássák, ami segíthet az információk mélyebb és integráltabb megértésében. A holisztikus tanulás előnye, hogy elősegíti a kritikus gondolkodást és a problémameg-

oldó képességet, mivel a hangszerek folyamatosan a nagyobb összefüggésekre koncentrálnak. Zenei szempontból a holisztikus tanulás a mű értelmezésében keresi ennek az zeneelméleti, a zenetörténeti, a stílustani, a formai összefüggéseit, ezáltal támasztja alá a mű hitelességét, segíti a mű pontosabb és hosszantartóbb rögzülését.

Az OxIPO (korábban IPOO) modell fogalma Mező Ferenc és Mező Katalin műveiben jelenik meg (Mező és Mező, 2005; Mező, 2011; Mező és Mező, 2014; 2019). Ez a modell a tanulást információ feldolgozási folyamatként fogja fel és alternatívát biztosít a különböző tanulási formák, módszerek alkalmazására, ezek kombinálására. A fejlesztés az OxIPO modell segítségével lehetőséget biztosít nem csak a szaktanárok, pszichológusok, fejlesztőpedagógusok, de a zenepedagógusok számára is a tanulás tudatos szervezésére, a zenei információk folyamatban való szemléletére, a zenei képességfejlesztésre és készségfejlesztésre.

Az OxIPO modell alapján a tanulás főbb összetevői és a köztük lévő viszony az alábbi formulával ragadható meg: $Tanulás = ORGANIZÁCIÓ \times (INPUT + PROCESS + OUTPUT)$, amelyben az organizáció a tanulás szervezése, az input az információbemenet, a process az információfeldolgozás, az output az információ felhasználása (Mező, 2017).

A zenei input

Az input tartalmazza azokat az érzékelt, észlelt, felidézett és elképzelt információ-

ókat, amelyekkel a tanulás során látott, hallott olvasott formában találkozunk. Sindelar szerint az észlelés modalitás specifikus szintjén a vizuális, az auditív és a taktilis-kinesztetikus információ feldolgozása elkülönítetten zajlik (Sedlak és Sindelar, 2005, Mező és Mező, 2020). Ennek megfelelően egy adott zenei mű, dal megtanulásánál holisztikusan közelítünk a mű megismeréséhez, a kottát előbb vizuálisan érzékeljük, megállapítjuk első ránézésre a szerzőt, a darab műfaját, a terjedelmét, a felmerülő technikai nehézségeket, a hangnemét. Az auditív észlelés sok esetben megelőzheti a zenei mű vizuális észlelését. Emiatt a zenei mű kiválasztásában az auditív észleléssel történő preferenciák meghatározhatják a darabválasztásainkat, a mű iránti kötődésünket (meghallgatjuk a művet felvételen, megtetszik és ezért szeretnénk játszani). Az auditív észlelés a zenehallgatás útján érhető el, illetve saját előadásunkban a mű előadásának megfelelően hangszeres, vagy énekelt formában valósítható meg, részenként, hozzátetve egészen a mű végig játszásával-, éneklésével. Ezen a ponton az intermodális szintnek megfelelően a különböző észlelési területek, észlelési területekről származó információk összekapcsolódnak.

A mű előadásában a vizuális, auditív észlelés mellett a taktilis-kinesztetikus információk együtt kerülnek feldolgozásra (lásd: Sedlak és Sindelar, 2005). Az előadó látja a kottát, képzeletében hallja a benne rejlő zenét és kezeiben, hangszalagjaiban észleli az ehhez kötődő mozgást. Az észlelés

folyamatának tekintetében a szeriális integráció szintjén történik az információk sorrendjének felfogása és fenntartása. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az észlelés szintjeinek sorrendje, szeriális integrációjának szintje felborul, az észlelési területekről származó információk nem elkülönítetten, hanem összekapcsolódva kerülnek feldolgozásra. E tekintetben a Mező (2017) féle multimodális meghatározás helytállóbb az intermodális meghatározásnál, mivel a zene esetében a bemenet több csatornán történik és a percepció tekintetében az összes modalitáson átível. Ennek következménye az, hogy a zenei fejlesztés elsősorban multiszenzoros fejlesztés.

A zenei információfeldolgozás

A process az információfeldolgozás azon része, amelyben a felvett információk kódolása-dekódolása, szelektálása, megértése és megőrzése történik. Az OxIPO modell process fázisa köré szerveződő információfeldolgozási tevékenységek megjelölt, kiválasztott képességek, célképességek gyakoroltatására törekednek, függetlenül attól, hogy több fejlesztési területet is érinthetnek, hatással lehetnek rájuk (v.ö.: Gyarmathy, 1998).

Az észlelés alapú jeldekódolás a zenében egy komplex folyamat, amely több szakaszra bontható és több észlelési területet érint. Ezek a szakaszok együttműködve teszik lehetővé a hallgató számára, hogy a zenei jeleket értelmes egészként lehessen

észlelni és értelmezni, a zenész számára pedig lehetővé teszik olyan zenei képességek fejlesztését, amelyek hozzájárulnak a kottaolvasás és írás fejlődéséhez.

Az auditív érzékelésen és észlelésen keresztül az akusztikai jelek, a zenei hangok fizikai tulajdonságai dekódolásra kerülnek. A hanghullámok a külső fülön keresztül jutnak a dobhártyához, amely rezgéseket hoz létre. A középső fül csontocskái továbbítják a rezgéseket a belső fülben található csigába. A csigában található szőrsejtek a mechanikai rezgéseket elektromos jelekké alakítják. Ezek az elektromos jelek az auditív idegen keresztül az agy hallóközpontjába jutnak. A zenei hang tulajdonságaira épített alapvető akusztikai feldolgozás csak ezután következik.

Az agy, a hang frekvencia alapú elemzése révén meghatározza a hangmagasságot, az amplitúdó alapján észleli a hang intenzitását (hangerő), észleli a hang hosszát és időtartamát. Az agy felismeri a zenei struktúrákat és zenei sémákat. A ritmus és az időtartam tekintetében azonosítja a ritmusértékek hosszát, egymáshoz igazodó kombinációit (ritmusképletek), az ütemek és hangsúlyok mintázatait, a metrikus struktúrákat, (4/4 vagy 3/4 ütem), a tempót. A dallam és harmónia tekintetében, az agy felismeri a hangok közötti viszonyokat, dallamsémákat és harmóniai progressziókat. A tonalitás észlelése és a harmóniai észlelés révén zenei kontextusba helyezi a felsorolt dallam mintázatokot. Ugyanakkor az agy, az auditív észlelés által egy komplexebb, magasabb szín-

tű kognitív információfeldolgozásra is képes, mint amilyen a zenei motívumok ismétléséből, variálásából származó azonosságok és különbségek megállapításai, a zenei frázisok felismerése és elemzése, a zenei formák értelmezése. Ezen a szinten valósul meg az észlelés és az észleléshez kötődő kognitív műveletek sorozata (formaészlelés, analízis- szintézis, szeriálítás).

Lássunk egy egyszerű példát a fent leírtak gyakorlati megvalósítására, amelyben a process kijelölt célképesége a zenei hallás fejlesztése!

Adott a „Hej Dunáról fúj a szél” kezdetű magyar népdal (1. ábra), amelynek az auditív dekódolása egy dallamdiktálás módszerének az alkalmazásával történik:

- tanár elénekli a népdalt;
- a fül érzékeli a dal hanghullámait;
- ezek után az agy meghatározza a hangok frekvenciáját (D D C A D D C...);
- azonosítja a hangok időtartamára, metrumára, tempójára vonatkozó informá-

ciókat (2/4 ütem, nyolcadok, negyedek, szinkópa, tempója mérsékelt, giusto)

- azonosítja a hangok közötti távolságokat (T1, N2, K3...tisza prím, nagy szekund, kis terc hangközök...)
- megállapítja a népdal hangnemét, zenei nyugvópontokat keresve a népdalban (utolsó hangból kiindulva sorrendbe szervezi a népdal hangjait: D F G Á C'(D'), osztályoz: pentaton hangsor)
- formai szempontból szegmentál, tagol (a népdalt részekre, sorokra bontja, ezeket összehasonlítja, megállapítja, hogy a ritmus szempontjából azonosak, a dallam szempontjából a sorok hasonlóak, abban különböznek, hogy a második sor az elsőhöz viszonyítva 5 hanggal mélyebben szólal meg, osztályoz: kvintváltó).

A dallamdiktálás a dallamhallás és -írás fejlesztésének a tekintetében az analitikus tanulási formát veszi alapul, részeire bontja az egészet, ahhoz, hogy mindezt szintetizálva később egészet tudjon belőle létrehozni.

1. ábra: A „Hej Dunáról fúj a szél” dal kottája

Hej Dunáról fúj a szél

Magyar népdal

Hej Du-ná-ról fúj a szél, sze-gény em-bert min-dig ér, Du-ná - ról fúj a szél.

Ha Du-ná-ról nem fúj-na, o-lyan hi-deg nem vol-na, Du-ná - ról fúj a szél.

<http://dalok.theisz.hu/?page=song&id=HejDunarolFujASzel>

Említettük már, hogy az észlelés alapú jeldekódolás a zenében egy komplex folyamat, amely több szakaszra bontható és több észlelési területet érint. A vizuális dekódolás együttműködve az auditív dekódolással teszi lehetővé a zene iránt érdeklődők számára azt, hogy a zenei jelrendszer értelmezhetővé váljon és formát öltjön.

A vizuális észlelés jelrendszerének dekódolása a zenében elsősorban a kottaolvasáson keresztül, a zenei notáció értelmezésén keresztül, a vizuális jelek felismerése révén valósul meg.

A vizuális dekódolás lényegében ugyanazt a folyamatot követi, amellyel, már találkoztunk az auditív jeldekódolás esetében, a különbség az, hogy a leírt zenei anyag hallható megvalósítására törekszünk a kottaolvasás esetében, egy már létező zenei anyag jelrendszerét hallható zenei anyaggá alakítjuk, valamint a zenei írásmód (notáció), vizuális jelek ismeretében az auditív észleléseinket, információinkat írássá, zenei jellé alakítjuk.

A „Hej Dunáról fúj a szél” dallampélda bemutatásával élve, a tanár által elénekelt népdal hallás utáni lejegyzése történik itt. Ebben a fázisban a process célja a zenei íráskészség kialakítása, a ritmushallási készség és a dallamhallási készség fejlesztése, majd a már leírt mű holisztikus értelmezése. Ki kell emelni azt, hogy a dallamhallási készség fejlesztésének célja a lapról olvasás, a dallamok hallás utáni értelmezése és lejegyzése, ezek önálló, kézjerről, betűkottáról és ötvonalas kottáról való gyakorlása, megvalósítása.

Papp és Spiegel (2012) szerint a dallami készségfejlesztés alapja a dallamfordulatok éneklésével történő gyakorlás, a hangok közötti összefüggések megértése, megértetése, belsőhallással való elképzelése, a hangok közötti viszonyok ismerete.

A zenei íráskészség és a zenei kottaolvasás készségének a kialakításában, fejlesztésében fontos szerepet játszanak a testséma, a térészlelés, emlékezet, figyelem területei, amelyek az OxIPO tanulási modell process fázisának a célterületei lehetnek ezen képességek és készségek fejlesztésében a meghatározott feladatok, gyakorlatok tekintetében.

A zenei output

Az OxIPO-modell utolsó komponense, az Output, a feldolgozott információk felhasználására vonatkozik. Zenei értelemben ez alatt a zenei mű hangszeres vagy énekelt megszólaltatását értjük. Az Output során a mű megvalósításához a vizuális, auditív észlelésből származó már feldolgozott információk hasznosítása mellett a taktilis-kinesztetikus észlelésből származó impulzusok is szükségesek. Az auditív-vizuális-motorikus integráció a kottaolvasásnak köszönhetően motorikus válasszá alakul a hangszeresjáték, az éneklés során.

A hangszeren való tájékozódás, a két kéz laterális mozgása, a finommotorika használata, a figyelem koordinációja, az éneklés esetében a testtudat, a testkép, hangképzet kialakítása feltételei a zenemű helyes és hiteles megvalósításának. Ugyanakkor a munkamemória, a hosszútávú mechanikus

emlékezet, asszociációs emlékezet és logikus emlékezet nélkül elképzelhetetlen mindezen információk hosszútávú megőrzése, tárolása előhívása és újra hasznosítása.

Zárógondolat

Kovács (1976) szerint a látási, hallási és mozgási képzetek megvalósításával a tanulás szellemi része még nincs kimerítve. A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanulást a fogalmi megállapítások sokrétű ismeretével kell megtámasztani, ismerni kell a mű felépítésének elvét, strukturáját, mondattani és összhangzattani szerkezetét, a szerző szándékát, stílusát. Mi sem bizonyítja jobban ezek után azt, hogy az OxIPO-modell alkalmazása a zenei nevelésben, a zenei képességfejlesztésben is időszerű. Sokrétűsége, multimodális információfelvétele és feldolgozása, biztosítja a zene tanulásának átfogó, folyamatként való kezelését, a tanulás szervezésén keresztül tudatos, élményszerű tanulás-tanítást biztosít, transzferhatást eredményez más részképesség területekkel, élményt ad a zenét tanuló gyermekek és a zenepedagógusok számára.

Irodalom

- Kenesei Éva (2012). A kisgyermek zenei nevelésének módszerei. *Parlando*. 4. 7-14.
- Kovács Sándor (1976): *Válogatott írások*. Zeneműkiadó, Budapest
- Mező Ferenc (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO- modell alapján*. K+F Stúdió, Debrecen
- Mező Ferenc (2017): *Fejlesztő pedagógia, Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. Kocka Kör, Debrecen
- Mező Katalin (2017). *A kreativitás időbeli aspektusai. Doktori disszertáció*. Debreceni Egyetem, Debrecen
- Mező Ferenc és Mező, Katalin (2005). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen
- Mező Ferenc és Mező, Katalin (2019). Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *Oxipo – Interdiszciplináris e-folyóirat* 1 : 1 pp. 9-21. Doi: https://www.doi.org/10.35405/OXIP_O.2019.1.9
- Mező, Katalin & Mező, Ferenc (2014): The IPOO-model of creative learning and the students' information processing characteristics. *Horizons of Psychology* 136-144. Doi: <https://www.doi.org/10.20419/2014.23.414>
- Mező, Katalin & Mező, Ferenc (2020): The Oxipo Game Collection for Developing Cognitive Abilities. *Special Treatment - Interdisciplinary Journal*, 6(1), 63-73. Doi: <https://doi.org/10.18458/KB.2020.1.63>
- Papp Károlyné és Spiegel Mariann (2012): *Alapfokú szolfézsztanítás a gyakorlatban*. Liszt F. Zeneművészeti Egyetem, Kodály Z. Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét

THE POSSIBILITIES OF INTEGRATING CAREER GUIDANCE INTO TEACHER TRAINING

Szerzők:

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

Szerző e-mail címe:
luciolteanu@gmail.com

Lektorok:

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)
Gál Ferenc Egyetem

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

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A PÁLYAORIENTÁCIÓ BEÉPÍTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A TANÁRKÉPZÉSBE

A társadalom és a szakma komplex szakmai elvárásokat fogalmaz meg a pályorientációs szakemberekkel szemben. Fontos az interdiszciplináris megközelítés és a szükséges szociális kompetenciák megléte. A tanári pálya fejlődése szorosan összefügg a társadalmi elvárásokkal. Az iskolarendszerű pályaválasztási nevelés eredményes működése csak akkor lehet sikeres, ha ez a tevékenység beépül a napi pedagógiai feladatok rendszerébe.

Kulcsszavak: pályorientáció, pályadöntési nehézségek, pályaválasztás, pedagógusképzés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

Society and the profession formulate complex professional expectations for career guidance professionals. Possessing an interdisciplinary approach and having the necessary social competencies is important. The development of the teaching profession is closely related to social expectations. The effective functioning of school-based career education can only be successful if this activity is integrated into the system of daily pedagogical tasks.

Keywords: career guidance, career decision-making difficulties, career choice, teacher training

Discipline: pedagogy

Olteanu, Lucián Liviusz (2024): The Possibilities of Integrating Career Guidance into Teacher Training. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 79-88. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.79>

When a child thinks about their future, they cannot rely on life experience or representations, only on their own vision. The more consciously they work on this, the more reliable decisions they can make. To successfully realize their vision, it is essential to provide appropriate professional support. They should understand the decision-making mechanisms behind school choice, career selection, and future employment. The foundation of well-functioning education, and specifically well-functioning career guidance activities, is a well-prepared professional (Borbély-Pecze and Suhajda, 2017). They should be knowledgeable about the education system, well-informed about further education opportunities, the labor market, and the needs of various special target groups. Their digital competencies should provide them with up-to-date knowledge. Any resources invested in teachers will pay off, as children benefit from these investments.

The professional development of teachers is closely linked to societal realities. Increasingly, participants in the educational process expect public education institutions to adapt as effectively as possible to societal changes.

Upon reviewing the above complex system of expectations, it becomes clear how comprehensive the knowledge must be for a teacher to successfully fulfill career

guidance tasks. The development of the teaching profession is closely tied to societal expectations. There is growing pressure from those involved in the educational process for teachers to adapt their competencies as much as possible to social changes. The child's personality and the impact on the community must be treated as a prominent aspect.

Given the societal characteristics of the modern era, expanding teachers' competencies is essential. Therefore, I will attempt to review the possibilities for integrating career guidance knowledge into teacher training. In Hungarian schools, any career guidance model can only be successful if a collection of career guidance tasks is created for teachers, and those tasks are linked to everyday realities. School-based career guidance should not be interpreted as occasional factory visits, completing psychological or pedagogical tests, or as a form-master's task (Borbély-Pecze and Suhajda, 2017).

Continuing Career Guidance Training for Teachers

If teachers wish to expand their knowledge related to career guidance, there are two options for further training. These courses enable teachers to acquire knowledge and broaden skills that allow them to provide support to upper primary

students, secondary school students, and vocational students in public education.

The specialized further training program that prepares for a teaching qualification in career guidance provides the most thorough preparation in this field, with 3-4 semesters of complex theoretical and practical training. Participants learn about the decision-making mechanisms behind school choice and career selection, the education system, further study options, and labor market characteristics. The program prepares teachers to manage pedagogical, developmental, organizational, and performance evaluation systems in institutions and provides support in change management. The aim of the specialized further training program is to train professionals who are prepared to continuously monitor the labor market, address personal problems related to career guidance, career correction, career changes, and employment. The training prepares participants to establish personal connections, helping and supporting those seeking assistance in their professional socialization process. The description of the training highlights that participating teachers receive high-quality, top-level education. The following institutions offer these programs:

- University of Debrecen, Faculty of Child and Special Education
- Óbuda University, Kandó Kálmán Faculty of Electrical Engineering
- University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences

- Szent István University, Faculty of Economics and Social Sciences

- Eötvös Loránd University, Savaria Regional Pedagogical Service and Research Center

Those completing the training are equipped for:

- responsible and independent work in the teaching profession,
- supporting students in individual and group career decision-making preparation and counseling,
- managing decision-preparation and operational process coordination tasks,
- conveying knowledge about the vocational training system and the world of work,
- continuous self-improvement, adequate oral and written communication,
- supporting students with special educational needs,
- developing their own professional identity.

They will acquire knowledge about:

- the functioning of puberty and early adulthood, and the characteristics of their social relations,
- psychology-based social psychology relationships,
- adequate techniques for information gathering,
- the legal framework of various levels of education,
- demands and opportunities related to career choice and the education system,
- the basic principles of educational organizations and institutions' operations,

- planning strategies and self-evaluation methods.

Career Guidance Consultant and National Career Guidance Portal User Training

Another option is the project identified by TÁMOP-2.2.2-12/1-2012-0001, titled "Development of the Content and Methodology of the Career Guidance System," a priority project planned for the 2012-2015 period, based on blended-learning methodology. However, the project's foundations were already outlined between 2007-2012, initially divided into three phases over 3+3+2 years. Eleven modules totaling 330 hours were developed. In the second stage, this content was merged into a single training program. The international evaluation of the first phase's results praised the project's alignment with European career guidance policies (Borbély-Pecze, 2013). The goal of the second phase was to equip future career guidance consultants to perform career guidance tasks, hold consultations, and provide guidance related to the world of work and learning. Successfully completing the accredited training program allows professionals in education, social services, and public administration to fulfill their continuing education requirements ("National Career Guidance Portal," n.d.).

The 30-hour training focuses on individual and group practical tasks. The first module (10 hours) is completed via e-

learning over one week, with support from advisors. The remaining modules (20 hours) are covered in a three-day in-person training based on the training methodology.

From the above, it is evident that there is already an established and functioning professional infrastructure for career guidance training. However, it is also clear that only those who are dedicated to the cause can currently access career guidance knowledge. Completing the specialized further training program for a teaching qualification in career guidance requires significant resources (capacity, time, finances). Without adequate support, the shortage of career guidance professionals will not decrease significantly.

Career Guidance Options in Teacher Basic Training

Career guidance knowledge must be an integral part of teachers' basic training so they can effectively handle these tasks in schools. A well-trained teacher is informed and can consider current labor market expectations. Experience shows that meaningful career guidance is lacking in public education, and as a result, higher education institutions do not produce professionals who meet labor market demands. The question arises as to how and to what extent career guidance knowledge is integrated into teacher training programs.

Career Guidance Courses in Basic Training

An examination of the curriculum networks of university teacher training programs reveals that only five universities offered courses dedicated to teaching career guidance knowledge. Reviewing the course descriptions, it is clear that four approached the subject from similar directions: focusing on theoretical and methodological knowledge, career psychology, and career guidance. This was done to equip future teachers with the skills to facilitate career decision-making and perform basic career counseling tasks. It is important that participants become familiar with the main trends and theoretical ideals of career psychology, the self-awareness foundations of career decisions, and methods for understanding key personality traits such as interests, abilities, work values, and work styles.

The following competencies are expected to be developed or enhanced during the training:

- understanding the concept, significance, and basic theoretical models of career guidance,
- acquiring skills in developing self-awareness for career decision-making,
- gaining the ability to apply related personality assessment tools.

The fifth course approaches career guidance from a slightly different perspective, but its goals are similar. The course aims to familiarize students with the modern theoretical, policy, and

institutional frameworks of career development, both domestically and internationally. Students receive an overview of career counseling content and tools. They explore individual, family, and community dilemmas arising from the tension between social division of labor, economic structures, and the idea of free career choice. Graduates will be able to assist in organizing school-based career guidance activities and establish connections with other stakeholders involved in career choice (regional chambers of commerce, pedagogical advisory centers, career guidance counselors, employers, etc.).

These courses are available at the following higher education institutions:

- University of Debrecen, Faculty of Child and Special Education
- University of Debrecen, Institute of Education and Cultural Studies
- Eszterházy Károly University, Faculty of Economics, Department of Social Pedagogy
- Szent István University, Faculty of Economics and Social Sciences
- Wesley János Lelkészképző College, Department of Education Science

The differences in approach likely stem from the different recommended and required readings used by the instructors. However, all four courses share the goal of equipping participants with up-to-date, practical career guidance knowledge.

*Integration of Career Guidance Knowledge
into a Form-master Module*

The form-master could simply be called the "all-rounder" of education. Their work involves much more than conducting administrative form-masters periods. The essence of their role is to provide space for students' multifaceted personality development in education, the teaching-learning process, play, and leisure time, all in line with key competencies. Teacher training programs do not adequately prepare future teachers for the role and responsibilities of form-masters. Occasionally, elements related to form-masters teaching appear in the broader context of teacher training, including self-awareness, communication skills, cooperation, and problem-solving abilities. However, the role of the form-master has become increasingly uncertain in recent years. Since the introduction of the National Core Curriculum (NAT), form-master responsibilities have become more dependent on the specific school curriculum and the opportunities provided by the institution. One major issue is that despite discussions about quality requirements and suitability for the role, form-masters teaching is not linked to any conditions. In most schools, nearly everyone is expected to take on the role of a form-master, regardless of whether they are suitable for it.

In schools, form-masters often bear the responsibility of filling parental competency gaps and meeting students' needs in various areas, from organizing per-

formances and lectures to providing sex education, career guidance, and conflict resolution, even involving agricultural work. Form-masters are tasked with handling all of this on their own. The role of the form-master is also a conflictual one since they maintain a close relationship with their students while, as members of the teaching staff, they evaluate and sometimes discipline those same students. It is essential for a form-master to have a strong sense of values and be a congruent individual. They need to be aware of their own abilities, as they can only take on tasks that they find a basis for in their own personality (Trencsényi, 1988).

The form-master is the educator who most directly experiences all of society's tensions and problems through the students and parents in their class. This direct access means that they are also the person who has the most significant influence on this micro-group within the school. It is crucial for the form-master to understand the life problems of their students, particularly those related to their personal relationships at different levels. The increasing complexity of issues has once again highlighted the importance of school-based education and the indispensable role of the form-master (Mező, 2003).

From this train of thought, it is also clear that the form-master is a key figure in school-based career guidance, especially since many institutions lack competent career guidance professionals. Therefore,

it seems advisable to introduce a form-master module into teacher training programs, through which all future teachers can learn about the responsibilities of form-masters. Teacher training and continuing education should prepare teachers for form-masters responsibilities and compensate for any gaps in the knowledge of practicing teachers. Consequently, it would be necessary to significantly increase the time allocation for form-masters teaching and the associated benefits. With the appropriate time frame in place, teachers assigned to this role could be expected to implement the school's educational program tailored to the needs of the student group.

The content of form-masters plans can be grouped into the following topics:

- situation analysis, goals, tasks, organizing and planning study trips,
- class visit plans,
- extracurricular activities,
- career choice,
- child protection,
- relations with families, surveys,
- collaboration with cultural institutions,
- planned class activities, tasks, and the system of responsibilities.

The next section will present the form-masters tasks that should be incorporated into this module. These tasks can be defined based on three main aspects:

1. Regular and occasional administrative and documentation tasks,

2. Organizational and coordination tasks,

3. Direct teaching and educational work.

In elaborating on these aspects, we must keep in mind that organizational and coordination tasks are closely linked to teaching and educational work, so they should be handled together.

1. Regular and Occasional Administrative and Documentation Tasks

- Filling out, maintaining, and checking the class register, consulting with subject teachers in case of missing grades.

- Regularly monitoring student records.
- Monthly evaluation of the class's behavior and diligence.

- Summarizing absences on a weekly, monthly, mid-year, and end-of-year basis.

- Completing and issuing mid-year reports, end-of-year transcripts, and report cards.

- Monitoring dropouts, documenting them, and implementing a development plan.

- Performing administrative tasks related to makeup exams and grading exams.

- Regular consultation with the class and teachers regarding student behavior and diligence.

- Conducting fire and accident prevention training at the beginning and end of the year.

- Administering the paperwork related to 8th graders' further education.

- Introducing the school's rules to students at the first form-masters period

of the year, notifying them of any changes during the year, and ensuring that the rules, especially regarding tardiness and absences, are followed.

- Regularly using praise and admonishment when appropriate.
- Notifying parents through the student's record of any insufficient grades before mid-year or end-of-year evaluations.

2-3. Organizational and Coordination Tasks in Direct Teaching and Educational Work

- Coordinating the educational influences in the class.
- Synthesizing the in-school and out-of-school educational factors.
- Planning, shaping, and analyzing the class's life in collaboration with students and ensuring that it integrates organically into the school's overall educational system.
- Extracurricular activities, organized by the form-master, provide excellent opportunities to get to know the students better and to shape the class community.
- In the interest of their effectiveness, teachers maintain relationships with students' parents, reinforce the educational influences from the family, and learn about the family's attitude toward the school and the child.
- A critical aspect of form-masters teaching is counterbalancing distorted family upbringing patterns and customs

and protecting against negative societal influences.

- Form-masters periods should be spaces for developing proper debate culture!
- The atmosphere in form-masters periods should be relaxed, allowing students to express their opinions without inhibition or fear.
- Form-masters periods should help students' socialization process and develop their social sensitivity, empathy, and tolerance for age-appropriate societal problems.
- The topics of form-masters periods should be planned in advance in the curriculum, but there should also be flexibility to include sessions based on current events or situations.
- Students should apply the norms and rules of social interaction in everyday life and real-life situations!
- Another task is to keep students aware of their responsibilities toward society, nature, and their environment.
- Students should develop the need and practice for a healthy lifestyle!
- The form-master should continuously monitor the development of students' career goals and align them with reality.
- A key task at all grade levels is to teach learning skills and address effective and efficient learning methods!
- Students' attitudes toward learning should be modeled in the direction of lifelong learning.

- Form-masters at each grade level should work as a team, share experiences with each other, and have a unified evaluation system!

- The mentoring and support of novice form-masters should be treated as a collective responsibility.

Conclusions and Research Perspectives

Based on the presentation above, it can be confidently stated that the tasks of a form-master require complex knowledge. Within the framework of the proposed module, teachers would acquire the specific content and formal requirements of administrative, documentation, and management tasks, as well as learn several practical teaching and educational aspects in coordination with pedagogical and psychological modules.

Due to the key position of the form-master, they maintain many relationships. Children and parents primarily want to connect with them. As a result, they can become a credible figure from whom students more readily accept career guidance advice and recommendations. It is crucial that teachers acquire these elements based on solid professional foundations, as both families and schools are currently facing educational problems, some of which stem from societal and global crises. This is why it is important for teachers to take on only as much personal involvement as they can "handle emotionally." There are still many teachers

who view their profession as a vocation and find meaning in the role and function of the form-master.

In his dissertation, "Educational Aspects of Career Choice," Olteanu L.L. (2022) presents new and interesting perspectives on career choice difficulties among high school students based on research results, which reflect students' current state at that time. The findings detailed in Chapter 2.3 of the thesis suggest that ingrained and outdated career guidance practices may be behind these results. According to these practices, students only begin dealing with career choices in the 11th and 12th grades. Another possible reason is the inadequate preparation of teachers for career guidance tasks. What may also significantly influence students' career choice difficulties is the current restrictive policy framework. These insights could serve as valuable foundations for further research, particularly if comprehensive, long-term interventions are undertaken.

When developing and designing the Hungarian career guidance concept, special attention must be paid to formulating a comprehensive concept that also considers appropriate content and methodological aspects. It is necessary to place greater emphasis on career guidance when defining the roles and responsibilities of teachers and school psychologists. More focus should be placed on supplementing the career guidance content in teacher training and continuing education, both in theoretical and practical

education. It would be worth considering the introduction of a complex form-master module in basic teacher training, as this role will eventually affect the majority of teachers. The situation could be significantly improved if career guidance were also included in the range of state-supported further training options.

References

- 2020/5. (I. 31.) Government Decree on the Issuance, Introduction, and Application of the National Core Curriculum and on Amending Government Decree 110/2012. (VI. 4.)
- Borbély-Pecze, T. B., Ágnes, J., & Gyöngyösi, K. (2013). Career Guidance Supporting Life Pathways in Public Education (Part 1). The New Approach to Career Guidance and the Domestic Situation. *New Pedagogical Review*, 32-49. Accessed on: 15.02.2022. URL:<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-eletut-tamogato-palyaorientacio-a-koznevelesben-1-resz-0>
- Borbély-Pecze, T. B., & Suhajda, C. J. (2017). Career Guidance and Teacher Training. *Opus et Educatio*, 4(1). Doi: <https://www.doi.org/10.3311/ope.166>
- Mező, F. (2003). *Teachers on Talent*, Nyíregyháza, Hungary: County Pedagogical Cultural Education Institute and Continuing Education Center, 214 p.
- National Career Guidance Portal. Accessed on: 04.02.2022. URL: <https://palyaorientacio.munka.hu/intezmenyek>
- Olteanu, L.L. (2022) *The Educational Aspects of Career Choice*, PhD dissertation, Eszterházy Károly Catholic University, Eger. Doi: <https://www.doi.org/10.15773/EKE.2021.009>
- Trencsényi, L. (1988). Some Questions of the Techniques of Community Development. *A tanító: methodological journal*, 26.(6-7.), 53–56.

MÚHELY, RENDEZVÉNY

ESÉLYEK ÉS LEHETŐSÉGEK, A TEHETSÉGSEGÍTŐ TANÁCSOK MŰKÖDÉSÉNEK TAPASZTALATAI

Szerzők:

Kormos Dénes
Kárpát-medencei Tehetségsegítő
Tanácsok Kollégiuma

Lektorok:

Mező Katalin (Ph.D.)
Debreceni Egyetem

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

Szerzők e-mail címe:

kormosnet@gmail.com

és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány áttekinti a tehetséggondozás humánökológiai vonatkozásait, összefoglalja a tehetséggondozó tanácsokról és a Kárpát-medencei Tehetségsegítő Tanácsok Kollégiumáról szóló alapismereteket.

Kulcsszavak: tehetség, tanács

Diszciplína: pedagógia

Abstract

CHANCES AND OPPORTUNITIES,

EXPERIENCES OF WORKING OF TALENT ASSISTANCE COUNCILS

This study overviews the human ecological aspects of talent development, summarises the base knowledge about talent councils, and 'Kárpát-medencei Tehetségsegítő Tanácsok Kollégiuma' (College of the Talent Development Councils in the Carpathian Basin).

Keywords: talent, council

Discipline: pedagogy

Kormos Dénes (2024): Esélyek és lehetőségek, a tehetségsegítő tanácsok működésének tapasztalatai. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 91-96.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.91>

A tehetségről, a tehetségsegítésről alkotott képünk folyamatosan formálódik, gazdagodik, differenciáltabbá válik. Egyre nagyobb teret kapnak a rendszerszemléleten alapuló megközelítések, a tehesség gondozás folyamatát, eredményességét befolyásoló környezeti tényezőkre irányuló elemzések. Kirajzolódik a tehetségek felszínre kerülésének, kiteljesedésének és nem utolsósorban az egyén és társadalom számára történő hasznosulásának ökológiai viszonyrendszere.

A tehesség gondozás humán ökológiai aspektusai

Az ökológia vagy környezettan a tudományoknak azon ága, amely az élettereket, az élőlények és a környezet kapcsolatait vizsgálja. A kifejezést 1866-ban alkotta meg Ernst Haeckel német darwinista biológus az „öko” (görögül: oikosz = „lakás, ház, háztartás”) és a lógia (görögül: logosz = „tudomány szavakból).

Az ökológia környezetfelfogásából levonható a következtetés, hogy minden organizmus számára az tekinthető környezetnek, amely ténylegesen hat rá, s így minden organizmus maga szelektálja és definiálja saját környezetét. Az organizmus azzal tesz a maga környezetévé bizonyos tényezőket, hogy szervezett válasszal reagál rájuk. A szervezett válaszok legmagasabb rendű formája pedig az emberi tudatosság (George Herbert Mead).

Az ember, mint biológiai és társadalmi lény számára a természetes környezethez kapcsolódás mellett, egyidejűleg megha-

tározó az általa létrehozott társadalmi, gazdasági környezete is. Ebből adódóan a humánökológiai kapcsolat is jól érzékelhető!

A humán ökológiai modell is rendszer szemléletű modell. Az ember és környezete kölcsönhatására helyezi a hangsúlyt. Az ember úgy tudja kielégíteni szükségleteit, és problémáit megoldani, hogy közlekedik és kapcsolatokat teremt ebben a rendszerben, miközben alakítja is azt és maga is formálódik. Ökológiai én: Én vagyok az a valaki, itt ezen a helyen, aki egy adott cselekvést folytat részese vagyok. Ez azt a tudást és élményt jelenti, hogy változásokat tudunk okozni az általunk észlelhető környezetben.

Nézzünk meg néhány példát! Hogyan jelenik meg ez a szemlélet a tehesség gondozásban?

A tehetséget nem csak az egyén személyes sajátosságaként fogja fel, hanem lehetőségként alakítható tulajdonságként. Azaz egy olyan jellemvonásként, amely időben is változik egy adott környezeti kontextusban, amely a környezet és az egyén közti interakciók eredményeként jön létre (Ziegler és munkatársai, 2005; 2013) által kidolgozott Akciotop modell).

A tehetség társadalmi konstrukciója felfogható úgy, mint a társadalmi elvárások, igények és az egyéni képességek eredménye (Csíkszentmihályi és Robinson, 1986).

A mindenkor társadalom határozza meg saját szükségleteiből kiindulva, hogy mi az, amit tehetségnek tart, és épp ezért a tehetség meghatározása, valamint értékelése

kortól és helytől függően változik. (v.ö.: Sternberg és Davidson, 1990).

A gyermekek tehetséggondozó programokba való szelekciójával kapcsolatosan nem szabad megfeledkezni arról, hogy a kiválasztás mozzanata a társadalmilag elfogadott tehetségképet tükrözi vissza. (lásd: Freeman, 2005)

Az eredményes tehetségsegítés szellemisége az elkötelezettségre, nyitottságra, a sokszínűségre, az együttműködésre és a bizalomra épül. Ezen értékek mentén szerveződő aktivitások fontos szerepet tölthetnek be annak a szakmai, társadalmi klímának – ökológiai viszonyrendszernek – a kialakításában, ami hozzájárul a tehetséggondozás, tehetségsegítés, tehetségmegtartó képesség eredményességéhez, nem utolsó sorban jó kereteket biztosíthat a társadalmi tőke termeléséhez, újratermeléséhez.

A magas szintű társadalmi tőke a tehetségsegítés fontos katalizáló tényezője!

A társadalmi tőke többféle mechanizmuson keresztül működhet:

- Információáramlás,
- Kölcsönösségi/kölcsönös segítői norma,
- Közösségi fejlődés és versenyképesség
- Kollektív cselekvés és társadalmi együttműködés
- Kollektív közösségi tudat, bizalom és szolidaritás (Putman 2000, Flap 2002).

A fenti szemlélethez és megközelítéshez illeszkedik a hazai tehetséggondozás rendszerében sajátos szerepet betöltő tehetségsegítő tanácsok megszervezése és működése.

A tehetségsegítő tanácsokról

A tehetségsegítő tanács olyan helyi, térségi, regionális, vagy országos szintű kezdeményezésre létrejött szerveződés, amely a lehető legszélesebb szakmai, társadalmi összefogással segíti a tehetségek felkutatását, fejlesztését és produktumaik hasznosulását, az ezekhez szükséges erőforrások bővítését. Tevékenységével hozzájárul a tehetségbarát társadalom formálódásához, a társadalmi tőke megerősítéséhez.

Az első tehetségsegítő tanácsok 13 évvel ezelőtt alakultak meg. Szervezeti kereteik és tevékenységrendszerük egyaránt sokszínű.

Szerveződtek területi elven, (helyi, intézményi települési, térségi, regionális és országos), vagy tematikusan, egy-egy tehetségterülethez korosztályhoz kapcsolódóan, (óvodai, sajátos nevelési igényű, művészeti). Öröndetes, hogy az utóbbi években megjelentek a szakmában, mesterségben tehetséges tanulók, fiatalok felkutatását, fejlesztését és támogatását célul tűző tanácsok is. Ezek térségi és regionális szinten fejtik ki tevékenységüket.

A tanácsok működését áttekintve, három fő funkció köré csoportosulnak az aktivitásaik. Természetesen az egyedi sajátosságok, körülményeik, a felmerülő szükségletek következtében az egyes funkciók eltérő súllyal jelennek meg az egyes tanácsok működésében. E funkciók:

1. Szakmai funkció. Együttműködve a szakmai partnerekkel a tehetséggondozó tehetségsegítő programok megvalósítása. Tudásmegosztás, információs csatornák működtetése. A tehetségek, menedzselése,

a tehetségügy népszerűsítése. A szakmai, hálózatot fenntartó és bővítő aktivitások.

2. Társadalmi funkció. Együttműködés a társadalompolitika célok megvalósításában. Hátrányos helyzetű tanulók fiatalok számára lehetőségek, támogatások keresése, biztosítása. Tehetséges fiatalok bevonásának, szerepvállalásának elősegítése. A tehetségbarát társadalom, formálása, a társadalmi tőke építése.

3. Erőforrás bővítő funkció. A tanácsi célok, programok megvalósításához segítséget adó erőforrások feltérképezése, lehetőség szerint bevonása. Az együttműködő, partneri támogatói kör fenntartása, bővítése.

Sokszor felmerül a kérdés, hogy milyen konkrét erőforrások bevonásával tudják megvalósítani a tanácsok a programjaikat. A 2022-ben végzett kutatásban az alábbi válaszokat kaptuk (az állítások sorrendjét a gyakoriság alapján állapítottuk meg):

1. Önkéntes munka.
2. Szakmai, hálózati együttműködésből adódó erőforrások.
3. Felnőtt és diák mentorok bevonása a tehetségsegítő munkába.
4. Pályázati támogatás.
5. Szolgáltatás a partnerek részéről.

A működő tanácsokkal folytatott konzultációk tapasztalatai és a kérdőíves felmérés alapján jól látható, hogy milyen esélyek, lehetőségek nyíltak meg a közös munka során.

Miért érdemes tehetségsegítő tanácsokat alakítani?

- A tehetségsegítésben dolgozó szakemberek nem maradnak magukra, szakmai,

emberi kapcsolatok generálódnak, Feltárnak az együttműködésben, a tudásmegosztásban rejlő lehetőségek, erőforrások.

- Egy-egy településen, térségben áttekinthetőbbé válnak a tehetségsegítés különböző tartalmi és szervezeti keretei, kapcsolódási pontjai.

- Jobban megszervezhető a tehetségesek követése, kisebb az elkallódás veszélye. Könnyebben megoldható a tehetségesek megfelelő programokba irányítása, mentoralása (például: óvoda-általános iskola-középiskola-egyetem, iskola- vagy lakóhelyváltozás).

- Térségi műhelyek szervezésével javul a szakmailag megalapozott tehetséggondozó programokhoz való hozzáférés esélye.

- Az adott térségben hozzájárul a tehetséges fiatalok közösségeinek szerveződéséhez, bekapcsolódásához a társadalmi, kulturális és gazdasági folyamatokba (tehetséges fiatalok társadalmi felelősségvállalása).

- A tehetségesek hamarabb kerülnek kapcsolatba a gazdaság szereplőivel, nagyobb esély kínálkozik a képességük hasznosítására.

- Bővülnek a tehetségek bemutatásának, menedzselésének lehetőségei.

- Kapcsolódhatnak a Nemzeti Tehetség Programhoz és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének Tehetség-hálózatához. Megnyílnak a lehetőségek a Nemzeti Tehetség Alap pályázati forrásainak elérésére.

- Új, kapcsolódási lehetőségek nyílnak meg a helyi társadalom szereplőinek egy-

ütműködésében, a tehetségbarát társadalom kialakításában.

Természetesen a működés során az egyedi sajátosságokból adódóan további lehetőségek is felszínre kerülhetnek. Jó példák, jógyakorlatok megtalálhatók a tehetségsegítő tanácsok weboldalán. URL: <https://tehetseg.hu/tehetsegsegito-tanacsok>

A Kárpát-medencei Tehetségsegítő Tanácsok Kollégiuma

A hazai és a határon túli magyarok lakta területeken szerveződött tanácsok munkáját a tanácsok kezdeményezésére 2012-ben megalakított Kárpát-medencei Tehetségsegítő Tanácsok Kollégiuma is segíti. A megalakult tanácsok regisztrációjukkal egyidejűleg a kollégium tagjává válnak.

A Kollégium céljai:

- A Nemzeti Tehetség Program megvalósulásának elősegítése.
- A tehetségbarát társadalom kialakításának elősegítése.
- A tehetségsegítés hálózatának, erőforrásainak folyamatos bővítése.
- A tehetségek felkutatásának, folyamatos követésének és fejlesztésének, valamint produktumaik hasznosulásának elősegítése.
- Az országban és a határon túl működő tehetségsegítő tanácsok munkájának, együttműködésének segítése, összehangolása.
- A tanácsok képvisellete és érdekképvisellete.

- A tanácsok munkájának értékelése, minőségbiztosítása.

Összegzés

A tehetségprogramok egyben társadalomépítő, társadalmi kohéziót erősítő programok is. A sok fiatal, szülőket, a helyi közösséget érintő program összekapcsolja az embereket és a különféle szervezeteket. Ezáltal új kapcsolódási pontok keletkeznek a korábban egymástól távol lévő, vagy egymás mellett létező személyek és közösségek, szervezetek között. A tehetségsegítő tanácsok megalakításának folyamata, működtetése egyértelműen gazdagítja a tehetségek fejlesztésének, támogatásának lehetőségeit. erőforrásokat generál a programok megvalósításához. Szakmai, társadalmi, közösségi erőteret alakít.

Érdeemes ezen az úton elindulni!

Hasznos linkek a tehetségsegítő tanácsok megalakításával és működésével kapcsolatban:

- <https://tehetseg.hu/tehetsegsegito-tanacsok>
 - https://tehetseg.hu/sites/default/files/tp_es_tt_dokumentumok/modszertani_segedlet.pdf
 - <https://tehetseg.hu/karpat-medencei-tehetsegsegito-tanacsok-kollegiuma>
- Tanács alakításával kapcsolatosan személyes mentorálás kérhető: az alábbi címen: kormosnet@gmail.com

Irodalom

- Csikszentmihályi, M. and Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. In Sternberg, Robert J. and Davidson, Janet E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge (GB): University Press, 264–284.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In Sternberg, R. J. and Davidson, J. E. (Eds.): *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge (GB): Cambridge University Press, 80–97.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In Sternberg, R. J. and Davidson, J. E. (Eds.): *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge (GB): Cambridge University Press, 411–436.
- Ziegler, A., Vialle, W. and Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness. In Phillipson, S., Stoeger, H. and Ziegler, A. (Eds.): *Exceptionality in East Asia. Explorations in the actiotope model of giftedness*. New York: Routledge. 1–17.
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Touchstone Books/Simon and Schuster. Doi: <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Flap, H. (2002). No Man is an Island: The Research Programme of a Social Capital Theory. In Favereau, O. and Lazega, E. (Eds.): *Conventions and Structures in Economic Organization: Markets, Networks and Organizations*. Oxford: Oxford University Press.

UTAT KÍNÁLUNK A JÖVŐBE, HISZÜNK A SIKEREDBEN!

Szerzők:

Bagi István
Észak-magyarországi Rendészeti
Tehetségsegítő Tanács

Tóth Ilona
Észak-magyarországi Rendészeti
Tehetségsegítő Tanács

Szerzők e-mail címe:
ttanacs22@gmail.com

Lektorok:

Kormos Dénes
Kárpát-medencei Tehetségsegítő
Tanácsok Kollégiuma

Lövei László (r. ezredes)
Miskolci Rendvédelmi Technikum

és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány az „Észak-magyarországi Rendészeti Tehetségsegítő Tanács” (ÉRETT) NTP-HTTSZ-23-A-0005 számú tehetséggondozó projektjét foglalja össze. A projekt a magyar Nemzeti Tehetség Program és a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatásával valósult meg.

Kulcsszavak: tehetség, rendészet

Diszciplína: pedagógia

Abstract

WE OFFER A WAY TO THE FUTURE, WE BELIEVE IN YOUR SUCCESS!
This study summarizes the NTP-HTTSZ-23-A-0005 talent development project of the Hungarian 'Észak-magyarországi Rendészeti Tehetségsegítő Tanács' (ÉRETT). This project was supported by the Hungarian National Talent Program and the Ministry of Culture and Innovation.

Keywords: talent, law enforcement

Discipline: pedagogy

Bagi István és Tóth Ilona (2024): Utat kínálunk a jövőbe, hiszünk a sikerredben! *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 97-103.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.97>

A Nemzeti Tehetség Program támogatásával a Kulturális és Innovációs Minisztérium megbízásából a Nemzeti Kulturális Támogatáskezelő által meghirdetett „Tehetségsegítő szervezetek támogatása” című pályázati kiíráshoz kapcsolódóan az Észak-magyarországi Rendészeti Tehetségsegítő Tanácsnak (a továbbiakban: ÉReTT) NTP-HTTSZ-23-A-0005 azonosítójú tehetségsegítő programja.



Az ÉReTT program fő célkitűzései:

- Partnereink tehetséggondozó tevékenységének átfogó támogatása, az ismeretek bővítése, rendszerezése, jó gyakorlatok kidolgozása, megismerése és megismertetése, bevezetése.
- A rendészeti képzésben résztvevő tehetséges fiatalok felkutatása, pályaorientációjuk segítése, aktív bevonásuk konkrét programokba.
- A tehetséggondozási folyamat menedzselése a pályaorientációtól kezdve a különböző képzési szinteken át egészen a munkába állásig.
- Hálózatépítés (horizontális és vertikális), az együttműködések erősítése és minőségi fejlesztése.

- Az ÉReTT tevékenységének, programjainak bemutatása és népszerűsítése.

Megvalósult programok, tevékenységek

Fő programok (kötelezően megvalósítandók):

1. *Meglévő jó gyakorlatok megismertetése, bevezetése, a folyamat koordinálása programelem*
 a) *„Kérdéstár-kulcs”*: A kérdésbank célja, hogy a szakoktatóknak olyan eszközt biztosítsunk, melyek a szakterülethez kapcsolódó alapvizsga megszerzéséhez, a tehetséges fiatalok megtalálásához, a tanulmányi versenyekre való felkészüléshez hatékony segítséget nyújtanak.

Szakmai munkánk a tanácshoz érkezett igények és javaslatok alapján indult. „Kérdésbank”-ot első körben a rendészeti kommunikáció tananyagára figyelemmel dolgoztuk ki. Összeállítása több lépcsős folyamat volt. A tagszervezetek a saját maguk által kidolgozott tételsorokat a közös adatbankba töltötték fel, amit a Miskolci Rendvédelmi Technikum szakoktatói véglegesítettek. Az így elkészült kommunikációs kérdésbankot minden tagszervezet használhatja.

A kérdésbank fenntarthatósága és elérhetősége biztosított, azt az ÉReTT folyamatosan frissíti és bővíti a legfrissebb tananyagokkal, vizsgakövetelményekkel.

b) Légy a szakmád mestere

A program keretében a Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács jó gyakorlatával ismerkedtünk meg. A „Légy

a szakmád mestere” kiállítás több éves múltira tekint vissza, ahol a szakmájukban tehetséges fiatalok mutatkoznak be, prezentálják eredményeiket, valamint a maguk által készített produktumokat. A szakképzésben részt vevő fiataloknak ez a program egyúttal lehetőséget is biztosít arra, hogy a munkáltatók, vagy az egyetemek képviselőivel találkozzanak. Támogatni szeretnénk tagszervezeteinket a jó gyakorlat átvételében, megvalósításában, szakmai képzésük új formában történő népszerűsítésében.

2. A tehetségszolgáltatók közötti információáramlás elősegítése, információs felület működtetése programelem

A programelem célja, hogy a tagszervezetek közötti kommunikáció gördülékenyebb és átláthatóbb legyen, továbbá hogy a tehetséggondozással kapcsolatos hírek, események, programok, eredmények széles körben elérhetővé váljanak. Ez a tevékenység nemcsak a tagszervezetek közötti együttműködést szolgálta, hanem a széleskörű nyilvánosság bevonására is irányult. A leggyakrabban használt platformok közé tartozott az e-mail és a messenger, amely gyors és közvetlen információcserét tett lehetővé a tagszervezetek között. A Facebook közösségi oldala egy szélesebb közönség eléréséhez nyújtott segítséget. A OneDrive felület az anyagok közös platformon történő tárolását, az azokhoz történő célzott és folyamatos hozzáférést tette lehetővé. Saját honlapot működtetünk – www.erett-net.hu –, amely

nemcsak az ÉReTT híryanagaink megosztására irányul, hanem a tagszervezeteknek is lehetőséget biztosít arra, hogy a tehetséggondozással kapcsolatos fontos híreket beszámolókat, programinformációkat, eredményeket megosszunk.

3. A tanács tehetségszolgáltató tevékenységének széles körben történő bemutatása programelem

Célunk az volt, hogy a Tanács munkája és eredményei minél több emberhez eljusson, továbbá hogy a rendészeti tehetséggondozás fontossága nagyobb nyilvánosságot kapjon helyi, regionális és országos szinten egyaránt. Ennek érdekében a Tanács híreit és eredményeit személyes szakmai találkozók, rendezvények, osztoztuk meg, valamint papíralapú, vagy internetes felületeken mutattuk be. Tevékenységünk folyamatos volt ezen a területen. A fenntartói szinttől a szakterületi egyetemi képzésen át a rendészeti képzésben érintett középfokú iskolákon keresztül a munkáltató főkapitányságokon túl, a tehetséggondozás iránt érdeklődő szakemberek köréig igyekeztünk tevékenységünket bemutatni, programjainkat, jó gyakorlatainkat, tapasztalatainkat megosztani. Úgy gondoljuk, hogy ennek eredményeként ismertségünk évről-évre nőtt.

A beszámoló időszakának néhány kiemelt eleme:

- Az ÉReTT és az NKE Rendvédelmi Kar közötti együttműködés lehetőségeit bővítendő találkozón vettünk részt 2023 november hónapban. A Kar vezetőinek

bemutattuk a Tanácsunk működését, tevékenységeit, programjait. A tanácskozáson több területre irányuló közös munkában találtunk lehetőséget a tehetséges fiatalok támogatására.

- Szakmai anyagokat készítettünk, melyek országos szintű szakmai lapokban, felületeken jelentek meg. A Magyar Tehetségsegondozó Társaság Tehetség folyóiratában és honlapján www.mateh.hu a MATEHTSZ honlapján:

www.tehetség.hu/tehetségsegito-tanacs

Választható tevékenységek

1. A tehetségsegítő szakemberek részére te-am munka, esetmegbeszélések szervezése egyéni vagy csoportos szupervízió keretében történt. Témák:

a) Motiváció: 2024 augusztusában az egyik kiemelt műhelyfoglalkozásunk a „Motiváció” témája köré épült, amely tagszervezeteink szakemberei számára kínált lehetőséget a mélyebb szakmai elmélyülésre és a gyakorlatban alkalmazható módszerek megismerésére. Első része elméleti alapokkal indult, amely során a résztvevők áttekintették a motiváció különböző típusait, valamint azok jelentőségét a tehetségsegondozás területén. Kiemelten szó esett a belső és külső motiváció közötti különbségekről. A foglalkozás további részében gyakorlati módszerek és eszközök kerültek bemutatásra. A szakemberek megismerhették azokat a technikákat, amelyekkel a belső motivációt hatékonyan lehet fejleszteni, például a személyre szabott célkitű-

zések és visszajelzések alkalmazásával. A műhelyfoglalkozás interaktív módon zajlott, ahol a résztvevők megoszthatták saját tapasztalataikat és kihívásaikat a motiváció terén. A konzultáció lehetőséget biztosított arra is, hogy közösen megoldásokat találjunk a gyakorlati problémákra.

b) A mesterséges intelligencia használata az oktatásban: Második műhelyfoglalkozásunk témája a GPT használata volt az oktatásban. A műhelyfoglalkozás első része a mesterséges intelligencia alapjainak és oktatási alkalmazásának elméleti áttekintésére fókuszált. A résztvevők megismerhették, hogyan használható az MI az oktatás különböző területein, például a személyre szabott tanulási utak kialakításában, a tanulói fejlődés nyomon követésében, illetve az oktatási folyamatok automatizálásában. Az MI nem csupán az adatfeldolgozásban és elemzésben tud segíteni, hanem a tanulók egyéni igényeihez igazodó feladatokat és visszajelzéseket is nyújt. A foglalkozás második szakaszában a gyakorlati alkalmazások kerültek előtérbe. Bemutatásra kerültek olyan MI-alapú platformok és eszközök, amelyek segítik a pedagógusok munkáját.

2. Tehetséges fiatalok közötti hálózati kapcsolatok kialakítása diákmentori program megvalósításával

A kidolgozott és meghirdetett mentorprogram az ÉReTT és az NKE Rendészet-tudományi Kara közötti együttműködés eredményeként jött létre, amelynek célja,

hogy tehetséges középiskolás diákokat támogassunk a rendészeti és közszolgálati pályára való felkészülésben. A program egyénileg vagy kiscsoportos formában biztosít mentorálást. Az egyetem hallgatói egy (tan)éven keresztül segítik a rendészeti tehetségeket, támogatva őket szakmai és személyes fejlődésükben. A találkozók célja a szakmai orientáció mellett a diákok önbizalmának növelése, személyes készségeik fejlesztése, valamint a rendészeti pálya iránti elkötelezettségük erősítése.

A hallgatói mentorprogram hatékony eszközként szolgálhat a rendészeti pályára készülő tehetséges középiskolások felkészítésében, a középiskolából az egyetemi szintű oktatásba történő átlépésben. Jelenleg a mentor program gyakorlati megvalósításának egyeztetése zajlik az ÉReIT és az NKE Rendészettudományi Kar között.

3. Tehetséggondozó szakmai fórum szervezése:
„Utat kínálunk a jövőbe, hiszünk a sikerredben” címmel szerveztünk 2024. május 28-án szakmai fórumot a Miskolci Rendvédelmi Technikummal együttműködésben. A tehetséggondozással összefüggő szakmai rendezvény céljai között határoztuk meg, hogy tekintsük át a tehetséggondozás aktuális kihívásait és lehetőségeit. A fórum három fő téma köré szerveződött: 1. Kihívások a 21. századi tehetséggondozásban, 2. Tehetséggondozás a rendőrségnél, 3. A fenntarthatóság és a tehetség.

A rendezvényen portfóliójuk prezentálásával nagy sikerrel mutatkoztak be a

„Mutasd meg magad!” című felhíváson 1-3. helyezést elért tehetséges fiatalok is. A program tehetségígéretes, tehetségek és tehetségsegítő szakemberek elismerésével zárult.

A nagyszámú érdeklődés fenntartók, szakképzési centrum vezetők, munkáltató fő-kapitányságok, tagszervezetek irányából jelzésértékű számunkra, hogy a tudásmegosztásnak ez a gyakorlata ma már nagy népszerűségnek örvend.

4. „Mutasd meg magad!” című programelem

A „Mutasd meg magad!” című program célja a tehetségek felkutatása és a fiatalok önmenedzselési képességeinek fejlesztése volt, amely hosszú távon hozzájárul szakmai karrierjük kibontakozásához.

Felhívásunk portfólió készítésére nemcsak a rendészeti területen tehetséges fiatalokat célozta meg, hanem lehetőséget biztosított más tehetségterületeken sikereket elért fiataloknak is a bemutatkozásra, akik az ÉReIT tagszervezeteiben tanulnak. Feladatuk volt meghatározott szempontsorra figyelemmel életútjuk, kedvelt tevékenységeik, sikereik, eredményeik, példaképeik, támogatóik bemutatásán túl jövőbeli elképzeléseik, terveik leírása is. Az ÉReIT-hez 23 portfólió érkezett be, melyek közös jellemzőjeként kiemelhetjük a szakmai fejlődés iránti elköteleződésüket. A legsikeresebb portfóliókat benyújtó három fiatalnak lehetősége nyílt személyes bemutatkozásra a Miskolci Rendvédelmi Technikumban megrendezett szakmai fórumon. Személyes bemutatkozásuk nem-

csak szakmai fejlődésükben erősítette meg őket, hanem önbizalmuk fejlődéséhez is hozzájárult. A rendezvényen értékes visszajelzéseket kaptak a fórum részt vevőitől. Természetesen a nyomon követést végezzük, keresve támogatói lehetőségeket önmegvalósításukhoz.

5. Rendészeti területen tehetséges fiatalok interperszonális képességeinek fejlesztése szerepjátékokkal

A három napos szerepjáték-alapú program megvalósításával célunk az volt, hogy a 13 rendészeti képzést végző intézményből delegált 24 diák részére szervezett tevékenységek során fejlesszük verbális és nonverbális kommunikációjukat, problémamegoldó és együttműködési készségeiket, hatékonyságukat a döntéshozatalban, továbbá konfliktuskezelési technikákat sajátítsanak el. A jól felszerelt szakkabinetekben hivatásos állományú tisztekkel és tiszthelyettesekkel együttműködve a rendvédelmi terület gyakorlati oldaláról hozott szituációkban, helyzetgyakorlatokban megtapasztalhatták döntésük, felelőségük súlyát. A programhoz kapcsolódóan a diákok az Országos Rendőr-főkapitányságon a ROKK vendégeiként a Tevékenységirányítási Központ munkájába nyertek betekintést, valamint a Rendőrmúzeumba is ellátogattak.

6. Segítő partneri együttműködés (mentorálás) a jól működő és segítséget igénylő tanácsok között

Az ÉReTT megalakulása óta a Kárpát-medencei Tehetségsegítő Tanácsok Kollé-

giumának tagja. Fontos feladatunknak tartjuk, hogy megismerjük az ország tehetségsegítő tanácsainak szakmai munkáját, jó gyakorlatát fejlődésünk érdekében. A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács programjaira fókuszálva kezdeményeztünk tudásmegosztást érdeklődő tanácsok és tagszervezetek szakembereinek részvételével. Az online beszélgetésen a részt vevő tanácsok saját gyakorlati példájukat osztották meg a szakképzés területén tehetséges fiatalok megtalálása, fejlesztése és támogatása kérdéskörben. A beszélgetés további ötleteket, példákat adott arra, hogy az általános iskolák továbbtanulás előtt álló tanulóinak milyen szervezeti keretek között, milyen módon, formában teszik vonzóvá a szakképző intézmények a pályaeorientációjukat. (Például: Légy a szakmád mestere!, Mester és tainvány, Tehetségnap, együttműködés alapkör és középfok között.)

Fotók programjainkról:





TÁJÉKOZTATÓ KÖZLEMÉNY A GÁL FERENC EGYETEM PEDAGÓGIAI SZAKKOLLÉGIUM NTP-SZKOLL-23-0007 PÁLYÁZATÁNAK LEZÁRÁSÁRÓL

A „Szakkollégiumok tehetséggondozó programjainak támogatása” című NTP-SZKOLL-23-0007 pályázatának lezárásáról kérdeztük Szabóné dr. Balogh Ágotát, a projekt vezetőjét.

Mi volt a pályázat célja?

A pályázati projekt célja a szakkollégisták, kutató hallgatók, célirányos, tematikus, rendszeres, tervszerű fejlesztése, motiválása, tehetséggondozása, tudományos vagy közéleti tematikájú, a kutatói munkára, tudományos pályára felkészítő kurzusok megvalósítása, vitaestek, szabadidős – közösségi programok szervezése, a szakkollégium weblapjának fejlesztése. Továbbá a középfokú oktatási intézményben tanulók körében a közéleti vagy a tudományos-kutatói pálya népszerűsítése, a felsőoktatásba történő bekerülés elősegítése. Stratégiai cél a személyes, az intézményi és a társadalmi szükségleteknek megfelelő tehetséginnováció tehetségpedagógiai eszközökkel és módszerekkel történő segítése.

Milyen érdekes előadásokat emelne ki?

Érdekes vitaesteken vehettek részt, mint például Dr. habil Kaposi József egyetemi docens előadással egybekötött vitafóruma. A gondolatébresztő előadásának címe „Oktatási problématérkép hét pontban” volt (a hagyományos iskola válsága, vál-

tozó tudás- és tanulásfelfogás, megváltoztak a munka világának elvárásai, differenciálódnak a diákok és a szülői elvárások, átalakult a hagyományos pedagógusszerep, kettészakadt a hazai oktatási rendszer, elmentmondásos az oktatásirányítás). Másik izgalmas vitaestünket Szakács Mihályné dr. ny. főiskolai tanár vezette „A pedagógus hivatás-mesterség értékei” címmel. Az előadás első részében az értékelméletek, a pedagógus értékörző, értékválasztó, értékközvetítő, értékteremtő szerepe került fókuszba, illetve itt szólt még az előadó a pedagógus mesterség, a pedagógus hivatás szépségeiről. Ezt követően fontos gondolatokat osztott meg a pedagógus szerepről, kiemelve e hivatás gyakorlásával összefüggésben az alázatot (nyitottá tesz a másik ember felé, saját határaink belátása), a küldetéstudatot („a gyermekekért vagyunk, ők hivatásunk lényege”) és az örök szolgálatot. Kitért a pedagógus szerepek változásaira, az életpályával összefüggő kérdésekre is.

A pályázat keretében számtalan kurzusra és előadásra volt lehetőség. Kiemelném Dr. Gloviczki Zoltán főiskolai tanár „Az ember, aki ember. Az iskola holnaputánja” című bemutatóját, mely során múlt, jelen és jövő összevetése került szóba, hogy milyen tudásátadás volt régen és ma az iskolákban. A mai társadalomnak milyen oktatási területekre van szüksége a dina-

mikusan fejlődő digitális társadalom, a mesterséges intelligencia mellett.

Dr. Mező Ferenc egyetemi docens tartott előadással egybekötött kurzust a hallgatóknak „A tehetséggondozás lehetőségei a felsőoktatásban” címmel. Beszélt a megújuló felsőfokú tehetséggondozásról, a tudományos kutatásról, a nem versenycentrikus jellegű konferencián való részvételtől, egyéni pályázati lehetőségekről.

A programnak milyen hatása volt a hallgatókra nézve?

A hallgatók célirányos, tematikus, rendszeres fejlesztése, motiválása megvalósult. A rendezvényeken (előadások, kurzusok, szabadidős tevékenységek, vitaestek) nagy érdeklődéssel vettek részt. A középiskolások nem csak a nekik szóló előadásokon, hanem más eseményeken, pl. vitaesten is részt vehettek. A szakkollégium weblapjának domain regisztrációja, fejlesztése,

működtetése is megvalósult, melyen az elhangzott előadások, kurzusok prezentációi megtekinthetőek, ezzel is biztosítva a nyilvánosságot. Többen részt vesznek a kutatómunkában, TDK konferencián. Versenyeken eredményesen szerepeltek, mint például versillusztrációs versenyen. A hallgatóknak javult a kommunikációs képességük, kreativitásuk. Szélesedett a látókörük az elhangzott témakörökben.



INTERJÚ A KOCKA KÖR „KREATÍV DIÁKOK KUTATÓ ÉS ALKOTÓ KÖRE” PROJEKTJÉNEK TAPASZTALATAIVAL KAPCSOLATBAN

Szerző:

Fekete József
Medgyessy Ferenc Gimnázium

Szerző e-mail címe:
feketejozsef.mfg@gmail.com

Fekete József (2024): Interjú a Kocka Kör „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” projektjének tapasztalataival kapcsolatban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 107-110. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.107>

A „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” című projektet a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület valósította meg 2023. 09. 01. és 2024. 08. 31. között a [Nemzeti Tehetség Program](#) és a [Kulturális és Innovációs Minisztérium](#) támogatásával (1. ábra). Pályázati azonosító: NTP-TEHETSÉG-23-0005. A projekt megvalósításának tapasztalatairól Dr. Mező Ferenc, a projekt vezetőjét kérdeztük.

A Projekt neve „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” volt. Mi a névválasztás indoka?

A projektet a Nemzeti Tehetség Program írta ki, így értelemszerűen tehetséggondozás fókuszú volt kezdeményezésünk. A tehetséggel összefüggésben gyakran megjelenő egyik komponens a kreativitás, ami a pályázó szervezet, a Kocka Kör számára is központi jelentőségű fogalom: kutatási cél, és fejlesztést szolgáló csodafegyver is egyben. Ráadásul a

1. ábra: A „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” projekt megvalósítója és támogatói. Forrás: a Szerzők



projektbe kreatív résztvevőket kerestünk, akiknek az alkotó tevékenységére is fókuszáltunk. Így a „kreativitás” projektnevelési említése három okból is indokoltnak tekinthető. A „diákok” kifejezés a projekt célcsoportját (a 7-12. évfolyamos tanulókat) írta körül. A „kutatás” és „alkotás” önmagáért beszél, hiszen kutatásra és

alkotómunkára ösztönöztük a projekt résztvevőit. A „kör” kifejezés pedig a Kocka Körön belüli szervezeti formára utal: az egyesületben körök nevezzük a valamilyen téma köré csoportosuló közösségeket (a „kör” szinonimája lehet ez esetben a „műhely”, a „szakkör”, a „csoport”, a „team” stb.).

Milyen témákban, milyen területeken nyilvánult meg a kreatív alkotótevékenység a projektben?

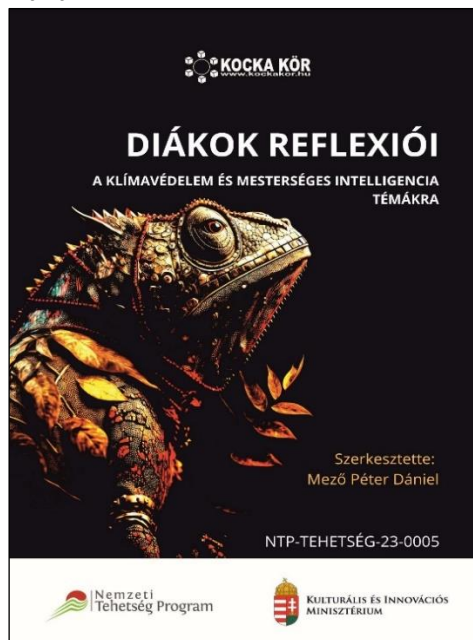
Két alprogram megvalósítására került sor a projektben. Az egyik az informatikai-matematikai alprogram volt, ahol a mesterséges intelligencia állt a fókuszban. A másik alprogram a természettudományokra koncentrált és a klímavédelem volt a központi eleme. Az alprogramok keretében 15-15 tanuló, tehát összesen 30 fő vehetett részt alprogramonként 60 órás tehetséggondozó foglalkozássorozaton.

Milyen konkrét alkotások jöttek létre a programnak köszönhetően?

Összesen 110 publikáció született a program során, ezek között található egy könyv (2. ábra), 33 könyvfejezet, 60 absztrakt (a résztvevők konferencia-előadásainak kivonatai) és 16 közlemény, ami a projektet mutatja be. Helyesebben: jelen interjúval együtt 17 ilyen közleményről van szó, s összesen 111 publikációról.

Ezen kívül 61 szekcióelőadás hangzott el, részben a „Kreativitás – Elmélet és Gyakorlat (2023)” nemzetközi konferen-

2. ábra: Az NTP-TEHETSÉG-23 projekt keretében megjelent kiadvány borítója. Forrás: a Szerző



cián 2023. december 8.-án (3. ábra), részben a „IX. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián” 2024. május 3.-án (4. ábra).

A publikációs és prezentációs teljesítmények a résztvevő tanulók igazi kreatív produktumai. Azon kívül, hogy övék lehetett az azokkal kapcsolatos alkotás élménye, módszertani ismeretekkel is gazdagodtak, és írásaik, illetve konferencia-részvételről szóló angol-magyar kétnyelvű igazolásaik még hosszú távon előnyöket jelenthetnek számukra felvételi vizsgák, ösztöndíjpályázatok alkalmával is, hiszen kevés kortársukra jellemző, hogy ilyen teljesítményekkel rendelkeznek.

hetség tanácsadás jellegű támogatása nagyon fontos tevékenységnek tekinthető. Éppen a felsorolt okok miatt tartottuk szükségesnek, hogy a családok, illetve szülők, törvényes gondviselők számára is nyújtsunk tehetségsegítő szolgáltatást, s ne csak és kizárólag a beválogatott tanulókat mentoráljuk a program során.

Köszönjük az interjút!

A Kocka Kör ezúton is köszönetet mond a projektben résztvevő tanulóknak, szüleiknek, mentoroknak és a Nemzeti Tehetség Program NTP-TEHETSÉG-23-0005 azonosítószerű pályázatát segítő valamennyi személynek, szervezetnek a tehetségsegítő projekt sikeres megvalósításában történő részvételükért, együttműködésükért, támogatásukért!



A Kocka Kör „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” tehetséggondozó programjához

a Nemzeti Tehetség Program

5 000 000 Ft
támogatás biztosított.

2023

GERONTOLOGY DAYS 2024
INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE



Debreceni Egyetem
Egészségtudományi
Kar



L-Università
ta' Malta

WELCOME-CALL 2024



The Faculty of Health Sciences at the University of Debrecen

and

The Department of Gerontology and Dementia Studies, Faculty for Social
Wellbeing at the University of Malta

will organize an

***International Scientific Conference
on 10-11. October 2024.***

Conference title:

Gerontology Days 2024

Sub title: Cooperation

We welcome your participation at the lectures and welcome studies, virtual posters that have not been published before, but are related to the theme of our conference.

The Conference provides an excellent opportunity for the exchange of experience, for educators and researchers, as well as practitioners, to present and discuss their results.

Details of the conference:

Method of implementation of the Conference: hybrid



Place and date of the personal participation (on 10 th October - Hungarian):

University of Debrecen, Faculty of Health Sciences
Nyíregyháza
(4400 Nyíregyháza, Sóstói út 2-4.)
25-26 November 2021

The online venue:

Webex system (links to the sessions will be provided in the final program)

**Language of the Conference:
Hungarian (10 th October), English (11 th October)**

Abstract submission - deadline: 01. September 2024

The abstracts accepted for the Conference will be published in the Special Issue of the Journal of Hungarian Gerontology (<https://ojs.lib.unideb.hu/gerontologia/issue/view/948>).

For detailed informations visit the homepage of the Conference!

Webpage of the Conference:

<https://konferencia.unideb.hu/en/welcome-call-gerontological-days-2024>

There is no Conference fee (on 11 th October-online).

Do not hesitate to ask for further informations!

Planned programme of the Conference:

Thursday, 10 October 2024 (HUN)

08:30 - Registration

09:00 - Official opening of the Conference

09:30 - Plenary lectures (Accredited)

12:00 Reception

13:00 Poster presentations



Debreceni Egyetem
**Egészségtudományi
Kar**



**L-Università
ta' Malta**

13:30 Section meetings (with a short coffee break with face-to-face participation or online):

- Gerontology and science
- Gerontology and society
- Gerontology in the twenty-first century
- Education for the elderly
- Geriatric medicine
- Geriatrics
- Active Ageing Good Practices
- Pandemic
- Generation management
- Positive ageing
- Virtual poster section

17:00 Closing of the Conference day

Friday, 11. October 2024 (ENG)

International Online Conference Day

At the venue of the Conference on this day we are waiting for the participants in the 1st Grand Lecture Hall.

Detailed information about the connection (online) will be provided later.

9:00 Opening

9:10 Online conference presentations

- Gerontology and science
- Gerontology and society
- Gerontology in the twenty-first century
- Education for the elderly
- Geriatric medicine
- Geriatrics
- Active Ageing Good Practices
- Pandemic
- Generation management
- Positive ageing
- Virtual poster section



Debreceni Egyetem
**Egészségtudományi
Kar**

➤ Ageing international....



**L-Università
ta' Malta**

15:00 Closing of the Conference

Registration:

Speakers can apply on the registration platform by sending a section presentation, poster or virtual poster abstract.

The conference can be attended by a presentation, an A0-sized printed poster or a virtual poster.

A participant can attend the Conference with a maximum of two works.

Lecture:

The lectures will be given in thematic sections. The 15-minute lectures will be followed by a discussion, debate. The work of the thematic section will be moderated by the Chair appointed by the Scientific Program Committee.

Poster:

Posters with a maximum size of 84x110 cm (size A0) can be placed on poster stands. The projection of the virtual posters will take place within the framework of the Poster section. We offer the opportunity to present the posters (both printed and virtual) on by one, in 3-5 minutes orally.

The poster section is an excellent opportunity to discuss the results of the research in a more informal way than the lectures.

Abstracts:

The abstract of the lecture and the poster summarizes (1) the aim, (2) the theoretical framework, (3) the methods (research and development tools, research / development participants, analysis of the results), (4) results, and (5) theoretical and practical relevance of the theoretical or empirical work in the amount of 2500-7500 characters.

Participation fee:

The Conference is free of charge (on 11 th October), but registration is required.

Possibility of publication:

The abstracts accepted for the Conference will be published in the Special Issue of the Journal of Hungarian Gerontology.



Debreceni Egyetem

Egészségtudományi
Kar



L-Università
ta' Malta

The best studies of the section lectures will be published in the scientific journal “Hungarian Gerontology” of the Faculty of Health at the University of Debrecen.

<https://ojs.lib.unideb.hu/gerontologia>

PARTNERS

- National Association of Doctoral Students, Department of Economics (DOSZ KTO)
- THE ASSOCIATION FOR WOMEN’S CAREER DEVELOPMENT IN HUNGARY (AWCDH)
- Sarudiak Association
- P-AGE Tudatos Öregedés
- Association of Consumer Protections in Hungary (Fome)
- Economic Competition Advisory Office Network (GVTI)
- Financial Navigator Advisory Office Network (PNTI)
- MTA DAB Területi Bizottság Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Szakbizottság
Életmód és Egészségkutatások Interdiszciplináris Munkabizottság
- MTA DAB Területi Bizottság Orvostudományi Szakbizottság Geriátriai és Szociálgerontológiai Munkabizottság

CONTACT

Ágnes Bene , The Secretary of the Conference

telephone: +36-30-2330354

+36-30-4611001

+356-77473727

e-mail: bene.agnes@etk.unideb.hu , beneagnes6@gmail.com