



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

**INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCESS – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP**

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

VII. évf., 2021/3. szám

DOI [10.18458/KB.2021.3.1](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.1)

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46. § (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggyondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Koncz István (Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Batiz Enikő (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepes, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kálca-Jánosi Kinga (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inánsy-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: kb@ped.unideb.hu

Web: <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod>

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Mező Ferenc (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)
Zvonimir, Tomac (University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXC of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM/CONTENT

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK/EMPIRICAL STUDIES	5
BÁNKI Beáta, HEGEDŰS Roland: A játék jelentősége – a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználatára a tanítási órákon.....	7
GORTKA-RÁKÓ Erzsébet: A Hajdú-Bihar megyei roma szakkollégiumok együttműködése a középiskolákkal.....	27
MEZŐ Katalin, MEZŐ Ferenc: Az agresszió megnyilvánulása a kreativitástesztekben.....	43
MOLNÁR Alexandra, MEZŐ Katalin: Tanulásban akadályozott fiatalok jövőképeinek vizsgálata	57
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK/METHODOLOGICAL STUDIES	69
SZULC, Adam Michal, SOTO-REY, Javier, BALATONI, Ildikó, GÖRNER, Karol: Financial, Social and Sporting Aspects of Deaf Sports Worldwide	71
SIMÓ Ferenc Zoltán: Abortion: a Never-Ending Interdisciplinary Debate.....	85
BORSOS Éva, HORÁK Rita: A vajdasági magyar ajkú fiatalok szabadidős tevékenysége.....	95
MÜLLER Anetta, LAQUES-CZIMBALMOS Nóra, SZERDAHELYI Zoltán, BODA Eszter, MEZŐ Katalin: A gyógypedagógiai mozgásfejlesztés szerepe és módszertani aspektusai.....	101
RECENZÓ/REVIEW	113
GODÓ Irén: Recenzió Éber Márk Áron “A csepp. A magyar társadalom osztályszerkezete” című könyvéről	115

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

**A JÁTÉK JELENTŐSÉGE – A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTTAKKAL FOGLALKOZÓ
GYÓGYPEDAGÓGUSOK ÉS TÖBBSÉGI PEDAGÓGUSOK JÁTÉKHASZNÁLATA A
TANÍTÁSI ÓRÁKON**

Szerzők:

Bánki Beáta
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai
Szakszolgálat Nyírbátori Tagintézménye
(Magyarország)

Hegedűs Roland (PhD.)
Debreceni Egyetem (Hungary)

Levelező szerző e-mail címe:
hegedusroland1989@gmail.com

Lektorok:

Kerülő Judit (PhD.)
Nyíregyházi Egyetem (Magyarország)

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Bánki Beáta, Hegedűs Roland (2021). A játék jelentősége – a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználata a tanítási órákon. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 7-26. DOI [10.18458/KB.2021.3.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.7)

Absztrakt

Napjainkban a pedagógia kiemelt feladata a képességek fejlesztése és az alapvető kompetenciák kialakítása, mert ezek szükségesek a sikeres tanítási-tanulási folyamathoz. Az eddigi hagyományos, a tanulót passzív befogadónak kezelő frontális oktatással szemben, a jelenlegi oktatás egyre nagyobb hangsúlyt fektet a felfedező, saját tapasztalaton, élményen alapuló, cselekvéses tanulásra, ismeretszerzésre, melynek alapja lehet a játék, a játékos tevékenység. A játéknak kiemelt szerepe van a képességek és a személyiség fejlesztésében, ezért kutatásunkban a játék szerepét vizsgáljuk a tipikus és a tanulásban akadályozott gyermekek tanítása folyamán. A vizsgálat során online kérdőívet használtunk, amit Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, iskolában dolgozó gyógypedagógusokhoz és többségi pedagógusokhoz juttatunk el célirányos megkereséssel (N=102 fő). A válaszok eloszlása egyenletes tagozatra és iskolatípusra vonatkozóan, így 25 és 26 fős csoportokat tudtunk kialakítani. Eredményeinkben visszatükröződik a pedagógusok által használt eltérő oktatási módszer, ugyanis a gyógypedagógusok sokkal gyakrabban alkalmaznak játékokat munkájuk során és sokkal több időt is szánnak rá, mint a többségi pedagógusok. A gyógypedagógusok sokkal több fejlesztő hatást tulajdonítanak a játéknak, ezért felső tagozatos gyerekek körében is gyakrabban használják. A többségi pedagógusoknál inkább dominálnak az infokommunikációs eszközök, míg a gyógypedagógusok több saját készítésű eszközt használnak. A módszerek tekintetében a pedagógusok a differenciálást tartják a legfontosabbnak, amit a szemléltetés és kooperatív tanulás követ, míg a játék a negyedik helyre került.

Kulcsszavak: játék; motiváció; tanulási képesség; tanulásban akadályozottság; gyógypedagógus, többségi pedagógus

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE IMPORTANCE OF PLAY - THE USE OF GAMES BY SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TEACHER AND MAJORITY TEACHERS IN LESSONS

Nowadays, the priority task of pedagogy is to develop skills and basic competencies, because these are necessary for a successful teaching-learning process. In contrast to the traditional frontal education, which the learners treat as a passive recipient. The current education places more and more emphasis on exploration, action-based learning and knowledge acquisition based on one's own experiences, which can be based on play and playful activity. Game plays a key role in the development of skills and personality, so in this research, we examine the role of game in the teaching of typical and learning disabilities children. During the study, we used an online questionnaire, which was sent to special educational needs teachers and majority teachers working in schools in Hajdú-Bihar and Szabolcs-Szatmár-Bereg counties (N = 102 people). The distribution of the answers was even for each grade and school type, so we were able to form groups of 25 and 26 people. Our results reflect a different teaching method because special educational need teachers use games much more often in their work and spend much more time on it compared to majority teachers. Special educational needs teachers attribute much more developmental effects to the game, so they use it more often in upper grades as well. The majority teachers are dominated by infocommunication tools, while special educational need teachers use several self-made tools. In terms of methods, teachers consider differentiation to be paramount, followed by illustration and cooperative learning, while playing came in fourth place.

Keywords: game; motivation; learning skill; learning disabilities; special educational needs teacher, majority teacher

Discipline: pedagogy

Bevezetés

A tanulás komoly erőfeszítést igénylő, igen megterhelő folyamat, amin sokat könnyíthet a pedagógus megfelelő szervezéssel, optimális módszerek kiválasztásával, alkalmazásával. A pedagógia fejlődésének köszönhetően számos módszer közül választhat a pedagógus, attól függően, hogy milyen célt kíván elérni. Vizsgálatunkban ezek közül a játék módszerét kívánjuk részletesebben bemutatni, mert ez rendkívül sokszínű, sokoldalú, így bármelyik korosztályban és tantárgy keretében, bármely cél elérése érdekében alkalmazható. Több év-

százados tapasztalatok bizonyítják a játék helyét az oktatási-nevelési módszerek között, melynek segítségével a pedagógusok sokoldalúan fejleszthetik a tanulók kompetenciáit. A játék örömet jelent a gyermek számára, ezért nevelési szempontból az érzelmekre gyakorolt hatása miatt is kiemelkedő jelentőséggel bír. Témaválasztásunkat indokolja az a tény is, hogy napjainkban a pedagógia kiemelt feladata a képességek és az alapvető kompetenciák kialakítása, fejlesztése, mert ezek nélkülözhetetlenek a sikeres tanítási-tanulási folyamathoz. A játéknak kiemelt szerepe van a személyiség fejlesztésében.

tésében is, ezért vizsgáljuk szerepét a tipikus és a tanulásban akadályozott gyermekek tanítása folyamán. A téma aktualitását az is indokolja, hogy az eddigi hagyományos, a tanulót passzív befogadóként kezelő frontális oktatással szemben a jelenlegi oktatás egyre inkább hangsúlyt fektet a felfedező, saját tapasztalaton, élményen alapuló, cselekvéses tanulásra, melynek alapja lehet a játék, a játékos tevékenység.

A pedagógusoknak igen nagy kihívást jelent elérni azt az állapotot, hogy a tanulók aktívan részt vegyenek a tanítás-tanulási folyamatában, és mindezt úgy kell megtenniük, hogy a gyermek számára az ne legyen riasztó, illetve ne tűnjön mereven oktatásközpontúnak. További nehézséget jelenthet a súlyos tanulási nehézséggel küzdő, tanulásban akadályozott gyermekek megfelelő motiválása, akiknél a negatív szociális környezeti hatások és a tanulásban fennálló sikertelenségek hatására a tanulási motiváció jelentősen csökkenhet. Az aktivitást, illetve motivációt vesztett tanulók helyzetében az egyedüli és igazán eredményes motivációs alapot a pedagógus személyisége és a játék jelentheti. A tanulásban akadályozott gyermekekre jellemző, hogy különböző képességeik (kognitív képességek, motoros és orientációs képességek, emocionális és szociális képességek, kommunikációs képességek) fejlődése lassabb ütemű a többségi társaikhoz képest, ezért ezeknek a képességeknek a fejlesztésében, illetve a tanulásban akadályozott gyermekek oktatásában-nevelésében, valamint megsegítésében rendkívül hatékony eszközként szolgál a játék, illetve a játékos tevékenység. Czibere és Kisvári (2006. 31.) a következőképpen foglalja össze a játék gyógypedagógiában betöltött szerepét: „A játékos gyakorlatok, játékok a feldolgozás alappillérei. Minden más módszer, eljárás, tevékenység a játékhoz kapcsolódjon. Ez a helyzet a felszabadult, a spontaneitást, az ötletközlési, önki-fejezési, kapcsolatalakítási, helyzetmegoldási bátorságot és a lelkes részvételt támogatja. Oldott, elfogadott, megítélésmentes és minősítésmentes

klímát teremt. A nyílt, őszinte, a visszautasítástól és a kudarcától megkímélő légkörben könnyebben kialakul a gyermeki aktivitás, a kölcsönös támogatás és támogatottság, valamint a csoportszabályok betartása és az elvárásoknak való megfelelés.”

A játékos módszerekre jellemző, hogy mindig sokrétűek, komplexek, emellett a hagyományos frontális osztálymunka – melynek során a tanulók passzív befogadó szerepbe kerülnek – mérséklésére is alkalmat adnak, teret engedve a csoportos és differenciált egyéni munkaformáknak. A játékos tevékenység nyújtotta élménnyel olyan maradandó emlényomok keletkezhetnek, amikhez már könnyebben kapcsolhatók az új ismeretek. A játék akkor éri el célját, ha megfelelő, tényszerű tudásra alapozzuk, tehát meg kell előznie az ismeretszerzésnek, az összefoglalásnak, a rendszerezésnek, csak így válhat pedagógiai értelemben is hatékonyá (Miltényi, 1992).

A játék fogalmának meghatározása és alapvető jellemzői

A játék ősidőktől fogva jelen van az emberiség történelmében, kortól és nemtől független tevékenységi forma. Olyan teret biztosít a résztvevők számára, ahol nincsenek különbségek, mindenki egyenlőnek számít. Spontán kialakuló, önfeledt cselekvés, ami folyamatosan, a gyerekkortól az időskorig végig kíséri az ember életét. A játék és játékos tevékenység főképp a gyermekek életében tölt be meghatározó szerepet, mert számukra alapvető, mindennapi tevékenységként van jelen. A gyermekek fejlődése során a játéknak fontos funkciója van személyiségük alakulásában, ezért módszertani alkalmazása óriási lehetőséget nyújthat a pedagógusok számára (Kovács és Bakosi, 2005).

A játék szó az emberek többségéből pozitív, kellemes érzést vált ki, mert ugyan egyszerű szónak tűnik, mégis sokféle tartalommal bír. Jelenthet cselekvést, tevékenységet, tárgyat, eljárást, de jelölhet számos megnyilvánulási formát, mozgást is, például

színjáték, vígjáték vagy a fény és árnyék játéka, a képzelet játéka stb. (Detre és Szigeti, 1980).

A szakirodalom a játék fogalmát különböző szemszögből vizsgálva többféleképpen fogalmazza meg. Lányiné szerint „A játék örömet, szórakozást jelent, a felnőtt számára üdülést, a gyermek számára ujjongó, szenvedélyes kutatást, valóság megismerést.” (Lányiné, 1992. 67.). Az eltérő nézetek ellenére megfigyelhető néhány közös jellemző, amiket jól összefoglal a következő játékfogalom: „A játék külső céltől függetlenül magáért a tevékenységért való, melyet örömezés kísér. E meghatározáson belül helyezhetjük el a gyermek játékát, mely a gyermek olyan sajátos öntevékenysége, ami szabad akarására épül, benne és általa érvényesül legtipikusabban és legsokoldalúbban önkifejezése, s ezáltal környezethez való viszonya.” (Kovács és Bakosi, 2005. 13.).

A gyermek a játékos tevékenység közben létrejött önfelelt helyzetben mutatja meg legőszintebben, legnyíltabban önmagát, ezért a pedagógus számára ez az egyik legkedvezőbb alkalom, hogy átfogó képet kapjon az általa nevelt/tanított gyermekekről. A gyermek állapotának megismerése, felmérése céljából a játék lehet az egyik leghatékonyabb diagnosztikai célokra szolgáló vizsgálati eszköz (Mérei és V. Binét, 2006).

Ahogy a gyermek fejlődik, úgy változik a játéktevékenysége is, ezért a játékot mindig a gyermek képességeihez, fejlettségi szintjéhez kell igazítani, hogy abban sikerélménye lehessen, de fontos megtartani az egyensúlyt a gyermeki önérvényesítés támogatásának mértéke és az alkalmazkodás mértéke között, ezáltal fejlődhet a játék. Eredményes játék leginkább biztonságos, nyugodt légkörben kialakult, közepesen erős izgalmi állapot mellett lehetséges, mert a túlzottan magas izgalmi állapot félelmet, szorongást, agressziót kelthet a gyermekben, ha pedig túl alacsony mindez, akkor nincs számára kihívás, unalmas, kedvetlen állapotot eredményez. Ideális körülmények között a játékra öröm, izgatottság, kellemes hangulat, felszaba-

dultság, könnyedség, nevetés jellemző, amikor a résztvevők teljesen átengedik magukat a játék okozta élménynek, megfeledkeznek önmagukról, a félelmeiktől és a negatív külső hatásoktól (Stöckert, 1995). A játékban résztvevők sikerélményhez jutnak, így a játéktevékenység pótolhatja a valós életben el nem ért sikerélményt, ezzel is erősítve a játékosok önbizalmát, akik emiatt később ismételten át szeretnék élni a játék nyújtotta élményt. A játék során lehetőség nyílik a „nehéz élmények” feldolgozására, a különféle érzelmeink kifejezésére, egyfajta öngyógyító szerepet biztosít, emellett kitartásra nevel, ugyanis, ha a gyermek érzi a pedagógus bizalmát, támogatását, akkor a nehézségek ellenére is kitart, próbálkozik újra és újra (Mérei és V. Binét, 2006).

A játék szabályokra épül, amiket a játékosok közösen hoznak, és a játékban résztvevőkre nézve kötelező érvényűek, ezért a játékot kettősség jellemzi. Egyrészt a játékos szabadnak érzi magát a játékban, ugyanakkor be is kell tartania a közösen hozott szabályokat. A játéktevékenység során kialakul a szabálytudat, az egymáshoz való alkalmazkodás, az együttműködés, fejlődik a szociális kompetencia. A beszédnek is fontos szerepe van, mert ez biztosítja a játékszabályok megfogalmazását, illetve a játékban résztvevő személyek egymás közötti kommunikációját. A közös munka igényli a megszerzett tudás cselekvésbe ágyazott, rendszerezett újra alkalmazását (Stöckert, 1995). „A gyermeknek a játék a legfontosabb, a legalapvetőbb tevékenysége; a reális valóság megismerésének eszköze, melyben egész személyisége formálódik. A játékban rejlő pedagógiai lehetőségeket az iskolai nevelésben is fel lehet használni, mert a játék iránti érdeklődés, vonzalom az iskolás korú gyermekeknél is megmarad, és bár tevékenységük alapvető formája a tanulás, emellett a játék sokoldalú fejlesztő, nevelő hatásait is érvényesíteni lehet.” (Detre és Szigeti, 1980. 25.).

A játék és a tanulás viszonya egymással nem ellentétes, hanem szorosan összekapcsolódó,

kölcsönhatásként értelmezhető, ami a gyermek érésevel együtt fejlődik. A játékon belüli tanulás azért lehet hatásosabb minden más tanulási formával szemben, mert a gyermek szükségleteire támaszkodik, igényeihez, vágyaihoz igazodik (Kovács és Bakosi, 2005). A tanítás során használt, jól megválasztott játékok számos készséget és képességet fejlesztenek, emellett a játék élményszerűséget, tevékenykedtetést, valamint tapasztalaton alapuló ismeretszerzést biztosít a tanulásban. Az egyhangú tanórai munkát felpesz-díthetjük egy remek játékkal, és a rendszeresen alkalmazott, megfelelően kiválasztott játékok izgalmasabbá, érdekesebbé tehetik az órai munkát. A játék a tanulót önálló, rendszerező gondolkodásra neveli, ezáltal új és váratlan helyzetekben a megszerzett ismeretek felidézése, alkalmazása nem jelent számára gondot. A játékos tevékenység megtöri az egyhangúvá vált, monoton munkát, és segíti a gyermek aktív jelenlétét az iskolai tevékenységekben, valamint a tanulásban. A játék által közvetlen kapcsolat alakul ki a pedagógus és a tanítványai, illetve a gyermekek tekintetében egymás között is. A játékban résztvevő gyermekek miközben játszanak, észrevétlenül fejlődnek társas alkalmazkodásukhoz nélkülözhetetlen képességeik és a tárgyhasználattal kapcsolatos módszertani kultúrájuk, emellett a játék az ismeretszerzés fontos eszköze, ahol cselekvés közben gyakorolják érzékszerveik használatát. Valamennyi játék során szükség van a figyelemre, az emlékezetre, a képzeletre és a gondolkodásra. Minél több érzékszerv kerül bevonásra, annál hatékonyabb az elsajátítás. Az iskolai években már inkább a játékosság, mint fogalom kíséri a megismerő vagy alkalmazó gyakorlást segítő tevékenységeket (Maár, 2009). „A játékok elősegítik a gyermekek spontán tevékenységét, fejlesztik kreativitásukat, a kommunikációt, az önkifejezést, a döntési kompetencia és a tanulási folyamat önkontrolljának kifejlődését, felkínálják a kognitív, szociális és motoros tanulás összes élményösszefüggését. Alkalmazhatók

diagnosztizáláshoz (gyermekek megfigyeléséhez, megismeréséhez), terápiás eszközként (segítve a hátrányokat mutatók felzárkóztatását), akárcsak önálló tapasztalatszerzéshez, differenciáláshoz.” (Réthy, 1985. 26.).

A játéknak alapvetően négy nagy típusát különböztethetjük meg. Születés után megjelenik a gyakorló vagy funkcionális játék, ami a 0-2 éves kor közötti időszakban a kisgyermek legjellemzőbb tevékenységi formája. A játékfajták ezen típusa a gyermek első játéka, melynek során a saját testével és a hangokkal, majd a környezete tárgyival játszik, s ez megalapozza a későbbi időszak összetettebb játéktevékenységeit, a fogalmi rendszerek kialakulását és a kreatív gondolkodást (Balogh, 2008; Tunyogi, 2019).

A begyakorolt funkciójátékokra épülnek a később kialakuló konstruáló játékok, amik segítségével a gyermekek megtanulnak különbséget tenni dolgok között, térben és síkban tájékozódni, tárgyakkal műveleteket végezni. A funkciójáték során erősödik a manipulációs készség, fejlődik a megfigyelés, az emlékezet, a képzelet és a problémamegoldás. A konstruktív játék állandóan formálódik, különböző formában – az adott életkorhoz illő változatban – az emberek többségének életében folyamatosan jelen van (Tunyogi, 2019).

A gyakorló játékból formálódnak a szimbolikus játékok is, amikben a gyermek a kitalált vagy valós élményeit „mintha” helyzetben kelti életre. A szimbolikus játéktípusnak nélkülözhetetlen alkotó eleme a gyermek képzelő ereje, fantáziája, melyek segítségével teljesen beleéli magát az adott játék-helyzetbe. A játékot kettős tudat kíséri, ugyanis a gyermek az elképzelt játékvilág mellett pontosan tisztában van a reális, valóságbeli állapotával is (Kovács és Bakosi, 2005; Mérei és V. Binét, 2006).

A differenciáltabb szerepjátékokban megjelennek a szabályok, majd ebből az összetett formából fejlődnek ki a szabályjátékok, így a szerepek, műveletek, eszközök lépcsőzetesen kerülnek a szabályok alárendelésébe. A szabályjátékok óvodáskor

végén, hatéves korban már megjelennek a tipikusan fejlődő gyermekeknél, de legfőképp iskoláskorban jellemzőek, és az iskolások körében az egyik legkedveltebb játékfajta jelentik (Detre és Szigeti, 1980). A szabályok nélkülözhetetlen részei a mindennapi életünknek, melyek mellőzése rendezetlen, zűrzavaros állapotok kialakulásához vezetne. A gyermek még nem eléggé fejlett ahhoz, hogy ezt felismerje, ezért a szabályjátékok segítenek neki abban, hogy feldolgozhassa környezetéhez való viszonyát, valamint az abban elfoglalt helyéhez kapcsolódó alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokat (Tunyogi, 2019).

A szabályjáték közben a szabály dominál, hangsúlyossá téve azt, ugyanakkor betartása adja az öröm forrását is. Megjelenési formáját tekintve igen sokféle lehet, többnyire csoportos tevékenység. A szabálytudat kezdetben labilis, a játékban résztvevő gyermekek az általános szabályokat még eltérésekkel értelmezhetik, ezért célszerű ebben az időszakban minél egyszerűbb szabályokat alkalmazni. Hét-nyolc éves korban a gondolkodásban változás következik be, mert megjelennek a konkrét műveletek, melyek segítségével fejlődik a szabálytudat is, emellett a játékban kialakul az együttműködés és a szabályok betartásának ellenőrzése egymás között (Mérei és V. Binét, 2006).

Motiváció és játék a tanulás folyamatában

A tanulás olyan tevékenység, ami igyekezetet, fáradozást kíván meg a tanulótól, éppen ezért fontos tudni azt, hogy mi motiválja az egyént a tanulásra. A tanulási motivációt a nemzetközi szakirodalom általános meghatározása alapján Fejes (2015. 19.) a következőképpen adaptálta: „a tanulási motiváció a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat.” Egy olyan összetett jelenségről van szó, ami számos tényező együttes hatásaként jön létre, és amiben szerepet játszanak mind a tanulót érő külső hatások, mind pedig a belső pszichikus tényezők. A motiváció a

tanítási munkán belül egyrészt megjelenik a pedagógus tevékenységében, amikor a diákok érdeklődését kívánja felkelteni, másrészt a tanulók pszichikus elemeinek fejlettségében, amik a tanulás belső feltételei is egyben (Józsa, 2007). „A tanulás folyamata nemcsak intellektuális teljesítmény, hanem egyidejűleg motivációs és emocionális megküzdési helyzet is.” (Réthy, 2003. 44.).

A tanulás feltétele a motiváció, mert annak a személynek, aki ismeretet akar elsajátítani, kedvezően motiválnak kell lennie a tanulás folyamán, melynek során a tanulási motiváció is formálódik, fejlődik. A motiváció egy belső erő, ami az egyént arra buzdítja, hogy megtalálja a tanulás örömét akkor is, ha esetleg korábban nem voltak sikerei. A nevelői-oktatói munka célja elérni azt az állapotot, hogy a gyermek megszeresse a tanulást, saját indíttatásból tanuljon, ami nagyon lényeges az én fejlődése aspektusából (Réthy, 2003). Ezt a következőképpen lehet megvalósítani: „ügyesen elvezetni a tanulót a valaki kedvéért való tanulástól odáig, hogy ő maga kedvét lelje a tanulásban” (Réthy, 2003. 81.).

A motiválás célja egy tanítási órán belül az, hogy kedvet ébresszünk a tanulóknak, figyelmüket a tananyagra és annak megtanulására irányítsuk, illetve biztosítsuk az eredményes tanuláshoz szükséges feltételeket. Különböző tanulást motiváló tényezők léteznek, melyek a következők: a belülről hatást kifejtők, a kívülről szabályozók, direkt, indirekt, primer, szekunder, általános, speciális, beépült (internalizált), illetve a presztízsmotívumok. A cselekvések háttérét vizsgálva a motiváltság két típusa különböztethető meg: az extrinzik és az intrinzik motiváció. Először a külső környezetből érkező vagy extrinzik motiváció jelenik meg, ami valamilyen külső cél eléréseért történik. Ekkor az egyén a környezete ösztönző hatására végez el egy feladatot, s ennek nincs köze a tanulás lényegéhez, attól független. Ezzel ellentétben a belső, önjuttalmazó vagy intrinzik motivációról akkor beszélünk „ha a motivált állapot a tanulók

meghatározott személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai révén jön létre” (Réthy, 2003. 117.).

Amikor a tanulási motiváció fejlődik, a külső ösztönzők belsővé válnak, a tanulók már belső készletet éreznek az eredményes tanulás iránt, saját maguk örömeire érdeklődnek a tananyagról, és törekszenek annak elsajátítására. A tanulásban akadályozott tanulók tekintetében nagyrészt az extrinzik motiváció tölt be meghatározó szerepet, ezért nagyon fontos az őket segítő pedagógus pozitív visszajelzése, megerősítő szerepe (Mesterházi és Szekeres, 2019). Mindemellett a pedagógusnak arra kell törekednie, hogy szabályozza, és szépen lassan csökkentse a külső motiválási folyamatban betöltött szerepét, mindezt úgy, hogy közben erősítse a tanuló önállóságát azért, hogy a szabályozás folyamata minél inkább belsőbbé váljon (Ryan és Deci, 2009). A motivációval kapcsolatban meghatározó tényező a pedagógus személyisége, mert amennyiben a motivátor szerepében elfogadó, empatikus, támogató, figyelmes, megértő személyiségjegyekkel bír, abban az esetben egy olyan pozitív érzelmi légkört teremt, amelyben a gyermekek bátrabban mernek visszajelezni, megnyilvánulni, érzéseiket kifejezni. Egy mosollyal kísért mozdulat bátorítást, elismerést nyújthat a gyermeknek, ugyanakkor egy szemöldökráncolás pedig figyelmeztető jelleggel bír (Réthy, 2003).

A játék funkcióörömet nyújt, emellett számos pozitív tulajdonsággal rendelkezik, ezért a gyermek eredményes motiválásának elérése érdekében érdemes ezeket figyelembe venni, és a tanulás hatékony eszközeként felhasználni a pedagógiai folyamatban, mert így a tanuló észrevétlenül szerez információt, valamint mélyíti tudását. „A jó játékkal a monoton munkát felélénkíthetjük, izgalmával az órákat érdekesebbé tehetjük, osztályunk tanulóit szellemi frissességben tarthatjuk. A játék stabilizálja, ugyanakkor mozgékonyra teszi az ismereteket. Megtanítja a gyerekeket a szerzett tudásanyag aktív, tevékeny alkalmazására, elkülönült anyagrészek

rendszerbe illesztésére, a lényeg felismerésére, kombinációkra. Képesé teszi őket az ismeretek szokatlan helyzetekben való felidézésére és alkalmazására, tehát önálló, rendszerező gondolkodásra és tanulásra nevel.” (Maár, 2009. 51.).

A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási folyamatainak jellemzői

„A tanulási képesség azoknak a képességeknek a gyűjtőfogalma, amelyek a gyermek fejlődésének folyamán egymással összefüggésben alakulnak ki: motoros, kommunikációs, emocionális, szociális, kognitív, kreatív és orientációs képességek.” (Mesterházi és Szekeres, 2019. 63.). A tanulási képesség fejlődésében komoly funkciója van a kognitív folyamatoknak, az emocionális, szociális tényezőknek, a motivációnak, és a saját cselekvésből elsajátított tapasztalatoknak. A tanulási képesség alakulásának folyamatát különböző tényezők megzavarhatják, melyek következtében negatív irányú változás vagy lassulás léphet fel, így eredményezve annak átmeneti vagy tartós sérülését (Mesterházi, 1995).

A 2005/2006-os tanév során meghatározó előrelépés történt a hazai gyógypedagógiai diagnosztikát segítő alapfogalmak rendszerezésében, ami alapján a tanulási nehézségek három típusa különíthető el. A szakirodalom a megelőzés, a megsegítés és a várható eredmények tükrében mutatja be az adott csoportra legjellemzőbb tüneteket, az előidéző okokat és az előfordulási gyakoriságukat (Szabó, 2008). A tanulási nehézség, mint gyűjtőfogalom a következő típusokat foglalja magába: a tanulási elmaradás/gyengeség (átmeneti), a tanulási zavar (részleges), valamint a tanulási akadályozottság (átfogó és tartós). A tanulási nehézséggel küzdő tanulók tekintetében nagyon lényeges szempont fejlődési folyamatuk figyelemmel kísérése, egyéni fejlesztésük megvalósítása (Mesterházi és Szekeres, 2019).

A tanulási nehézségek típusai közül a legsúlyosabb kategória a tanulásban akadályozottak csoportja, ami több képességterületre kiterjedő tartós, átfogó állapotot jelent. „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998. 54.). A tanulási akadályozottságra jellemző tünetek generalizáltak, a tanulási folyamat valamennyi területén átfogóan, súlyosan és tartósan jelennek meg, továbbá a tanulási problémák hátterében biológiai és/vagy genetikai tényezők, illetve kedvezőtlen környezeti hatások állnak. A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak egyrészt azok a gyermekek, akiket a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság a szakvéleményében enyhén értelmi fogyatékosnak (BNO kód F70) minősített. Ők létszámukat tekintve a tanköteles korú gyermekek 2-3%-át alkotják. Továbbá a tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a diákok is, akik a többségi általános iskolában súlyos tanulási nehézségekkel küzdenek, létszámukat tekintve ők a tanköteles korú népesség 12-13%-át jelentik (Gaál, 2000).

A pedagógiai munka során a tanulásban akadályozott gyermekeknél problémák figyelhetők meg az egyensúlyészlelés, a taktilis-kinesztetikus észlelés, az auditív és vizuális észlelés, az emlékezet, a munkamemória, a kivitelezés-végrehajtás, a kommunikációs továbbá a szociális-emocionális területeken. Gondolkodási folyamataikra jellemző, hogy az intuitív-praktikus gondolkodásuk erősebb, mint a verbális-logikus gondolkodásuk, és a két folyamat közötti átmenet igen nehéz. A fejlődést akadályozó különböző okok kialakulási folyamata hosszú, hatásaik összeadódnak, és így különféle tanulási problémákhoz vezetnek. A tanulási folyamatban fellépő sikertelenségek és a

kedvezőtlen szociális környezeti hatások a tanulási motiváció visszaeséséhez vezethetnek. Ilyenkor lényeges kideríteni az előidéző és folyamatosan ható okokat, azután pedig kedvező irányban szabályozni azokat, ezzel a tanulási akadályozottság részben megelőzhető, másrészt csökkenthető a súlyosságának mértéke (Mesterházi, 1995). A tanulásban akadályozott tanulóakra jellemző, hogy elkerülik azokat a tanulási tevékenységeket, amelyek nagy erőfeszítést kívánnak meg tőlük, ennek következtében pszichikus funkcióik nem fejlődnek kellő mértékben. Az érintett gyermek tanulási képessége eredményesen fejleszthető, ha minél hamarabb a neki megfelelő támogatásban és különleges bánásmódban részesül, melynek során minden esetben hosszan elhúzódó fejlesztő tevékenységre és terápiára van szükség. Iskolai tanulmányaikat elkülönítetten gyógypedagógiai intézményekben vagy állapotuktól függően többségi iskolába integrálva végezhetik, azonban bármelyik intézménytípusban folytatják tanulmányaikat, fejlesztésük és megsegítésük kizárólag gyógypedagógiai kompetenciát igénylő folyamat (Gordosné, 2000).

A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási képességük fejlesztéséhez speciális gyógypedagógiai megsegítést igényelnek, amennyiben mindezt a megfelelő időben és a számukra megfelelő módon megkapják, úgy tanulási problémáik csökkennek, életésélyeik jelentősen javulnak. „A személyes élet-történetből és diagnosztikai eszközökkel megismerhető oki tényezők tudása mellett az egyén speciális nevelési szükségleteinek megállapítása és az ennek megfelelő nevelés együttesen eredményezheti a tanulásban akadályozott gyermekek minél kedvezőbb fejlődését.” (Mesterházi, 1995. 28.).

A tanulásban akadályozott gyermekek oktatás-nevelése során nem érhetünk el olyan hatásos eredményt a szóban, történő emlékezetbe véső elsajátítással, mint a megtapasztalás útján, saját élményekbe ágyazottan megtanulandó ismeretekkel. Mindemellett rendkívül fontos a képességek fejlesztése, melyek során törekedni kell arra, hogy a

képességek fejlesztése aprólékosan, elemeire bontott sűrű ismétléssel, gyakorlással járó tanulási folyamatban történjen. A tanulásban akadályozott gyermekek tanításakor alkalmazott szemléltető és tanulást támogató eszközök lényegében megegyeznek a többségi pedagógusok által használt eszközökkel, azzal a különbséggel, hogy ezeket a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek hosszabb ideig használják. Az előzőekben említett eszközök mellett szükségessé válhat a tanulásban akadályozott gyermeket tanító pedagógus által olyan speciális eszközök elkészítése, amelyek az egyéni szükségleteknek megfelelően a megértést könnyítik. A munkát gyógypedagógiai asszisztens segítheti, azonban fontos figyelembe venni azt a szempontot, hogy a fejlesztést szolgáló eszközök mindig a gyermek sajátosságaihoz igazodjanak. A képességek fejlesztésében nagy hangsúlyt kell fektetni a közvetlen érzékelési tapasztalatokra és a tárgyi cselekvéses megismerésre, továbbá a gyógypedagógusnak törekednie kell arra, hogy a nevelési folyamatban az egész személyiséget érintő fejlesztés valósuljon meg. Fontos, hogy tudatosan és jól tervezetten azon munkálkodjon, hogy a tanulási, magatartási és viselkedési szokások minél célszerűbben és hatékonyabban alakuljanak, erősödjenek. Lényeges, hogy a gyógypedagógiai munka segítse a szemléletes képi gondolkodást, a legmegfelelőbb tanulási szokások kialakítását, a megismerési folyamatok tovább fejlesztését. A tanulási folyamatban fontos szempont, hogy a gyógypedagógus a tanuló állapotához mért legideálisabb tanulási tempót válassza meg, amit tovább segíthet a feladatok megfelelő, kisebb részekre bontása (Gordosné, 2004).

A tanulásban akadályozott tanulók készségeinek fejlődése a többségi társaikhoz képest lassúbb, időben elnyújtottabb periódus. A hátrányos körnnyezettel rendelkező gyermekek tanulási motivációja többnyire alacsony, nem kap szociális megerősítést, így a tanulás értékét számára az iskola képviseli. A tanulási motivációra nagymértékben

hatást gyakorol az, ahogyan a pedagógus a tanulás folyamatát megsegíti és elismeri. Figyelembe kell vennie azt is, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek a nevelőjükhöz erősebben kötődnek, elismerését, megerősítését jobban igénylik, mint többségi társaik, ebből adódóan számukra a pedagógus személye erőteljes motiváló erő (Józsa, 2007). A gyógypedagógiában a feldolgozás alappillérei a játékok és a játékos gyakorlatok, éppen ezért az oktatói-nevelői folyamatban való alkalmazásuk nagy hagyományokra tekint vissza. A komplexitás érdekében minél többféle pedagógiai módszer alkalmazása célszerű, amelyekkel a játékhoz kapcsolva oldott, felszabadult, elfogadó légkört teremthetünk (Czibere és Kisvári, 2006).

A kutatás bemutatása

A kutatás célja annak megismerése, hogy a játék milyen szerepet tölt be a vizsgálatban résztvevő pedagógusok munkájában, milyen pedagógiai módszereket alkalmaznak, illetve használják-e a játékot, a játékos lehetőségeket, mint módszertani eszközt? Amennyiben igen, akkor milyen gyakorisággal és milyen arányban teszik azt? A kutatásban olyan kérdésekre keressük továbbá a választ, hogy a pedagógusok mely célok elérése érdekében használják a játék adta lehetőségeket, milyen eszközökkel és munkaformában valósítják meg ezen célok elérését?

A kutatási kérdéseinknek megfelelően az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A gyógypedagógusok az alsó és felső tagozaton egyaránt gyakrabban használják és több időt fordítanak a játékra, játékos tevékenységre, mint a többségi oktatásban résztvevő pedagógusok.
2. A gyógypedagógusok gyakrabban használnak saját készítésű eszközöket a tanórai játékokban, mint a többségi pedagógusok.
3. A többségi pedagógusok didaktikai játékban használt eszközeik közül az infokommunikációs technológián alapuló eszközök a legnépszerűbbek.

A kutatás Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében valósult meg 2021. januárjában. A célcsoportot alkotó személyek a tanulásban akadályozott gyermekek tanításában résztvevő gyógypedagógusok és többségi általános iskolában tanító pedagógusok voltak. A vizsgálatban kvantitatív kutatási módszert alkalmaztunk, mely egy saját összeállítású kérdőívet jelentett.

Célirányosan juttattuk el a pedagógusoknak a kérdőívet, a részvétel önkéntes volt, az adatgyűjtés anonim módon, önkitöltős formában történt. Az „illetéktelen” kitöltések elkerülése érdekében kizárólag öt általános iskola és öt gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény osztályban tanító pedagógusai részére vált elérhetővé a kérdőív az érintett intézmények vezetőinek segítségével. Az intézményvezetőktől kapott levelezőlista alapján az ott dolgozó pedagógusok, gyógypedagógusok közvetlenül, személyes e-mail címükre kapták meg a kutatásban való részvételre vonatkozó felkérést, melynek eredményeképpen 102 fő töltötte ki a kérdőívet. A beérkezett kérdőívek mindegyike értékelhető volt, néhány esetben fordult csak elő, hogy az utolsó kérdés megválaszolatlan maradt, így ennek figyelembevételével történt az eredmények értékelése. A kérdéseket egyesével elemeztük, me-

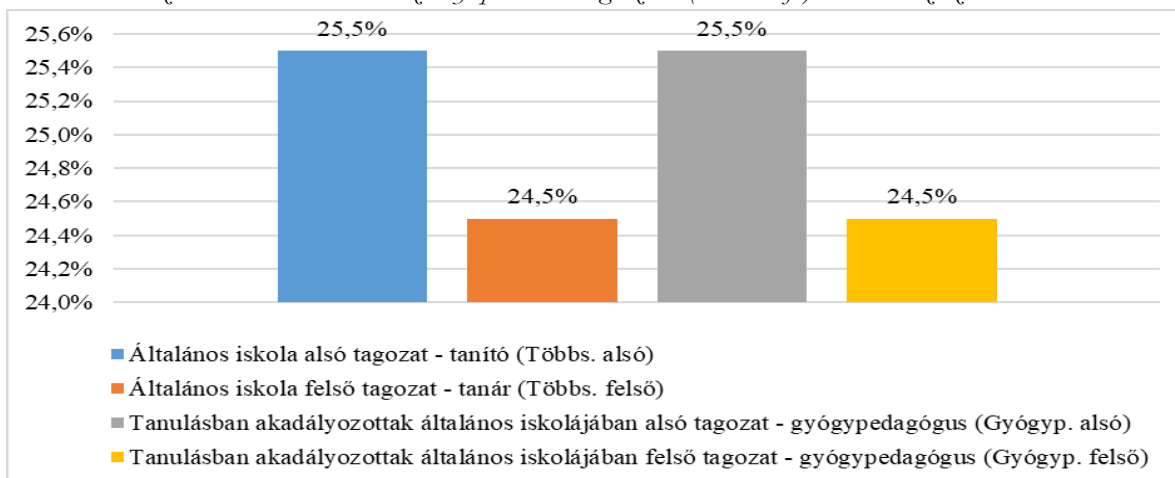
lyeket vizsgáltunk a teljes mintára vonatkozóan, illetve intézménytípus (gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény, többségi általános iskola) és tagozat (alsó, felső) szerinti csoportbontásban is, statisztikai próbákat nem alkalmaztunk a kis elemszám miatt, de a csoportok közötti különbség így is látható. A többségi általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok csoportját a „többs. alsó”, a többségi általános iskola felső tagozatán tanító tanárok csoportját a „többs. felső”, a tanulásban akadályozottak általános iskolájának alsó tagozatán tanító pedagógusok csoportját a „gyógyp. alsó”, a tanulásban akadályozottak általános iskolájának felső tagozatán tanító pedagógusok csoportját pedig a „gyógyp. felső” rövidített kifejezésekkel jelöljük. A pedagógusok jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

A kitöltő pedagógusok 25,5%-a (26 fő) általános iskola alsó tagozatán tanító, 24,5%-a (25 fő) általános iskola felső tagozatán tanár, 25,5%-a (26 fő) gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény tanulásban akadályozottak tagozatának alsó évfolyamán gyógypedagógus, illetve 24,5%-a (25 fő) gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény tanulásban akadályozottak tagozatának felső évfolyamán gyógypedagógus (1. ábra).

1. táblázat: A válaszadók nem és életkor szerinti megoszlása, valamint a pedagógusi pályán eltöltött ideje. (N=102) (fő; %). Forrás: Szerzők.

Életkor					
	21-29 év	30-44 év	45-59 év	60 év felett	
	4,9% (5 fő)	35,3% (36 fő)	49% (50 fő)	10,8% (11 fő)	
Nem					
Férfi	1% (1 fő)	4,9% (5 fő)	4,9% (5 fő)	1% (1 fő)	
Nő	3,9% (4 fő)	30,4% (31 fő)	44,1% (45 fő)	9,8% (10 fő)	
A pedagógusi pályán eltöltött idő					
	kevesebb, mint 2 év	2-9 év	10-19 év	20-29 év	több, mint 30 év
	2,9% (3 fő)	10,8% (11 fő)	29,4% (30 fő)	28,4% (29 fő)	28,4% (29 fő)

1. ábra. A válaszadók munkaköre és intézménytípusának megoszlása (N=102 fő). Forrás: Szerzők.



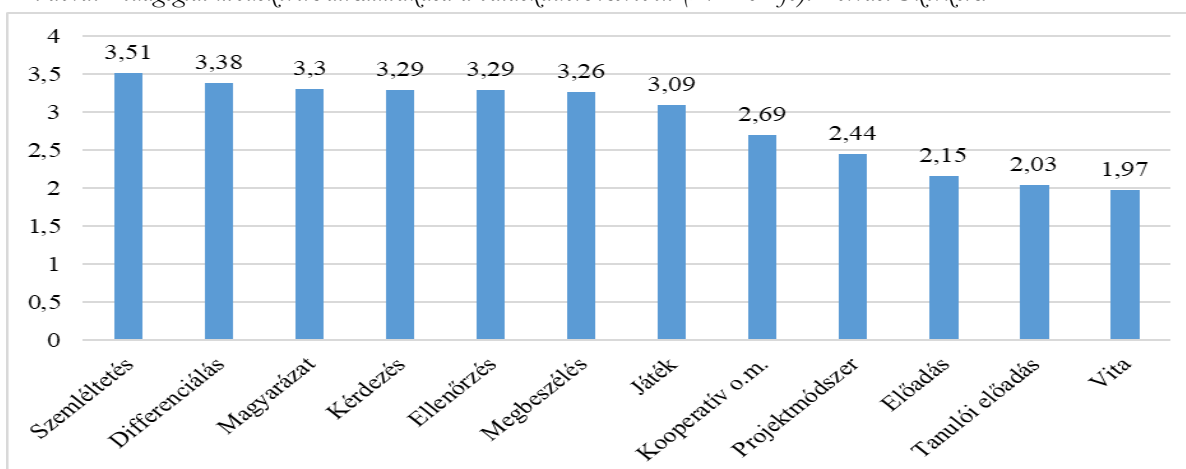
A válaszadó pedagógusok által alkalmazott módszerek és kedveltségük

A kitöltők munkájában leggyakrabban alkalmazott pedagógiai módszerek vizsgálatához a következő válaszlehetőségeket adtuk meg: előadás, magyarázat, megbeszélés, szemléltetés, kérdés, projekt módszer, kooperatív oktatási módszer, játék, szerepjáték, szimuláció, vita, tanulói előadás, ellenőrzés, differenciálás. A felsorolt alternatívákhoz egytől négyig terjedő skálán válaszokat adtunk meg, melyben a „soha” válasz esetén egyes érték, a

„ritkán” jelöléshez kettes érték, „gyakran” válasz esetében a hármas érték, a „mindig” válaszhoz pedig a négyes érték tartozott a kiértékelés folyamán.

A válaszadók körében a leggyakrabban alkalmazott módszerek a szemléltetés (3,51), a differenciálás (3,38), a magyarázat (3,30), a kérdés (3,29), az ellenőrzés (3,29), a megbeszélés (3,26) és a játék (3,09) voltak. A vizsgálatban résztvevők ritkán vagy egyáltalán nem alkalmazzák a tanulói előadás (2,03) és a vita (1,97) módszerét (2. ábra).

2. ábra. Pedagógiai módszerek alkalmazása a válaszadók körében (N=102 fő). Forrás: Szerzők.

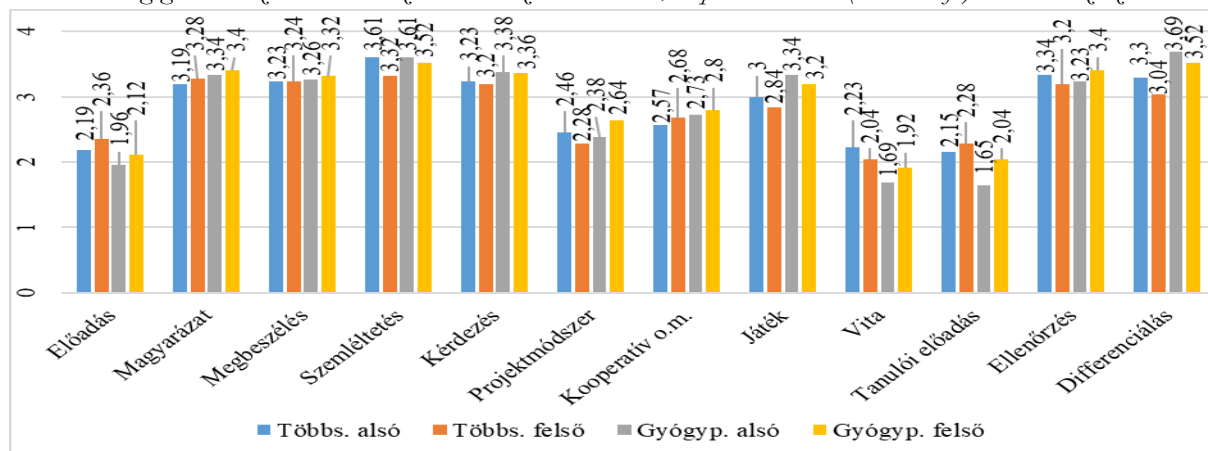


A különböző pedagógiai módszerek használatának gyakoriságát tekintve a csoportok közel azonos arányban vélekedtek egy-egy technikáról, de egyes módszerek esetében nagyobb eltérés volt megfigyelhető a négy pedagógusi csoport között (3. ábra). Ilyen eltérés mutatkozott a differenciálás, a játék, az előadás, a vita és a tanulói előadás esetében. A kitöltők közül a gyógypedagógusok – alsó és felső tagozaton egyaránt – jóval hangsúlyosabbnak tartották a differenciálás (3,69 és 3,52), illetve a játék (3,34 és 3,2) módszerét, mint a többségi oktatásban résztvevő pedagógustársaik. Ennek ellenkezője figyelhető meg az előadás, vita, tanulói előadás módszereiben, mert azokat az eljárásokat pedig a többségi pedagógusok alkalmazzák sokkal gyakrabban a gyógypedagógiában dolgozókhöz képest, aminek háttérében az eltérő gyermeki képességek állhatnak. A vizsgálatban résztvevő gyógypedagógusok leggyakrabban a differenciálás módszerét alkalmazzák. A válaszadók közül 32 gyógypedagógus mondta azt, hogy mindig alkalmazza a differenciálás módszerét, ami a teljes minta 31,36%-át teszi ki, ezzel szemben a tanítók, tanárok részéről 15 fő volt, aki ugyanezt válaszolta, ők a minta 14,7 %-át jelentik. Az arányokat tekintve elmondható, hogy a kutatásban résztvevők közül a gyógypedagógusok kétszer annyian használják munkájukban mindig ezt az eljárást, mint a

többségi iskolában tanító pedagógusok. Az eltérés abból adódhat, hogy a gyógypedagógiában a hatékony fejlődés alapja az egyéni sajátosságok figyelembevétele, mert nincs két egyforma tanuló, a tanulásban akadályozott tanulók esetében pedig jobban megmutatkoznak a különbségek és még szembe tűnőbbek. A válaszadó gyógypedagógusok érzékenyek a tanulók egyéni különbségeit illetően, és a munkájuk során figyelembe veszik azokat, így tanulók egyéni sajátosságaira alapozva fejlesztik őket a leoptimálisabb szint elérése érdekében. Ez alapján megfelelnek annak a 2011. évi, nemzeti köznevelésről szóló CXCV. törvény 3. § (6) pontja által megfogalmazott elvárásnak, ami a köznevelés kiemelt feladatának tekinti a sajátos nevelési igényű tanulók speciális igényeinek figyelembevételét, és egyéni képességeikhez igazodó legeredményesebb fejlődésük elősegítését.

A játék módszerét vizsgálva a differenciálás módszerével megegyező eltérés figyelhető meg szintén a gyógypedagógusok javára. A játék módszertani alkalmazásának gyakoriságában az alsó tagozaton tanító gyógypedagógusok 3,34 értéket mutattak, a felső tagozaton tanító gyógypedagógusok 3,20 értéket. Velük szemben a többségi oktatásban alsó tagozaton a tanítók eredménye 3,00 volt, a felső tagozaton tanító tanárok értéke pedig a legkisebb, 2,84 értéket mutatta (3. ábra).

3. ábra. Pedagógiai módszerek alkalmazása a válaszadók körében, csoportbontásban (N=102 fő). Forrás: Szerzők.



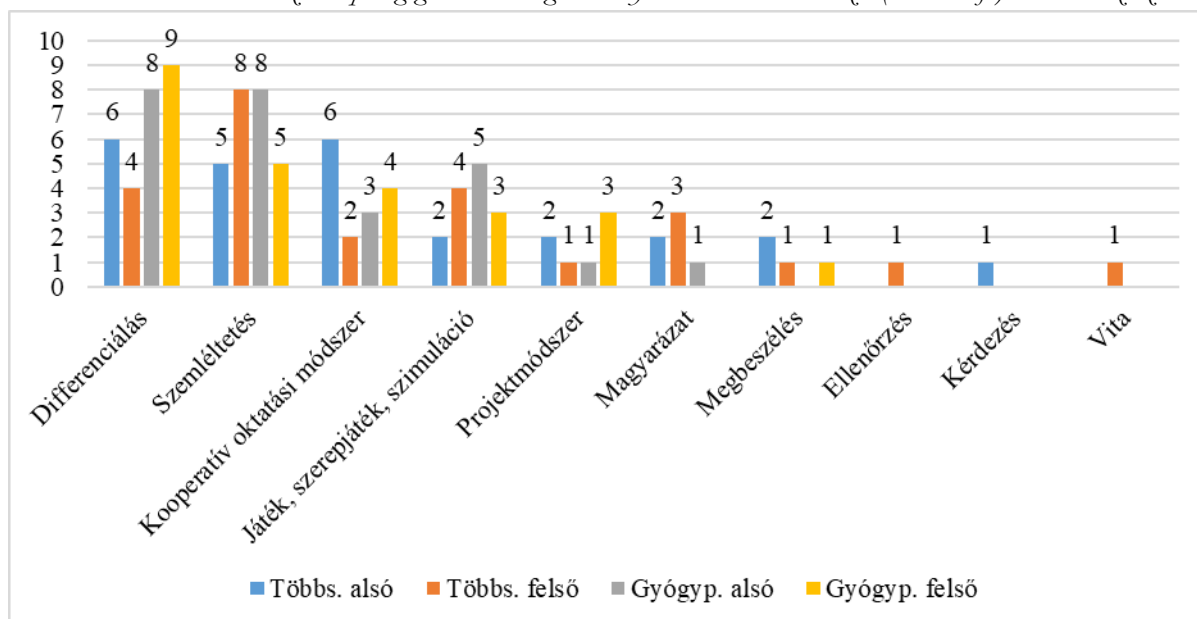
A vizsgálatban résztvevők a munkájuk során alkalmazott módszerek közül legtöbben (27 fő) a differenciálás módszerét tartották a leghatékonyabbnak, majdnem ugyanennyi, 26 fő vélekedett úgy, hogy a szemléltetés eszközét tartja hatékonynak. Ez a két csoport összesen a válaszadók 52%-át jelentik. Ezt követte a kooperatív módszer, amit 15 fő (14,7%) tartott hatékonynak, illetve a játék módszere, amit 14 fő (13,72%) jelölt a leghatékonyabb eszköznek. A fennmaradó közel 20%-ba az alábbi eljárások kerültek: a projekt módszert 7 fő, a magyarázatot 6 fő, a megbeszélést 4 fő, az ellenőrzés, a kérdezést és a vitát is 1-1 fő adta meg válaszként (4. ábra).

A csoportok bontását tekintve a differenciálás módszerét főként a gyógypedagógusok (17 fő) jelölték meg a 10 többségi pedagógussal szemben, így az előző kérdés eredményével összhangban és azt alátámasztva elmondható, hogy a gyógypedagógusok közel kétszer annyian alkalmazzák a differenciálás módszerét, és ezt tartják a leghatékonyabbnak. A szemléltetés módszerét ugyanannyi gyógypedagógus (13 fő) és ugyanannyi

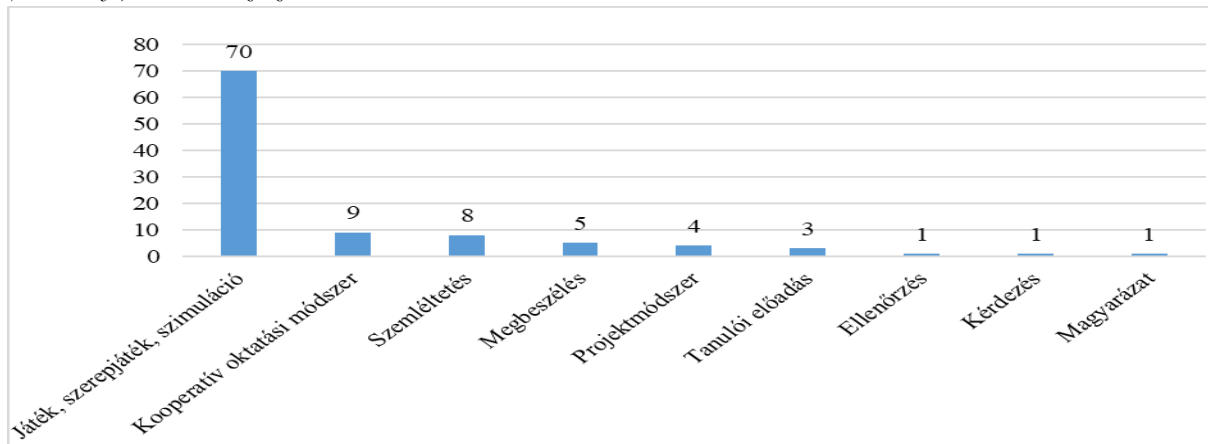
többségi pedagógus (13 fő) tartja a leghatékonyabbnak. Ezeket követi a kooperatív technika, amit a tanítók csoportja tartotta a leginkább hatékonynak, a 15 válaszadóból 6 fő volt tanító, a 3 alsós gyógypedagógussal szemben. A játék 14 fő álláspontja szerint a legcélravezetőbb pedagógiai módszer, ezzel a negyedik helyen szerepel a kitöltők körében. A válaszok 8 gyógypedagógustól és 6 többségi pedagógustól származnak, a legtöbben alsós gyógypedagógusok.

A vizsgálat arra is kitért, hogy a pedagógusok szerint a tanulók körében mennyire népszerű a játék, mint módszer. Nagyon meggyőző eredmény született. A válaszadók 68,60%-a, azaz 70 fő vélekedett úgy, hogy diákjai szerint a játék a legkedveltebb pedagógiai módszer (5. ábra). A következő módszereket jelölték még meg: a kooperatív oktatási módszer (9 fő), a szemléltetés (8 fő), a megbeszélés (5 fő), a projekt módszer (4 fő), a tanulói előadás (3 fő), a magyarázat (1 fő), a kérdezés (1 fő) és az ellenőrzés (1 fő), de ezek mind 10% alatti eredmények voltak

4. ábra. A kutatásban résztvevő pedagógusok által leghatékonyabbnak tartott módszer (N=102 fő). Forrás: Szerzők.



5. ábra. A kutatásban résztvevő pedagógusok véleménye szerint a diákok körében legkedveltebb pedagógiai módszer (N=102 fő). Forrás: Szerzők.



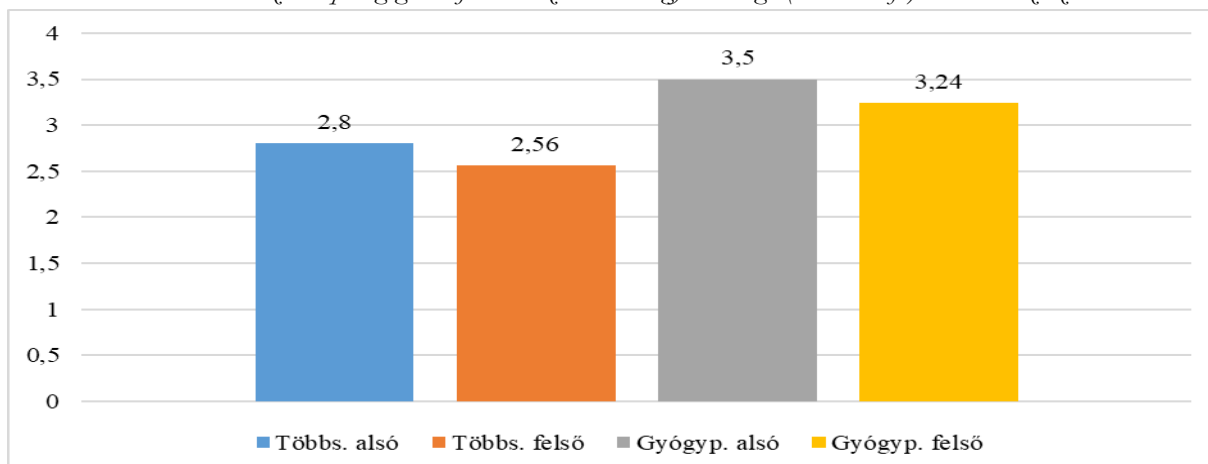
A játék használatának jellemzői a tanítási órákon

A pedagógusok játékhasználatának gyakoriságát tekintve a válaszadók 27,44%-a (28 fő) minden órán alkalmazza a játékot, míg 50% (51 fő) naponta néhány órán, és 20,58% (21 fő) pedig hetente. Ritkábban, mint hetente a válaszadók 1,96%-ára (2 fő) jellemző.

A csoportok szerint, az alsó tagozaton tanító gyógypedagógusok (3,50) használják leggyakrabban a játékot, többségük minden órán. Őket követik a felső tagozaton tanító gyógypedagógusok (3,24),

akik szintén minden órán vagy naponta néhány órán használnak játékot. A többségi iskolában dolgozó tanítók (2,80) ritkábban használják, mert ők többségében azt választották, hogy naponta néhány órán vagy hetente alkalmazzák azt, és a legritkábban a többségi tanárok használják (2,56), akiknek a fele úgy nyilatkozott, hogy hetente, illetve 2 fő válaszolta, hogy ritkábban, mint hetente használ játékot. Összességében tehát a játék, mint módszer a válaszadók túlnyomó többségénél, 77,42%-nál (79 fő) naponta jelen van az oktatási-nevelői munkában (6. ábra).

6. ábra. A kutatásban résztvevő pedagógusok játékhasználatának gyakorisága (N= 102 fő). Forrás: Szerzők.

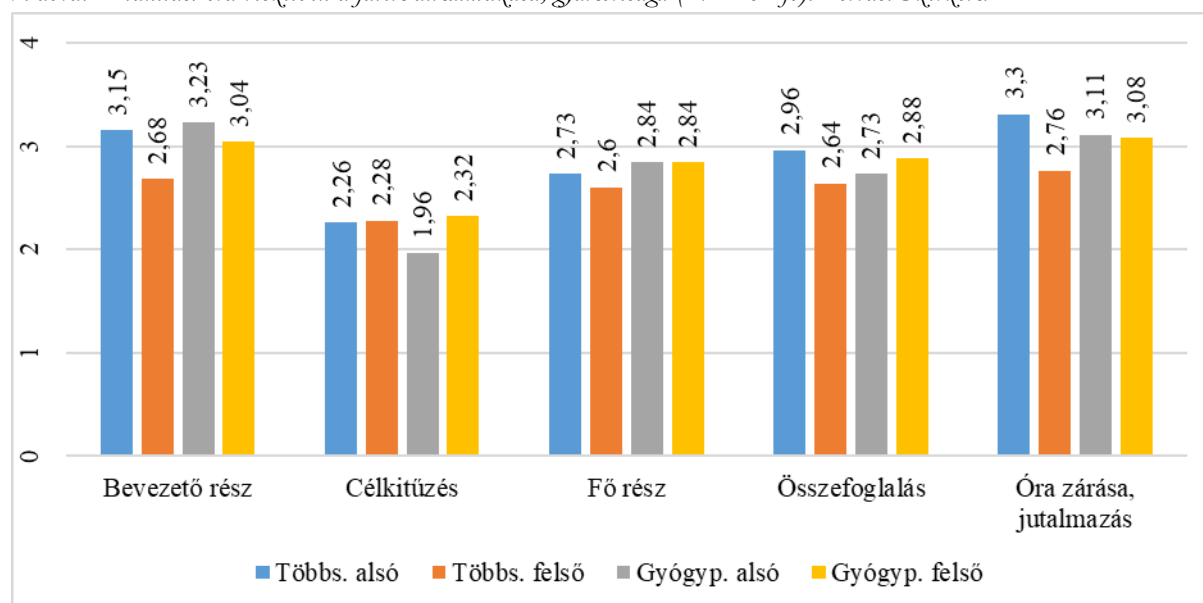


Vizsgálatunkban arra is kitértünk, hogy a játék az óra mely szakaszában jelenik meg. A válaszlehetőségek között az alábbi öt alternatíva szerepelt: „bevezető rész”, „célkitűzés”, „fő rész”, „összefoglalás”, „óra zárása”, „jutalmazás”. A felsorolt alternatívákhoz gyakoriságot mutató válaszok kerültek, melyek skálaértékkel párosítva a következők: „soha” válasz esetén egyes érték, „ritkán” jelöléséhez kettes érték, „gyakran” válasz esetében hármas érték, a „mindig” válaszhoz pedig a négyes érték tartozott. A kutatás résztvevői az óra zárása, jutalmazás részt 3,06-re, a bevezető részt 3,02-re, az összefoglalás részt 2,80-ra, a fő részt 2,75-re, a célkitűzést pedig 2,20-ra értékelték (7. ábra).

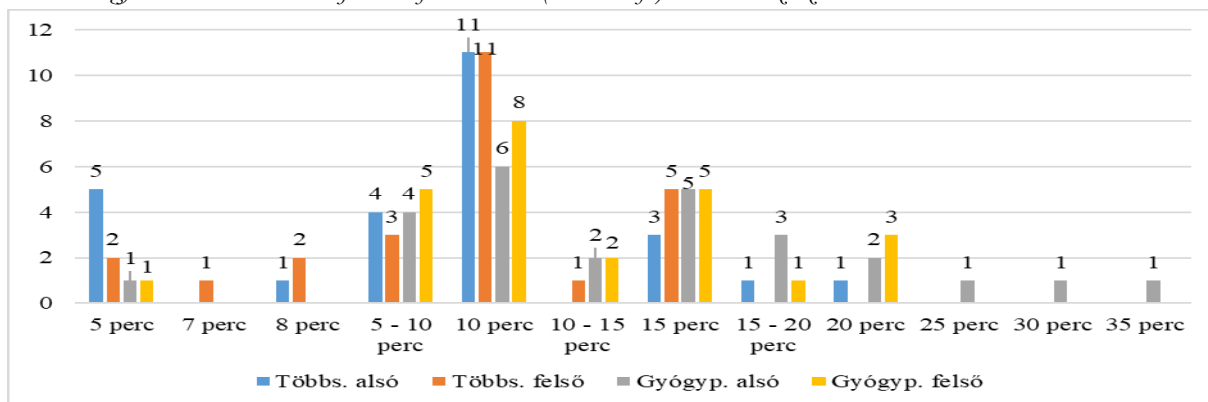
Összességében, az óra minden részében megjelenik a játék, de főképp a bevezető részben, az óra zárásában és a jutalmazásban dominál. Továbbá megfigyelhető, hogy a többségi felsős tanárok átlaga szinte minden órarészletnél a legalacsonyabb értéket mutatja, tehát a többi csoporthoz képest ritkábban használják a játékot a tanítási órán.

Rákérdeztünk arra is, hogy a kitöltők a tanítási órán mennyi időt szánnak a játékra. A kérdésre a pedagógusok szabadon megadhatták a választ percben kifejezve, és bár ennél a kérdésnél konkrét időt kértük a pedagógusoktól, ők gyakran intervallumot adtak meg. A beérkezett válaszok öt perctől harmincöt percig terjedtek az időskálán. Az öt percet 9 fő válaszolta, ezt követően hét perctől tíz percig 56 fő, a tizenöt percig 23 fő, húsz percig 11 fő adott meg időtartamot, míg 1-1 fő huszonöt, harminc és harmincöt percet írt (8. ábra). A csoportokat vizsgálva megállapítható, hogy a többségi pedagógusok inkább az öt és tíz perc közötti intervallumot jelölték meg, a gyógypedagógusok többsége pedig a tíz és húsz perc közöttit. 1-1 fő alsós gyógypedagógus úgy nyilatkozott, hogy huszonöt, harminc, illetve harmincöt percet szán egy tanórán belül játékra. Mindezek alapján a vizsgálatban résztvevő gyógypedagógusok nemcsak gyakrabban alkalmazzák a játékot, de közel kétszer annyi időt fordítanak rá egy tanítási órán belül.

7. ábra. A tanítási óra részeiben a játék alkalmazása, gyakorisága (N= 102 fő). Forrás: Szerzők.



8. ábra. Egy tanítási órán belül a játékra fordított idő (N=102 fő). Forrás: Szerzők.

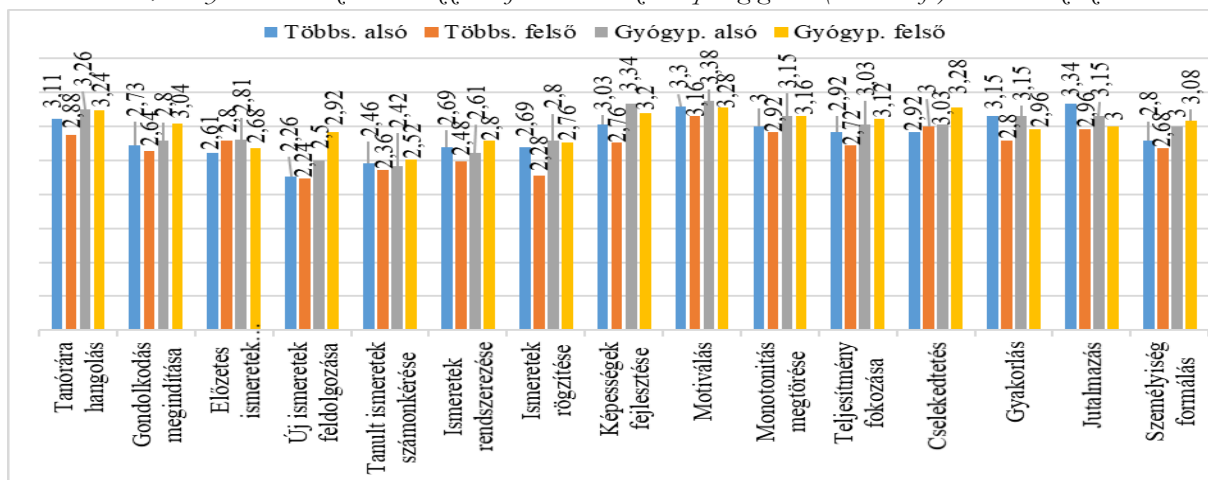


A vizsgálatban résztvevők véleménye azt igazolja, hogy leggyakrabban motiválás (3,28) céljából alkalmazzák a játékot, ami teljes mértékben megegyezik az előző megállapítással, miszerint a játéknak jelentős motiváló ereje van. A játékot gyakran alkalmazzák még a tanórára hangolás (3,12), a jutalmazás (3,11), a képességek fejlesztése (3,08), a monotonitás megtörése (3,05), a cselekedtetés (3,05) és a gyakorlás (3,01) célok elérése érdekében. A pedagógusok legkevesbé az új ismeretek feldolgozása (2,48) és a tanult ismeretek számonkérése (2,44) érdekében alkalmaznak játékot.

A csoportok közötti eltéréseket vizsgálva megállapítható, hogy a gyógypedagógusok jóval gyakrabban használják a játékot a képességek

fejlesztésére, új ismeretek feldolgozására és a személyiség formálására. A képességek játékkal való fejlesztését az alsós gyógypedagógusok (3,34) és a felsős gyógypedagógusok (3,20) jóval hangsúlyosabbnak tartották, a többségi alsós (3,03) és felsős (2,76) pedagógussal szemben. Szintén megfigyelhető az eltérés az új ismeretek feldolgozása esetén alkalmazott játékoknál, ugyanis ezt a gyógypedagógusok alsó tagozaton 2,50-re, felső tagozaton 2,92-re értékelték, míg ugyanezt a többségi alsós tanítók 2,26-ra, a felsős tanárok pedig 2,24-re. A jutalmazás tekintetében pedig a tanítók csoportjának eredménye tér el kiugróan (3,34), vagyis ők jóval gyakrabban alkalmazzák a játék módszerét elismerés céljából (9. ábra).

9. ábra. Célok, amelyek eléréséhez alkalmazzák a játékot a résztvevő pedagógusok (N=102 fő). Forrás: Szerzők.



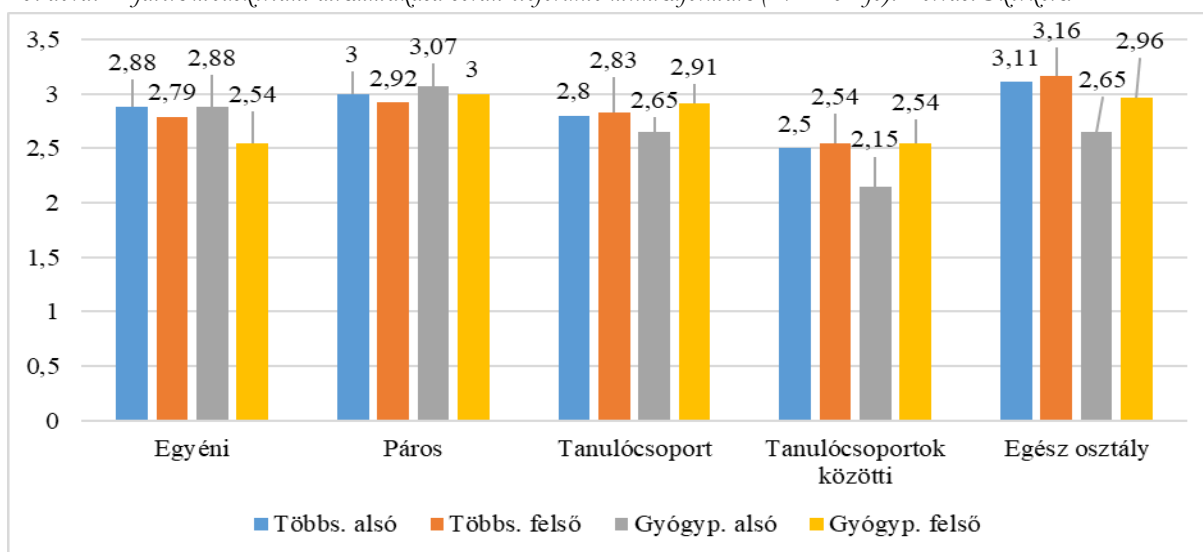
Arra is rákérdeztünk, hogy a játék során mely munkaformák a jellemzőbbek. A didaktikai játékban előforduló munkaformák gyakoriságának vizsgálatához felsoroltuk az összes lehetséges alternatívát: egyéni, páros, tanulócsoporthoz, tanulócsoporthoz, egész osztályt bevonó munkaforma, s ezeket az egyes értékű „egyáltalán nem” válaszlehetőségtől a négyes értékű „minden alkalommal” válaszig értékelhették a kitöltők. A kapott eredmények azt mutatták, hogy az órai játék során leggyakoribb a páros munkaforma (2,99), ezt követi az egész osztály (2,97), majd a tanulócsoporthoz (2,79), egyéni (2,77) és végül a tanulócsoporthoz (2,43). Összességében, a módszertani játék valamennyi munkaformában szinte kiegyenlített jelen van, ebből adódóan változatos munkaformákra ad lehetőséget.

A munkaköri csoportokat elemezve megállapítható, hogy a felső tagozatban tanító gyógypedagógusok a többiekhez képest ritkábban használják az egyéni munkaformát a játékok során, továbbá a gyógypedagógusok körében szintén ritkábban használt munkaforma az egész osztály bevonásával

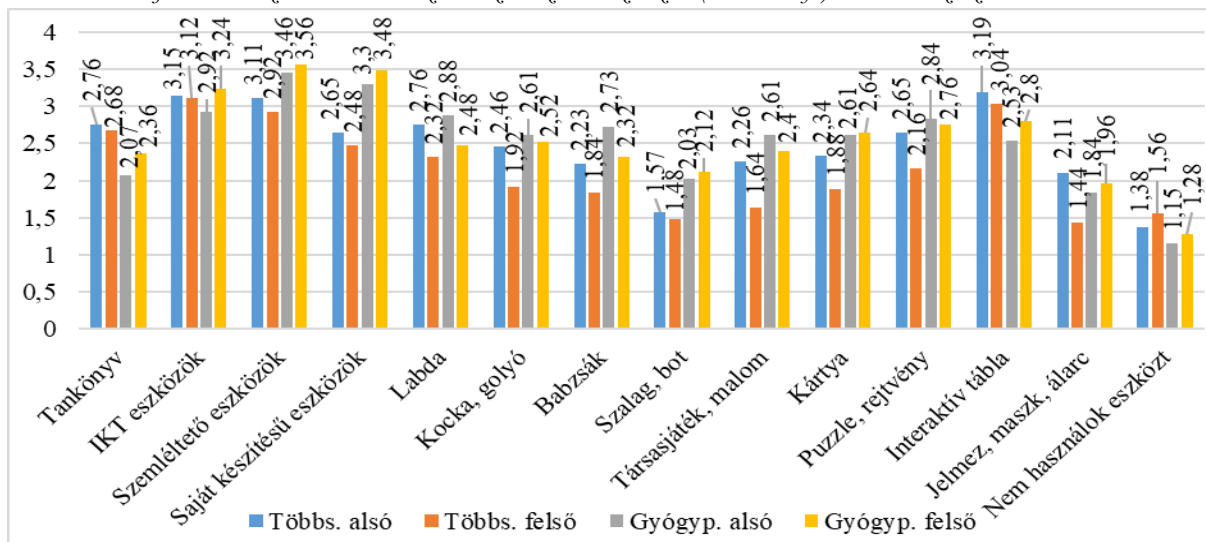
történő játék. Az alsós gyógypedagógusok a tanulócsoporthoz közötti játékot értékelték a legalacsonyabbra (2,15), aminek háttérében valószínűleg a versengés elkerülése állhat (10. ábra).

A tanórai játékok során használt eszközök és azok előfordulási gyakoriságának vizsgálatához számos elemet soroltunk fel, melyekhez gyakoriságot mutató kifejezések tartoztak egytől négyig terjedő skálán. A pedagóguscsoportok didaktikai játékban való eszközhasználatát vizsgálva megállapítható, hogy a többségi pedagógusok leginkább az interaktív táblát és az IKT eszközöket részesítik előnyben, míg a gyógypedagógusok csoportja főképp a szemléltető eszközöket és a saját készítésű eszközöket alkalmazza, illetve a tankönyv kivételével valamennyi, általunk felsorolt eszközt is gyakran használ (11. ábra). A pedagógusok válaszaiból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a digitalizáció uralta világunkban a kutatásban résztvevő többségi pedagógusok a didaktikai játékban is nagyobb teret engednek az ilyen jellegű eszközöknek, háttérbe szorítva a hagyományos eszközöket.

10. ábra. A játék módszertani alkalmazása során előforduló munkaformák (N= 102 fő). Forrás: Szerzők.



11. ábra. A játék módszertani alkalmazásához használt eszközök (N= 120 fő). Forrás: Szerzők.



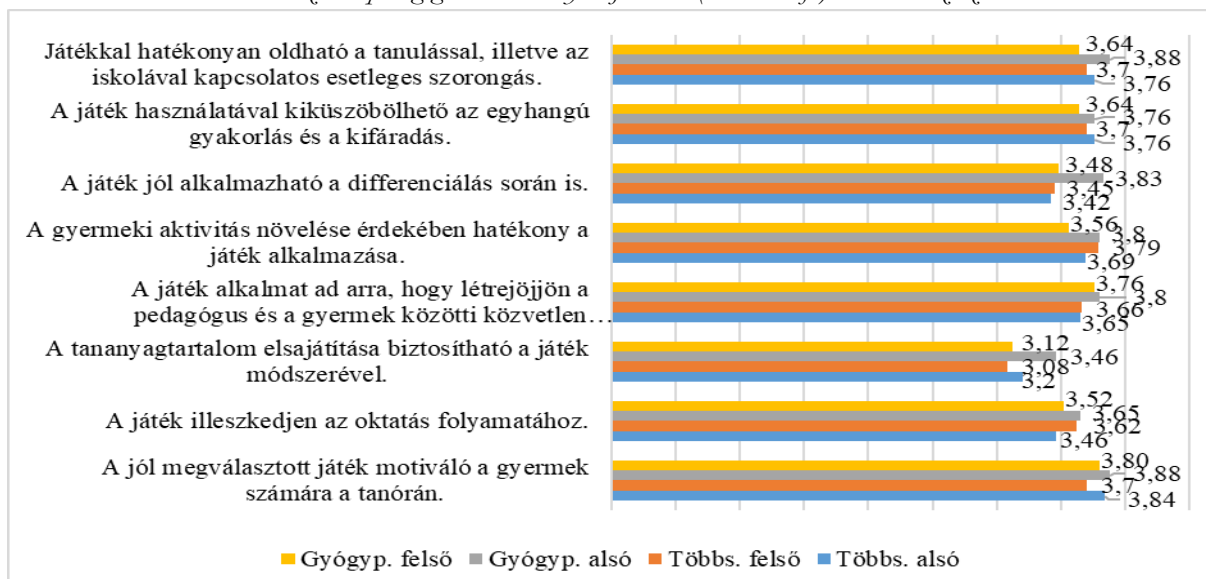
Ezzel szemben a gyógypedagógusok a tanulásban akadályozott tanítványaik speciális szükségleteikre alapozva a pedagógiai eszközöket igyekeznek kiegészíteni, hogy ezekkel a speciális, egyénre szabott fejlesztést hatékonyan megvalósíthassák. Ezt a megállapítást támasztja alá a saját készítésű eszközök alkalmazásának tekintetében született jelentős eltérés, mely szerint az alsó tagozaton tanító gyógypedagógusok 3,30 értéket, a felső tagozaton tanítók pedig 3,48 értéket mutattak. A többségi pedagógusok esetében az alsó tagozaton tanítók válasza 2,65 értéket, a felső tagozatos tanároké pedig 2,48 átlagot jelentettek.

A pedagógusok véleménye a játékról

A játékkal kapcsolatban nyolc megállapítást fogalmaztunk meg (12. ábra), ahol minden állításhoz egytől négyig terjedő skálaértékek tartoztak: az egyes érték az „egyáltalán nem ért egyet”, a négyes érték pedig a „teljesen egyetért” válaszlehetőséget jelentette. A megállapítások a játék egyes

pozitívumait emelték ki, a válaszadók döntő többsége valamennyi állítást elfogadta vagy azzal teljes mértékben egyetértett. A csoportokat vizsgálva három esetben mutatkozott jelentősebb különbség, mégpedig az alsó évfolyamon dolgozó gyógypedagógusok tekintetében, akiknek válasza a másik három csoporttal szemben sokkal pozitívabbnak nyilvánulást, eredményt mutattak a játék differenciálásban való hatékony alkalmazásában (3,83), a játékkal történő hatékony tananyagtartalom elsajátításában (3,46) és a játék iskolával kapcsolatos szorongásoldásában (3,88). Valószínű, hogy a gyógypedagógusok gyakrabban találkoznak szorongó gyermekkel, gyakrabban alkalmazzák a differenciálás módszerét, éppen ezért nagyobb jelentőséget is tulajdonítanak ezekben a helyzetekben egy-egy hatékonyan alkalmazható eszköznek, ez esetben a játéknak. Érthető a gyógypedagógusok effajta rendkívül pozitív szemlélete, mert a gyógypedagógiai megsegítést igénylő gyermekeknek erre fokozottan szükségük van.

12. ábra. A kutatásban résztvevő pedagógusok véleménye a játékról (N= 102 fő). Forrás: Szerzők.



Következtetések

Az első hipotézis, melyben úgy gondoltuk, hogy a gyógypedagógusok az alsó és felső tagozaton egyaránt gyakrabban használják, és több időt fordítanak a játékra, játékos tevékenységre, mint a többségi oktatásban résztvevő pedagógusok, igazolódott. Eredményeink azt igazolták, hogy a gyógypedagógusok naponta néhány órán, fele részük pedig minden órán alkalmazza a játékot. A gyógypedagógusok megfelelő időt szánnak a képességfejlesztésre és energiát fordítanak a tanulás örömeinek fenntartására.

A második hipotézisünkben úgy véltük, hogy a gyógypedagógusok gyakrabban használnak saját készítésű eszközöket a tanórai játékokhoz, mint a többségi pedagógusok. A hipotézis igazolódott, a gyógypedagógusok gyakran alkalmaznak saját maguk által készített eszközöket, mert a tanulásban akadályozott tanulók minél hatékonyabb fejlesztése érdekében a tanítási folyamatban speciális eszközökre is szükségük van.

A harmadik hipotézisünk, melyben úgy véltük,

hogy a többségi pedagógusok didaktikai játékokban használt eszközeik közül az infokommunikációs technológián alapuló eszközök a legnépszerűbbek, igazolódott. A többségi pedagógusok tanórai játékokban leggyakrabban használt eszközeik a digitális tábla és más IKT eszközök voltak, tehát ők a többségi gyermekek tanításában mind alsó, mind felső tagozaton a digitális eszközök használatát részesítik előnyben a tanórai játékos tevékenységek során. A technológiai fejlődés következtében a digitalizáció uralta világunkban ez nem meglepő, és valószínű, hogy ez a tendencia fog erősödni, de ugyanakkor a digitális technológia kockázataira is ajánlott odafigyelni.

Konklúzióként megállapítható, a játéknak helye van a pedagógiai munkában, továbbá a tárgyi ismeretekre épített játékok használatát növelni érdemes és a játék minden tantárgyban eredményesen alkalmazható.

Rendkívül hatásos motiváló eszköz, ami által növelhető tanítványaink teljesítménye, akik szinte észrevétlenül fejlődnek.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Balogh Éva (2008). *Fejlődéslélektan I.* Didakt Kft., Debrecen.
- Czibere Csilla, Kisvári Anna (2006). *Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez.* suliNova Kht.
- Detre Pál, Szigeti Lajos (1980). *Játék.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fejes József Balázs (2015). *Célok és motiváció.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gaál Éva (2000). A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In Illyés Sándor (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 429–459.
- Gordosné Szabó Anna (2000). *Bevezetés a gyógypedagógiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007). *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kovács György, Bakosi Éva (2005). *Játékpedagógiai ismeretek.* Magánkiadás, Debrecen.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1992). *Gyermeklélektan.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Maár Tiborné (2009). A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra*, 19(1–2), 44–55.
- Mesterházi Zsuzsa (1995). A tanulási képességről és a tanulási akadályozottságról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 23(1), 12–33.
- Mesterházi Zsuzsa (1998). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa, Szekeres Ágota (2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes (2006). *Gyermeklélektan.* Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Miltényi Miklós (1992). Játékos módszerek a történelemtanításban. *Iskolakultúra*, 2(4), 47–53.
- Réthy Endréné (1985). Játék az iskolában. *A tanító*, 18(5), 26.
- Réthy Endréné (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: motivation, learning and well-being. In Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (szerk.), *Handbook of motivation at school.* Routledge. 171–195.
- Stöckert Károlyné (1995). *Játékpszichológia.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Ákosné (2008). Metamorfózisok: A debilitástól a tanulási akadályozottsáig. Laudáció. In Szabó Ákosné (szerk.), *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 11–35.
- Tunyogi Erzsébet (2019). *Tunyogi gyógyító játékerápia sérült gyermekek fejlesztésére.* Tunyogi Gyógyító Játékház Alapítvány, Budapest.

**A HAJDÚ-BIHAR MEGYEI ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK
EGYÜTTMŰKÖDÉSE A KÖZÉPISKOLÁKKAL**

Szerző:

Gortka-Rákó Erzsébet (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:
rakoe@ped.unideb.hu

Lektorok:

Soós Zsolt (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Bocsi Veronika (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Gortka-Rákó Erzsébet (2021). A Hajdú-Bihar megyei roma szakkollégiumok együttműködése a középiskolákkal. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 27-41. DOI [10.18458/KB.2021.3.27](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.27)

Absztrakt

A tanulmány fő célja, hogy a debreceni székhellyel működő roma szakkollégiumokat és azok középiskolai kapcsolatait bemutassa. Ennek keretét egy 2019-es kutatás adja, ami három részből állt. A Hajdú-Bihar megyében működő három roma szakkollégium (Lippai Balázs Roma Szakkollégium, Wáli István Református Cigány Szakkollégium és Szent Miklós Görög Katolikus Szakkollégium) hallgatóinak kérdőíves vizsgálata, a három szakkollégium vezetőjével készített interjú, továbbá - a hallgatói kérdőíves vizsgálat eredményeire alapozva, felkerestük azokat a középiskolákat, ahonnan kettő, vagy annál több hallgató érkezett a szakkollégiumokba, így kilenc iskolaigazgatóval és hat polgármesterrel készült interjú. Jelen tanulmányban a szakkollégiumi igazgatókkal készült interjúkat mutatjuk be. Ott, ahol lehetséges, támaszkodunk a kutatás egyes részeiben kapott válaszokra, - összehasonlítjuk és elemezzük azokat. Elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a roma szakkollégiumok milyen módon segítik a cigány hallgatók felsőoktatásba való bekerülését. A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a szakkollégiumok törekednek a középiskolákkal való kapcsolattartásra, esetenként bevonják az általuk szervezett programokba is a tanulókat, illetve tanáraikat. Kifejezetten csak a középiskolások számára szóló, felvételit segítő programot nem szerveznek. A szakkollégiumok a cigány tanulók felsőoktatásba/szakkollégiumokba való bekerülését elsősorban információk nyújtásával segítik. Az információk átadását igyekeznek a hallgatók bevonásával, személyes közreműködés révén megvalósítani.

Kulcsszavak: felsőoktatás, roma szakkollégiumok, együttműködés a középiskolákkal

Diszciplína: pedagógia

Abstract*COOPERATION OF ROMA COLLEGES FOR ADVANCED STUDIES IN HAJDÚ-BIHAR COUNTY WITH SECONDARY SCHOOLS*

The main objective of the paper is to present students who are members of those kinds of Roma Colleges for Advanced Studies which headquarters can be found in Debrecen. This is framed by a 2019 research that consisted of three parts. Based on the results of questionnaire survey of the students of the three Roma Colleges for Advanced Studies operating in Hajdú Bihar county, an interview with the leaders of the three Colleges for Advanced Studies and concerning the student questionnaire survey, we visited the high schools from which two or more students came to the Colleges for Advanced Studies, as such interviews were carried out with nine school principals and six mayors. In this study, we present interviews conducted by the school principals. Where it is possible, we rely on the responses received in each part of the research – we compare and analyze them. We primarily sought the answer to the question of how Roma Colleges for Advanced Studies help Roma students to be admitted in tertiary education. Based on the answers received, it can be claimed that the Colleges strive to keep in touch with the secondary schools, and in some cases they involve students and their teachers in the programs organized by them. There is no program that specifically aims to help secondary students concerning the admission of tertiary education. The Colleges for Advanced Studies help roma students mainly by providing information. They try to dispense the information through the personal involvement of the students.

Keywords: higher education, gipsy students, relationship with secondary schools

Discipline: pedagogy

A korábbi évek kutatásai Liskó (2002) (2005) Kertesi- Kézdi (2008), Fehérvári (2018) szerint a cigány tanulók továbbtanulási preferenciái az alacsonyabb presztízű képzések felé tolódott el. Az elmúlt években javult a romák iskolázottsági mutatója, de még mindig jelentős törésvonal van a romák és nem romák iskolázottsága között. Ez a különbség az oktatás minden szintjén megjelenik, de kiugró a felsőoktatás tekintetében (Hajdu-Kertesi-Kézdi, 2014., Bernát, 2018).

A felsőoktatásba való bekerülést a korábbi tanulmányok, az általános iskolai és a középiskolai eredmények alapozzák meg. „A nyolcadik osztály elvégzése után a roma tanulók 8%-a nem tanul tovább, szemben a nem roma tanulók 1%-ával. A roma tanulók 58%-a tanul tovább szakiskolában, szemben a nem roma tanulók 23%-ával; 26%-uk tanul tovább szakközépiskolában, 8%-uk pedig

gimnáziumban (nem roma társaiknál ezek az arányok 42, illetve 34%-osak). Érettségit adó középiskolában tanul tehát tovább a nem roma fiatalok háromnegyede, míg a roma fiataloknak alig több, mint egyharmada.” (Kertesi-Kézdi, 2008:359.)

Az iskolaválasztásnak megfelelően a megszerzett középiskolai végzettség típusában is jelentősek a különbségek: míg a nem roma fiatalok között a legtöbben gimnáziumot végeznek és a korosztálynak kevesebb, mint egyötöde végez szakiskolát, addig a roma fiatalok között a szakiskola messze a leggyakoribb középiskolai végzettség. (Kertesi-Kézdi, 2016). „2010 és 2017 között a középiskolások aránya 7 százalékos csökkenést, 43,7 százalékról 40,7 százalékra. Igazán drámai, közel 3 százalékpontot, összességben pedig 30 százalékos csökkenést a középfokú oktatásban eleve kisebb arányban részesülő romák körében találunk 2013 és 2017

között, mivel 34,0 százalékról 24,2 százalékra, 10 százalékponttal csökkent négy év alatt a roma középiskolások aránya, miközben a nem romáké lényegében alig változott ez idő alatt (42,7 százalékról 41,6 százalékra csökkent). A legnagyobb különbséget ugyanezen korcsoporton belül a felsőfokú tanulmányaikat végzők arányában találjuk, a nem romák 19,3 százalékával szemben a romáknak csupán 0,8 százaléka tanul a felsőoktatásban.” (Bernát, 2018:156)

A tehetséges cigány tanulók felsőoktatásba való bekerülését és főként beilleszkedését, tehetséggondozását látják el a roma szakkollégiumok. Az országos adatokkal összehasonlítva azt tapasztaltuk, hogy Hajdú-Bihar megye különleges helyzetben van, mivel itt három roma szakkollégium is működik benne jelentős számú roma hallgatóval. A Debreceni Egyetemen és más Hajdú-Bihar megyei felsőoktatási intézményben közel 100 fő roma szakkollégista tanult 2019-ben.

Szakkollégiumok Hajdú-Bihar megyében

A következőkben a Hajdú-Bihar megyében működő szakkollégiumokat mutatjuk be.

A Magyarországon működő roma szakkollégiumok közül legkorábban a Wlislócki Henrik Szakkollégium kezdte meg tevékenységét, azzal a céllal, hogy összefogja és integrálja a Pécsi Tudományegyetem különböző karán tanuló roma/cigány származású diákokat. 2011-ben létrejött a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH). Ebben az évben már kilenc Roma Szakkollégium működött Magyarországon, közülük hat egyházi és három nem egyházi fenntartásban. A kilenc szakkollégium összesen 235 hallgatót vett fel a 2014/2015-ös tanévben. 2015-ben bővült a szakkollégiumok száma kettővel, így 2016-ban már tizenegy Roma Szakkollégium működött. (I1)

A KRSZH elnöksége 2013. májusában fogadta el a Roma Szakkollégiumi Chartát, aminek alapelvei között a szakmaiság, a tehetséggondozás, a társas-

dalmi felzárkózás és a közösség elve jelenik meg. A szakmaiság keretében minden szakkollégium saját szakmai programot dolgoz ki. A tanulmányi program elemei fejlesztik a hallgatók önértékelését, identitását, egyéni és szociális készségeket. A cél, magyar-cigány kettős identitással rendelkező öntudatos, pozitív szemléletű, roma értelmiség képzése, akik képesek aktív közéleti szerepvállalásra, társadalmi felelősségvállalásra. A tehetséggondozás keretében a felsőoktatásban tanulók tehetségének kibontakoztatása, a társadalmi felzárkózás során a hátrányos helyzetű hallgatók hátránykompenzálása valósul meg. A közösség elve szerint pedig a cigány és nem cigány hallgatók integrált tanulóközösséget alkotnak, öntevékeny kollégiumi együttélés keretében. (Roma Szakkollégiumi Charta, 2013)

Jelenleg tizenegy roma szakkollégium működik Magyarországon, ezek a következők: Budapesti Református Cigány Szakkollégium (Budapest), Jezsuita Roma Kollégium és Szakkollégium (Budapest), Magyar Evangélikus Egyház Roma Szakkollégium (Nyíregyháza), Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium (Miskolc), Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium (Szeged), Wáli István Református Cigány Szakkollégium (Debrecen), Szent Miklós Görög Katolikus Roma Szakkollégium, (Debrecen), Lippai Balázs Roma Szakkollégium (Hajdúböszörmény), Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium, (Kaposvár), Egri Roma Szakkollégium (Eger) Pécsi Evangélikus Roma Szakkollégium (Pécs).

A kutatás módszertana

A következőkben a kutatásunk szempontjából releváns, Hajdú-Bihar megyében működő három szakkollégiumot mutatjuk be az alábbi szempontok szerint: a szakkollégium célja, a hallgatóinak összetétele, pedagógiai programja, személyi, tárgyi feltételei. A szakkollégiumok bemutatásához az igazgatókkal készült interjúkat és a működésüket

szabályozó dokumentumokat használtuk fel. Az interjúk 2019 szeptemberében készültek.

Az interjúk felvételére a szakkollégiumokban került sor. Az interjú a módszertant tekintve félig strukturált. A szakkollégium teljes működési rendjének bemutatása nem volt célunk. A kutatási eszköz kérdései a szakkollégiumok személyi, tárgyi feltételeire, a vezetők demográfiai adataira, a hallgatói összetételre, a középiskolai kapcsolattartásra, a középiskolásoknak szervezett programokra, a felsőoktatásba való bekerülés segítésére, a bekerülő első éves hallgatók beillesztésére fókuszáltak.

Lippai Balázs Roma Szakkollégium

A Lippai Balázs Roma Szakkollégium 2012-ben jött létre a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán (jelenleg Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar) és szoros együttműködést alakított ki a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) tagjaival.

A Lippai Balázs Roma Szakkollégium alapvető célkitűzése, hogy hozzájáruljon a közéleti feladatok iránt elkötelezett, aktív társadalmi párbeszédet kezdeményező és folytató sikeres értelmiségiek formálódásához, a roma tehetséggondozásban szerepet vállaljon. Célja olyan roma és magyar fiatalok egyéni, valamint közösségi képzése a felsőoktatásban, akik a személyre szabott mentorálás és a sokrétű kompetenciafejlesztés eredményeként elérhető szakmai kiválóságot ötvözik a társadalmi és szociális kérdések iránti érzékenységgel.

A Szakkollégium hallgatóinak lakóhelye, a települések elhelyezkedése szinte teljes mértékben leképezi a kar hallgatói állományának rekrutációs bázisát. A regionális beágyazottság azt jelenti, hogy a szakkollégisták legnagyobb mértékben Szabolcs-Szatmár-Bereg megye – elsősorban kisebb – településeiről érkeznek. Hasonló arányú a hajdú-bihari hallgatók létszáma, s ehhez képest kisebb számban érkeznek a többi szomszédos megyéből is. Az

érintett régiók az ország leghátrányosabb helyzetű járásai, vagyis a hallgatók éppen abból a környezetből lépnek be a szakkollégiumi képzésbe, ahol a hátrányok kompenzálása, az integráció, a fejlesztés és a felzárkózás komplex feladattömegének megoldása a helyi roma és nem roma származású értelmiség lokális pedagógiai és közösség-szervező munkájára kell, hogy épüljön. A Lippai Balázs Roma Szakkollégium hallgatói integrált környezetben végzik tanulmányaikat. Az intézmény létrehozásának pillanatától alapvető értéknek tekintették a közreműködő és megvalósításban érintett szakemberek az integrált működés megvalósítását. Ennek eredménye, hogy a tagság teljes átlagában 70-30%-ban vannak jelen a cigány/roma és nem cigány származású hallgatók. Az integrált szerkezet a roma és magyar hallgatók közös tevékenysége garantálja a szegregált intézményi léthelyzet elkerülését, továbbá a tágabb kollégiumi, egyetemi és társadalmi környezet irányába demonstrálja a közösségként megélt munka hitelességét. A hallgatók együttélése fontos annak ismeretében, hogy a térségben, különösen a kistelepüléseken napjainkban is széles körben jellemző a romák szegregált és kirekesztett helyzete, a roma és nem roma lakosság elkülönülése, csupán „egymás mellett élése.” (Soós,2020/a, Soós 2020/b)

A szakkollégiumi hallgatók felvételi vizsgát követően kerülhetnek a szakkollégiumba, többségük a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának valamely szakán folytat tanulmányokat. A kar speciális regionális helyzete, valamint a szakstruktúra összhangban van a roma szakkollégiumi képzési program céljaival.

A Szakkollégium pedagógiai programjának prioritását képezi olyan kompetenciák átadása, amelyek:

- a) hozzájárulnak a hallgatók tanulmányi sikerességének előmozdításához, lehetőséget teremtenek az egyénre szabott tehetséggondozáshoz,
- b) megalapozzák a hallgatók saját szociokulturális környezetük viszonyai iránti érdek-

lődést és a kutatási tevékenység kibontakozását,

- c) segítik a hallgatók identitástudatának, társadalmi szerepvállalás-készségének megerősítését.

A pedagógiai program alapján kialakított tanulmányi hétvégék havi egy alkalommal kerülnek megvalósításra. A hallgatók többek között tanulásmódszertant, kommunikációs ismereteket, karriermentzmentet, roma kultúrához kapcsolódó ismereteket, filmek elemzését stb. sajátítanak el. Hétközi tevékenységben kerül sor a nyelvoktatásra, ami elsősorban a nyelvvizsga megszerzését, a nyelvi ismeretek szinten tartását szolgálja. A tanulmányi hétvégék programja előre tervezett, éves tematika alapján valósul meg. A szakkollégiumban prioritása van a közösségfejlesztésnek, amit a tanulmányi hétvégéken kívüli közös programok, kirándulások is segítenek. A szakkollégium sajátossága, hogy olyan modulok is szerepelnek a kínálatában, amik a kutatási gyakorlat megszerzését segítik. A hallgatók számos terepkutatási gyakorlaton vehetnek részt részben saját közösségükben.

A szükséglet alapú pedagógiai program, összhangban a nemzetközi alkalmazott társadalomtudományi szemléletű integrációs modellekkel azt jelenti, hogy a Lippai Balázs Roma Szakkollégiumban végzett hallgatók, olyan szakemberekké válnak, akik a beiskolázási területet képező régiók településeinek intézményeiben – óvoda, iskola, önkormányzat – és civil szervezeteiben hiánypótló közösségfejlesztő, közösség-szervező, felzárkózást elősegítő és integrációs nevelési munkát végeznek. (Biczó, 2014)

A szakkollégium vezetésében, szervezésében Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar négy oktatója vesz részt. Az oktatók által betöltött tisztségek a következők: szakkollégium vezető tanár, szakkollégium tanulmányi vezető, szakmai koordinátor titkár és alumni vezető. A gazdasági és adminisztrációs feladatokat egy fő gazdasági szakember látja el. Valamennyien részt

vettek a szakkollégium munkájában 2012 óta, így ezen a területen tapasztalattal rendelkeznek.

A személyi feltételhez tartozik a mentorok biztosítása, akik elsősorban a kar oktatói, gyakorlatvezető tanárai. A kutatás idején tíz mentor látta el a hallgatók támogatását. A mentorok körében kicsi a fluktuáció, egy mentor három-négy hallgató segítségét, egyéni fejlesztését végzi. A mentorok intenzív személyes kapcsolatban vannak a hallgatókkal, igény szerint, akár napi szinten is találkoznak velük. A szakkollégium tárgyi feltételeit részben a kar infrastruktúrája adja, részben a karon 2013-ban létrejött Roma Innovációs Központ. A több tanteremből, klub és egyéb helyiségekből álló épületben szervezik a hallgatók számára a programokat. A hallgatói közösségi együttélést a kar területén működő kollégiumi elhelyezés biztosítja. A Lippai Balázs Roma Szakkollégium létszáma 2019 májusában 37 fő volt.

Wáli István Református Cigány Szakkollégium

A Wáli István Református Cigány Szakkollégium 2011-ben jött létre a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) alapító tagja. A roma szakkollégium célja a szakmai programban megfogalmazottak szerint a következő: „a program elemei fejlesztik a hallgatók személyiségét, identitását, szociális készségeit, és hozzájárulnak a kiemelkedő tudományos teljesítményhez. Segít elsajátítani azokat a kompetenciákat, melyek nélkülözhetetlenek a sikeres társadalmi mobilitáshoz. A szakkollégium keretében megvalósuló program célja, hogy a szakkollégisták a magyar és a cigány kultúrát egyaránt ismerő és értékelő, a cigányság sorsával kapcsolatban felelősen és autonóm módon gondolkodó, öntudatos, pozitív szemléletű, értelmiségivé váljanak, akik lehetőség szerint képesek aktív közéleti szerepvállalásra, előítéletektől mentesen, valódi közösséget tudnak építeni.” (Wáli István

Református Cigány Szakkollégium, Szakmai Program: 7.)

A szakkollégiumi hallgatók felvételi vizsgát tesznek. A szakkollégiumi felvételnek nem feltétele, hogy református vallású legyen a hallgató. A szakkollégium tagjai jelenleg elsősorban a Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatói.

„nálunk csak nappalisok vannak, nem zárjuk ki a levelezőket. Nálunk a keresztyény cigány értelmiség képzése a cél. Igyekszünk a lévet magasra tenni.” (interjú, 2)

A szakkollégium főként a nappali tagozatos hallgatókra fókuszál, de nyitott a levelező tagozaton tanulók felé is. A jelentkezők többsége alapszakos, de van mester szakos és doktorandusz hallgatójuk is. A hallgatók 22-23 féle szakon, többféle képzési területen tanulnak. A szakkollégium kiemelt figyelmet fordít a közösségi élet fejlesztésére, aminek szerves része, hogy szinte mindenki a kollégiumban lakik, így a bentlakó hallgatók együtt élő közösséget is alkotnak. A szakkollégium pedagógiai programja segíti a célkitűzések megvalósítását. Az oktatási program három plusz két tanévre szól. A kurzusok egy részét a hallgatók szabadon választható tárgyként el tudják fogadtatni azon a szakon, ahol tanulnak. A tárgyak három nagy csoportja a következő:

- kulturális modul (a cigány-magyar kettős identitás),
- spirituális modul (hitmélyítés, alapvető teológiai, egyházi kérdések),
- közismereti modul (problémamegoldás, minőségi munka végzése, idegen nyelv).

„A nyelvvizsgára történő felkészülést nyelvtanár biztosításával támogatjuk, a diploma megszerzését szolgáló nyelvvizsga teljesítéséig. A már nyelvvizsgával rendelkezők számára a szinten tartás lehetőségét biztosítjuk, a mindenkori anyagi kereteink szerint, ha lehet, anyanyelvi lektor bevonásával. Az újabb idegen nyelv elsajátítására is lehetőséget biztosítunk, ha van rá igény.” (interjú, 2)

A szakkollégium személyi feltételeit tekintve öt fő látja el a szakkollégiumban a vezetési, szervezési és napi operációs feladatokat. Egy fő igazgató, egy fő szakmai vezető, egy fő lelkes és közösségfejlesztő, aki cigány misszióban is dolgozott, egy fő gazdasági és adminisztrációs szakember. Az ötödik személy takarít illetve irodai asszisztensi feladatokat lát el, ugyanakkor napi kapcsolatot tart a hallgatókkal is, segíti őket.

A személyi feltételekhez tartozik a mentorok foglalkoztatása. Elsősorban a hallgató szakjának megfelelő egyetemi oktatók bevonásával végzik, 22-23 mentor is dolgozik a hallgatókkal.

„... Főleg egyetemi oktatók. Olyan referenciával bírnak, hogy hosszú távon is jelen vannak. Van, akiket cseréltünk közben, van, ahol újakat keresünk az egyetemmel együttműködve, mivel újabb szakokról is vannak hallgatók. Van 30 hallgatóra kb. 22-25 mentor, mert sokféle szak van, egy mentor nem tud egy-két hallgatónál többet vinni. Legutóbb 22-23 szakról voltak hallgatók.” (interjú, 2)

A tárgyi feltételeket tekintve a szakkollégium fenntartója a Református egyház. Jelenleg a Debreceni Hittudományi Egyetem épületében működnek. A Wáli István Református Cigány Szakkollégium létszáma 2019 májusában 26 fő volt.

Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium

A Keresztyény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) hatodik intézményeként alakult meg 2015 nyarán a Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium Debrecenben. A KRSZH tagjaként a szakkollégium azzal a céllal jött létre, hogy szakmai programjával és eszköztárával megteremtse azokat a feltételeket, amelyek optimálisan segítik a romákat érintő társadalmi problémákra érzékeny, keresztyény értékrendet megtartó, sokoldalúan képzett fiatal értelmiség nevelését. A Szakkollégium kiemelt feladata és céljai között szerepel olyan roma

és magyar fiatalok, közösségi, illetve egyéni szintű képzése a felsőoktatásban, akik képesek lesznek szakmai párbeszédet folytatni lokális közösségekben, a társadalmi integráció és felzárkózás ügyének élére állni és aktív szerepet vállalni. A programok a mélyszegénységben élő, különösen a roma hallgatók felzárkóztatását segítik elő gyakorlati feladatokat is szem előtt tartva. A szakkollégium hallgatóinak létszáma a 2015-ös indulás óta folyamatosan nő. A szakkollégisták elsősorban a Debreceni Egyetem hallgatói, szinte minden karról van diák. A Wáli Szakkollégiumhoz hasonlóan itt is sokféle szakon tanulnak a hallgatók. Az igazgató fontosnak tartotta megjegyezni, hogy nagyobb létszámban egészségügyi képzésben vesznek részt a hallgatók:

„Kiemelendő, hogy két fő roma származású orvosi tanulmányokat folytató hallgatónk, egy mentőtisztünk és két fő népegészségügyi ellenőr szakos hallgatónk is van.” (interjú, 3)

A szakkollégium különleges módon szervezi a hallgatók felvételi vizsgáját úgynevezett „bevonó tábor” szervezésével. Ennek lényege, hogy a jelentkező hallgatók és a szakkollégisták háromnapos táborban vesznek részt. A tábor programját a kirándulások mellett a csapatépítő tréningek szervezése adja. A táborban kiderül, hogy kit vesznek fel.

„A tábor arra jó, hogy meglátjuk, hogy ki az, aki kilóg a társaságból. Segít eldönteni, hogy a kollégiumba ki-kivel kerüljön egy szobába a zökkenőmentes együttélés érdekében. Szinte mindenki felvételt nyer.” (interjú, 3)

A szakkollégium kiemelt figyelmet fordít a közösségfejlesztésre. A hallgatók 86 százaléka közösségben él a kollégiumban. A közösséget tovább erősítik a tanulmányutak, kirándulások belföldön és külföldön (cigány zarándoklat Rómába, tanulmányút Ausztriába, Szlovákiába), illetve a színes közösségi programok (cigánybúcsú Máriapócsan).

A szakkollégium különleges felvételi, a korábban említett bevonó tábor jelentősen segíti a hallgatók közösségbe való beilleszkedését, mivel intenzív három napot töltenek együtt a táborban még a felvétel előtt.

A Debreceni Egyetem sajátossága, hogy a tehetséggondozás keretében Tehetséggondozó Programot (DETEP) tart fenn az egyetemi alapítású és az egyetemmel kapcsolatban levő szakkollégiumokkal, melynek tagja a Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium is. A hallgatók tehetséggondozása és a tudomány iránt érdeklődő hallgatók Tudományos Diákköri Tevékenysége is támogatásra talál a szakkollégiumban. A tudományos tevékenységet nyári kutatói ösztöndíj biztosításával is segítik.

A szakkollégium tanulmányi program keretében kompetenciafejlesztő tanulmányi hétvégeket szervez többek között a protokoll, a kommunikáció, álláskeresési tréningek, konfliktuskezelési tréningek, beszédkézség fejlesztő tréningek, prezentációtechnikai tréningek, önismereti tréningek, jogi ismeretek tréningek területén. Ezeket a programokat meghívott előadókkal valósítják meg.

A keresztény értékek átadása és megerősítése céljából „útkereső” beszélgetéseket tartanak, heti rendszerességgel. Kocsis Fülöp érsek-metropolita gyakran részt vesz a hitéleti és közösségi programokon. A program szerves része a roma identitás megismertetésére, megerősítésére, megőrzésére való törekvés. Ezt híres roma kutatókkal, művészekkel való beszélgetések, találkozások révén valósul meg. A helyi és a közeli településeken élő roma közösségekkel való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás segíti a közösségi, az egyéni aktivitást és előmozdítja a saját közösségükért való felelősségvállalást. A diákok képzésük sikeres abszolválásához nyelvvizsgára való felkészítését is biztosítanak angol és német nyelvből, kezdő és haladó szintű csoportokban heti két órában.

A személyi feltételeket tekintve a szakkollégiumnak négy főállású dolgozója van, napi nyolc

órában látják el a feladatukat. A feladatokat szakmai vezető, lelki vezető, adminisztrációs munkakörökben látják el. A szakkollégium munkáját harminc mentor segíti, minden hallgatónak van egy mentora, aki az egyetem oktatói közül kerül felkérésre. A hallgatók havi két alkalommal találkoznak a mentorukkal, ebből egy alkalom személyes találkozás, egy alkalom pedig emailben történik. Félévente rendszeresen találkoznak a mentorok és megbeszélik a tapasztalataikat. A tehetséggondozási feladatát is elsősorban mentorok látják el, így például a Tudományos Diákköri Konferenciára való felkészülést vagy az Új Nemzeti Kiválóság Programba való bekapcsolódást segítik.

A tárgyi feltételeket tekintve a szakkollégium jól felszerelt. A hallgatók szabadidős tevékenységéhez megfelelő hely és eszközök állnak rendelkezésre. A hallgatók tanulmányait kölcsönözhető lappal és a könyvtár szolgáltatásaival segítik. A Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium létszáma 2019 májusában 29 fő volt.

A szakkollégiumok szereplői

A három vezető közül mindannyian egyetemi végzettséggel rendelkeznek, egy fő PhD fokozattal. Végzettségüket tekintve jellemző, hogy mindhárman többek között tanár végzettséggel is rendelkeznek. A szakkollégium vezetésében két főnek legalább hároméves tapasztalata van, egy fő második éve látja el a feladatot. A vezetők közül ketten korábban is foglalkoztak hátrányos helyzetű gyerekekkel, van a felnőttek oktatásában, segítségében tapasztalatuk. Köznevelési tapasztalattal ketten rendelkeznek. Egyikük részt vett a Magyarországi Református Egyház Cigány Missziós Stratégiájának kidolgozásában, amit segített szervezettefejlesztésben szerzett ismerete. Az adatok alapján megállapítható, hogy a vezetők jelentős szakmai tapasztalattal rendelkeznek a hátrányos helyzetűek támogatásában, szakkollégiumi munkájukat segíti a pedagógiai felkészültségük és gyakorlatuk.

A hallgatók társadalmi hátterére vonatkozóan megállapítható, hogy a szakkollégiumi hallgatók nagy része roma származású, arányuk mindhárom szakkollégiumban 70-75 százalék. A hallgatók jelentős része egyúttal hátrányos helyzetű is. Ahogy a válaszadók fogalmaztak:

„... többségük olyan szegény körülmények közül jön, amit sokan el se tudnak képzelni.” (interjú,1)

„...vegyes a kép nagyon hátrányos helyzetű szegény hallgatóink vannak, határon túli hallgató is van, mindenféle. Mi ezért vagyunk. Ez kicsit változott. Van olyan hallgatónk is, ahol mindkét szülő dolgozik, vállalkozása van, de nem gazdagok. Van olyan közöttek, aki az ösztöndíját hazaadja a szülőnek. Ezt nem támogatom, mert nem ez a cél. Sokan vállalnak munkát, erről igyekezünk lebeszélni őket. Inkább nem kényszerítünk, csak orientálunk.” (interjú, 2)

A középiskolákkal való együttműködés

A középiskolákkal való rendszeres kapcsolattartásra vonatkozóan megállapítható, hogy minden szakkollégium törekszik kapcsolatot tartani a középiskolákkal. Ennek célja egyrészt, hogy megismertessék a szakkollégiumi lehetőséget a középiskolásokkal és ez egyben rekrutációs bázist is jelent a számukra. A szakkollégiumok munkatársai szakkollégisták bevonásával, személyes látogatások alkalmával, előadás keretében bemutatják a működést, a továbbtanulási lehetőséget. Jellemző törekvés, hogy igyekeznek bővíteni azon középiskolák számát, akikkel kapcsolatot tartanak, továbbá két szakkollégium alkalmanként – évi 2-3 alkalommal – bevonja a középiskolásokat és tanáraikat a programjaikba. Egy szakkollégium kifejezetten a hallgatókra bízta a középiskolai kapcsolattartást. Minden félévben egy alsó- és egy felsőéves hallgató párban meglátogat egy középiskolát és ott bemutatja a szakkollégiumot. Ugyanakkor kifejezetten csak a középiskolásokat megcélzó felvételi előkészítő programot egyik szakkollégium sem működtet, a válaszadók szerint:

„A kapcsolattartás célja, hogy a középiskolás korosztály számára a továbbtanulási lehetőségen túl, a szakkollégium adta tanulási, mentorálási lehetőségekről is tájékoztatást nyújtsunk. A szakkollégium számos olyan programot szervez, amelyre a középiskolások és tanáraik is meghívást kapnak: verseny, workshop, konferencia, kerekasztal megbeszélés.” (interjú,1)

„Sok kapcsolatunk van középiskolákkal, azt mondjuk a hallgatóknak, legyen is. Élő cigányt viszek oda a telepre. Ezt mi köztudatosításnak nevezzük. Ez arról is szól, hogy a szakkolli létezik. Nem ismerik a tanárok se, hogy létezik ilyen. Ahogy mondtam ez a köztudatosítás. Részben a hallgató megy, részben mi is megyünk. A kompetenciamérés családi háttérindexe alapján látjuk, hogy hova kell menni. Abol sokan vannak, oda megyünk. Szorosra vesszük a kapcsolatot. Kimegy a hátrányos helyzetű hallgató a terepre, a hallgatókon keresztül is tartjuk a kapcsolatot. Minél több, szerteágazó kapcsolatrendszer építünk, kapcsolat kialakítására törekszünk, hogy tudjanak rólunk mindenütt. A mindenütt óvatosan mondom általános iskolába, ha lehet nem megyünk, inkább tanodákkal, középiskolákkal tartjuk a kapcsolatot, mert nem győzik a hallgatók.” (interjú 2)

„Vannak partnerek is, akik ismernek minket, viszik a hírünket, kiviszik a szórólapjainkat.” (interjú 2)

„A cél az utánpótlásnevelés. Középiskolákba járnak a hallgatóink előadásokkal bemutatni a szakkollégiumot, hogy a továbbtanulás előtt álló diákok tudjanak erről a lehetőségről. Minden érdeklődőt biztatunk, hogy bátran jelentkezzen hozzánk.” (interjú 3)

A középiskolai igazgatók is kiemelték, hogy a roma szakkollégisták intézményeikben való bemutatkozó megjelenését fontosnak látják a középiskolások számára nyújtott mintaadás/példaadás szempontjából. A hallgatók példája segítheti a cigány gyerekek motiválását a továbbtanulásra (Balázs-Földi és mtsai, 2020).

Megkérdeztük, hogy van-e olyan középiskola, ahonnan magasabb számban érkeztek hallgatók a

szakkollégiumba az elmúlt években. Egy válaszadó szerint nem jellemző, hogy egy iskolából érkezének hozzájuk a tanulók, míg egy másik szerint kifejezetten szoros kapcsolatot tart a szakkollégium azzal a középiskolával, ahonnan a hallgatók nagyobb létszámban érkeztek. A harmadik válaszadó kiemelte, hogy elsősorban a hallgatói aktivitásnak köszönhető, hogy egy középiskolából érkezett az utóbbi időben több mint tíz hallgató.

„A Szakkollégium hallgatóinak egy jelentős része a Dankó Pista Középiskolából (Biri) érkezett. Az intézmény halmo-zottan hátrányos helyzetű diákokat készít fel középiskolai, majd felsőoktatási tanulmányokra, kollégiumi elhelyezéssel. Az intézmény és a szakkollégium szoros munkakapcsolatot ápol a szakkollégium működésének kezdetétől. A gimnázium olyan régióban működik, ahonnan a diákok felsőok-tatási tanulmányokat kevésbé választanak. Az intézmény küldetésének tekinti, hogy ezeket a diákokat a felsőok-tatásba juttassa. A szakkollégium mindent megtesz annak érdekében, hogy ezeknek a diákoknak a számára ismertté váljon a kar és a szakkínálata. A szakjainkat tekintve ezek vonzóak a Biri gimnázium tanulói számára. A gimnáziumban dolgozó pedagógusok elkötelezettek a kar és a szakkolli iránt.” (interjú,1)

„[...] nincs, egy-kettő sokkal jobb dolognak tartom, ha több intézményből jönnek, mintha 1-2 iskolából jönnének. A már itt lévő diákjaink elmondják egymásnak, testvér, rokon jön a koliba. A fehér foltokat már bejártuk, de szervezett formában újra felkeressük őket.” (interjú,2)

„A késvárdai Bessenyei György Gimnáziumban jól működik az Arany János Tehetség Program, ennek köszönhetően több, mint 10 diák választotta közülük intézményünket A Bessenyei középiskola AJTP programot működtet. Valószínűleg ennek is köszönhető. A hallgatók visszajárnak a saját intézményükbe, a Bessenyeibe és más középiskolákba is. A legjobb reklám ők maguk. A Bessenyeiből egymást követő évfolyamokról folyamatosan jönnek, Nem szeretnénk, hogy ez megszakadjon.” (interjú, 3)

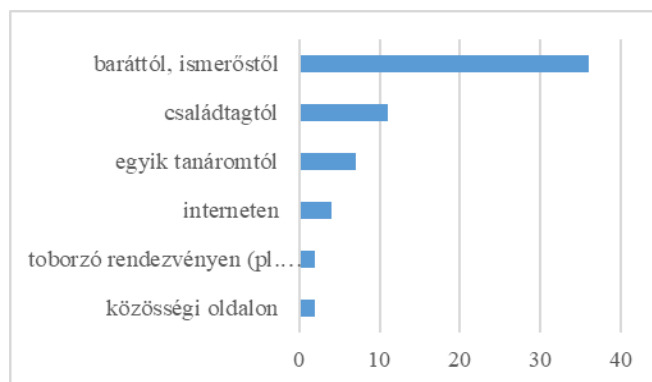
Az interjúban kapott válaszok alapján megállapítható, hogy két középiskolából - a Biriben működő Dankó Pista Általános Iskola, Középiskola, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola és a kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégium - érkeznek nagyobb számban hallgatók a Hajdú-Bihar megyei szakkollégiumokba. „Mindkét intézmény más-más körülmények között, de befogadó pedagógiai szemlélettel, innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásával, mondhatni a kicsengetésen túli időben végzett jelentős pedagógiai munkával járul hozzá a roma tanulók felsőoktatásba való bekerüléséhez.” (Balázs-Földi és mtsai, 2020: 100)

Annak ellenére, hogy a szakkollégiumok törekednek a középiskolákkal való kapcsolattartásra, a szakkollégiumok hallgatói körében végzett kérdőíves vizsgálatban kapott válaszok szerint kevésbé jellemző, hogy toborzó rendezvényeken értesülnének a szakkollégiumi részvétel lehetőségéről. A hallgatók azon kérdésre adott válaszait, hogy honnan szereztek információt a szakkollégiumról, az oda való bejutás lehetőségéről az 1. ábra illusztrálja. „Láthatjuk, hogy az internetes felületek, weblapok, toborzó rendezvények alig jelennek meg a válaszokban, ami lényeges visszacsatolás lehet a szervezetek számára. A legfontosabb információforrásnak a személyes kapcsolat-

hálók (barátok, családtagok) mutatkoznak, illetve – korlátozott mértékben – megjelenik a pedagógusok hatása. Arra a kérdésre, hogy korábban ismert-e szakkollégistákat, a megkérdezettek 43,3%-a felelt igennel. A legnagyobb arányban a volt iskolatársak, barátok és testvérek jelennek meg a válaszokban (a barátok esetében maximum 12 fővel, ami a legmagasabb értéket jelenti). Mindezek ugyanakkor arra is utalnak, hogy a szakkollégisták több mint felének nincsen előzetes információja az intézmények működéséről, ami az első, beilleszkedési periódus fontosságára hívja fel a figyelmet.” (Rákó, Bocsi, 2020:54)

A szakkollégiumok az igazgatók válaszai szerint nem vesznek részt középiskolások felsőoktatási felvételre való felkészítésében, ezt kizárólag a középiskolák végzik. Ugyanakkor esetenként előfordul, hogy hallgatók önkéntes munka keretében segítik a középiskolásokat tanulmányi kötelezettségük teljesítésében. Saját származási településükön mentorálnak középiskolásokat. A megkérdezett igazgatók a szakkollégium motivációs erejét a felsőoktatásba való bekerüléshez, elsősorban a tanulók informálásában látják, ahhoz járulnak hozzá elsősorban, hogy tájékoztatást adnak a felsőoktatásban a szakkollégiumi, mentorálási lehetőségről, ösztöndíjról és ennek a megkérdezettek szerint van motiváló hatása.

1. ábra. Információ-források a szakkollégiummal kapcsolatban. „Hol hallott először a szakkollégiumról?” (N = 65, főben megadva). Forrás: Rákó és Bocsi 2020. 54. o.



A tanuló információhoz jut olyan támogatási lehetőségekről, ami nélkül nem lenne esélye részt venni a felsőoktatásban. Az igazgatók a következőképpen fogalmaztak:

„... a szakkollégium szerepe meghatározó abban, hogy a felsőoktatási lehetőségekről, szakokról, mentorálási segítségről, diákéletről milyen képet kapnak a 3H-s hallgatók.” (interjú, 1)

„... ha én elmondom nekik, hogy lesz ösztöndíj, lesz mentor, aki segít, hogy közösséget alkotnak, hogy segítenek egymásnak akkor azt mondja nekem ez kell. Ezen érdemes gondolkodni.” (interjú, 2)

„Inkább hallgatói mentorálást végeznek a hallgatók a saját településen nem korrepetálást. Olyan gyakran ezt nem tudják megvalósítani. Néha vállalnak ilyen feladatot. Inkább bátorítsanak, beszélgessenek, mondják el a tapasztalataikat. A felvételre nem készítik, azon dolgozunk, hogy hogy jut ide egyre több és egyre alkalmasabb hallgató.” (interjú, 2)

„... szerintem jelent motivációt, erre példaként szoktuk hozni, hogy van egy korábbi években készült fotónk, amin egy középiskolás tanuló részt vesz a szakkolít ismertető előadáson, ma pedig már itt van a szakkollégiumban” (interjú, 3)

A hallgatók beilleszkedésének és tanulmányainak segítése

A felsőoktatásba való bekerülés után a felsőoktatás világába való beilleszkedés sokszor okoz nehézséget a hallgatóknak. Jóval nagyobb önállósággal kell megfelelniük egy középiskolától teljesen eltérően működő rendszerben. Forsyth és Furlong (2003) kutatásban azt találta, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók a képzés megkezdését követő egy-három évben gyakrabban lemorzsolódnak, nehezebben tudják követni a felsőoktatás bonyolult útvonalait, ideértve többek között a

halasztási kérelmeket vagy a kurzusok újrafelvételeinek szabályait. A lemorzsolódás oka gyakran a tanévismétlés, halasztás, más kurzusokra, tanfolyamokra való átjelentkezés. A felsőoktatásba való részvétel akadályai között további tényezőket is találtak. Gyakran a hátrányos helyzetű fiatal az első a családban, aki a felsőoktatásba belép. Így nincs tapasztalat a családban a felsőoktatás működésének mechanizmusáról, nem ismerik a hallgatói ösztöndíjak rendszerét és a tanulmányokra vonatkozó szabályokat. Az akadályok másik csoportját a gazdasági nehézségek alkotják. (Forsyth és Furlong, 2003)

Ez a jelenség fokozottan megfigyelhető a szakkollégiumba bekerülő elsőéves hallgatók körében. A hallgatók az intézmény működési rendjének megismeréséhez, az adminisztrációs rendszerhez, a vizsgák, tárgyak felvételéhez, a tanulmányokhoz igényelnek leginkább segítséget. Az egyik szakkollégium karrierstratégiát készít a hallgatókkal közösen, így segítik őket a beilleszkedésben, a célok elérésében. Ennek a folyamatnak az utolsó lépéseként pedig gyakornoki programot is működtetnek, a következők szerint:

„A hallgatók nehezen igazodnak el a felsőoktatás világában, nehézséget jelent nekik a Neptun rendszer használata, a vizsgákra való felkészülés időbeni strukturálása, a tantervben való eligazodás, mit kell teljesíteni az adott félévben. Az is előfordul, hogy a hallgató számára nem megfelelő az adott szak, ilyen esetben próbálunk segíteni. Korábban előfordult, hogy egyik szakról átkerült a hallgató másikra, vagy BA szakról felsőoktatási szakképzésbe.” (interjú, 1)

„A Neptun rendszer és az adminisztráció jelenti a legnagyobb nehézséget a belépők számára, ebben főleg a felsőbb éves hallgatók segítenek nekik” (interjú, 3)

„Leginkább úgy mondom, hogy nagyon értékelik ezt a mentorálást, hogy a bónuk alá nyúl valaki, mert egy idegen

világba kerülnek, ahol meg kell állni. A karrierstratégián túl ezt is nagyon értékelik. Az első éves hallgatóknál karrierstratégiát készítünk, mert a fiatalok nem mindig tudják, mi az adott szak lényege, mit akarnak elérni. A karrierstratégia mentén a hallgató megfogalmazza a víziót magára vonatkozóan 10-15 éves távlatban, és mi ezt a víziót segítünk megvalósítani. Ebben az egyetemi tanulmány egy lépés. Többen váltanak szakot az elején, mikor meglátják a gyakorlatot és rájönnek, hogy nem ezt szeretnék. A fiatalok pályorientációja nulla. Kulcs a tanulási motivációhoz, hogy minden új hallgatóval végig beszéljük a lehetőségeket, a karrierépítési tervükben ezt rögzítik, és utána mennek a mentorhoz. A mentori támogatás végig tart, de a tudományos munkát végző hallgatót a tutor váltja ki. A tutor a hallgató mentora is lesz egyben.” (interjú, 2)

„A 6 hetes – 3 hónapos gyakornoki program keretében hallgatóinkat elhelyezzük a munkaerőpiacon, amennyiben a forrását elő tudjuk teremteni pályázati, vagy más alapból. A gyakornoki program lehetőséget biztosít a munkahelyi kipróbálásra, kapcsolatépítésre, valamint a munkahelyi szemléletformálásra is, illetve a munkahelyek számára is, hogy megismerhetik a hallgató képességeit.” (interjú, 2)

Homoki (2020) felhívja a figyelmet a társadalmi környezet egyénre gyakorolt hatására. A nehéz, problémákkal, megoldandó feladatokkal terhelt élethelyzetekben, az egyéni erőforrások mozgósítása mellett, a környezeti tényezők rendszerének a ráhatása is számottevő. A szakkollégiumokban az egyéni erőforrások mozgósítását a mentorok segítik. Jelentős segítséget adnak a hallgatók számára a tanulmányaik teljesítéséhez a lemorzsolódás megelőzéséhez. Ez egyrészt mentorálást jelent, azaz minden hallgató kap egy segítő személyt, aki a tanulásban és akár magánéleti gondokban is segíti a hallgatót. A mentorok elsősorban egyetemi oktatók, akiket a szakkollégiumok megbíznak a mentori feladatok ellátásával. A lemorzsolódás csökkentésében Pusztai (2018) kiemeli az oktatók tanórán

kívüli elérhetőségének, a velük való folyamatos kapcsolattartás lehetőségének fontosságát, a hallgatótársak tanulás iránti elkötelezettségét és a campus közösségéhez tartozást. A lemorzsolódás csökkentésében szakkollégiumok a tanulást tanulásmódszertani kurzusok és tanulmányi programok kínálatával segítik. A programokat havi egy alkalommal hétvégeként hirdetik meg. Ezek ismeretnyújtó, ismeretkiegészítő programok, amik a hallgatók interaktivitására építve, élményszerű tanulási lehetőséget jelentek. Az egyházi szakkollégiumok esetében az egyházi, spirituális modul is része a programnak. Az igazgatók a következőképpen foglalták össze a szakkollégiumi tevékenységek lényegét:

„Minden hallgató számára biztosítunk mentort, aki segít őt. A szakkollégium programokat szervez modul jelleggel, amivel segíti a tanulást, ilyen például a tanulás tanulása, a prezentáció készítés stb.” (interjú, 1)

„Sok közösségi program van, fontos a közösségfejlesztés. A tanulmányi program külön van tanulmányi hétvége rendszer hétvégenként. Hét közben nem tudjuk megoldani a találkozást a sokféle szak miatt. Akadémiai előadásoktól indultunk, most nem itt tartunk, sokkal inkább fogyaszthatóbbak, interaktívabbak az órák. Ez pluszterhelés az egyetem mellett, minden hónapban egy alkalom. Van egyházi modul, roma kultúra, általános kompetenciafejlesztés. Az oktatókkal való elégedettséget folyamatosan mérjük.” (interjú, 2)

„A szakmai programokat hétvégenként egy alkalommal szombaton valósítjuk meg, illetve a hitéleti foglalkozás minden héten kedden van. Havi egy alkalommal kötelező vasárnapi hitéleti foglalkozás, illetve havonta kötelező az önkéntes munka öt órában. A legtöbb időt a görögkatolikus érsekség égisze alatt működő lakásotthonban, vagy a város fogyatékosokat ellátó otthonában töltik. A szakmai program félévente változik, félévente állítjuk össze.” (interjú, 3)

Arra a kérdésre, hogy a középiskolák mivel járulhatnak hozzá ahhoz, hogy több cigány hallgató tanulhasson a felsőoktatásban, a szakkollégium igazgatók többek között a középiskolák nagyobb szerepét hangsúlyozták a tanulás segítésében, jelentsen ez akár korrepetálást, akár tehetséggondozást. A megkérdezettek kiemelték, hogy szükség lenne a hátránykompenzáló programok nagyobb számban való megjelenésére a középiskolákban:

„Szerintem, a középiskolák akár kari, szakkollégiumi nyílt napokra is vihetnék hallgatóikat. Fontos lenne tovább erősíteni a kapcsolatot és szakkollégiumokat meghívhatnák a középiskolákba. Fontos lenne, hogy a középiskolák pedagógusok egyénileg is mentorálják a cigány diákokat, tanulási segítség, korrepetálás, tehetséggondozás segítik a sikeres érettségi megszerzését. Végül pedig visszahívhatnak a középiskolába a felsőoktatásba tanuló, vagy végzett cigány fiatalokat.” (interjú, 1)

„A középiskolákban több mentorprogram kellene, több középiskolai tehetséggondozó program.” (interjú, 2)

„A középiskoláknak kellene a hozzáálláson változtatni. A tanárok sokszor nem bíznak a gyerekekben, nem bíznak abban, hogy képesek lennének a továbbtanulásra. Ha van, aki fogja a kezüket, csak akkor megy.” (interjú, 3)

Az igazgatók válaszaikhoz hasonlóan vélekedtek a megkérdezett hallgatók is a hátránykompenzációt illetően. „A hallgatók a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének előmozdításában fontosnak tartják a pályaválasztási tanácsadást, az egyéni fejlesztést, a mentorprogramokat. A pedagógusok módszertani kultúráját, a nyelvtanítás megújítását is kiemelték, mint fejlesztendő területet.” (Rákó, Bocsi, 2020:58)

A középiskolai igazgatók, a hallgatók és a szakkollégium igazgatók válaszait összehasonlítva, valamennyien fontosnak tartják továbbtanulás

segítésében az egyéni tanácsadást, a pályorientációt. Ezen kívül az iskolaigazgatók kiemelik a roma diákok továbbtanulásának segítésében az iskola befogadó szemléletét, a tanári szerep kiterjesztett értelmezését, (amivel hozzájárulnak a pedagógusok a szocializációs hátrányok mérsékléséhez, a családdal való együttműködést), a tanórán kívüli tanulást segítő programok szervezését és az egyetemekkel való együttműködést. Az interjúkban megjelent a szakkollégiumokkal való együttműködés fontossága, de a gyakorlatban ez kevésbé valósul meg (Balázs-Földi és mtsai, 2020).

Összegzés

A tanulmányban a Hajdú-Bihar megyei szakkollégiumok működését, valamint a középiskolákkal való kapcsolataikat vizsgáltuk a cigány tanulók felsőoktatásba való bekerülésének segítését szem előtt tartva.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált szakkollégiumok igazgatói nagy szakmai tapasztalattal rendelkeznek a hátrányos helyzetű, illetve a cigánygyerekek nevelésében-oktatásában. A szakkollégiumok hallgatói összetételét tekintve többségük roma, hátrányos helyzetű és a 2019-ben megkérdezett 62 főből, 18 hallgatóról mondható el, hogy személyes érdeklődése miatt jelentkezett a szakkollégiumba, így nem sorolható sem a cigány, sem a hátrányos helyzetű hallgatók közé. A szakkollégiumokra egy kivétellel inkább az jellemző, hogy a hallgatóik a Debreceni Egyetem különböző szakjairól érkeznek.

A rendszeres tanulmányi hétvégéken fejlődésüket kiegészítendő ismereteket adnak a hallgatóknak, ezek közül kiemelendő a nyelvoktatás, ezzel is jelentősen segítik a diploma megszerzését.

A szakkollégiumok közül kettőnek a programjaiban megjelennek az egyházi modulok, az illető felekezethez megfelelően. A felvételiző hallgatóknak a szakkollégiumok között választási lehetősége van, akár vallási, akár a tanulmányi programok kínálatát tekintve. A hallgatói fluktuáció nem

jelentős, a szakkollégiumok közötti együttműködés példaértékű.

A szakkollégiumok törekednek a középiskolákkal való kapcsolattartásra, esetenként bevonják az általuk szervezett programokba is a tanulókat, illetve tanáraikat. Kifejezetten csak a középiskolások számára szóló, felvételit segítő programot nem szerveznek.

A szakkollégium igazgatókkal készült interjúk alapján megállapítható, hogy a cigány tanulók felsőoktatásba/szakkollégiumokba való bekerülését elsősorban információk nyújtásával segítik. Az információk átadását igyekeznek a hallgatók bevonásával, személyes közreműködés révén megvalósítani. A hallgatói válaszokban azonban kevésbé jelenik meg a szakkollégiumok toborzó tevékenysége, elsősorban barátoktól, ismerősöktől szereznek tudomást a szakkollégiumokról. A középiskolai igazgatók válaszaiban is az tükröződik, hogy nem mindenhol valósult meg az információk átadása. Azokban az intézményekben viszont, ahol sor került a szakkollégiumok bemutatására, az iskolaigazgatók kiemelik a szakkollégiumi cigány hallgatók mintaadásának jelentőségét a továbbtanulás tekintetében.

A szakkollégiumok szerepe a felsőoktatásba való bekerülést követően a beilleszkedés segítségével, a lemorzsolódás csökkentésében jelentős. A felsőoktatásba bekerült hallgatók nem minden esetben választják ki a képességeiknek, érdeklődésüknek megfelelő szakot. Ebben az esetben a karrierstratégia, a pályakorrekció mentén a szakkollégium tudja segíteni a hallgatót abban, hogy a számára megfelelő szakra kerüljön át. A hallgatók beilleszkedését a mentorok is segítik.

Mind a szakkollégiumi igazgatók, mind a középiskolai igazgatók és a hallgatók egybehangzó válaszai alapján megállapítható, hogy a felsőoktatási tanulmányok előmozdítása érdekében nagyobb figyelmet kellene fordítani a középiskolákban a hátrányos helyzetű hallgatók támogatására, akár a pénzbeli, akár a személyes segítséget illetően.

Irodalom

- Balázs-Földi E., Galán A., Pornói I., Rákó E., Soós Zs. és Szabó Gy., (2020): A középiskolák szerepe a roma diákok továbbtanulásában. *Kapocs* 3. (1.) 85-103.
- Bernát A. (2018): A magyarországi romák társadalmi integrációja a 2010-es években. In: *Társadalmi Ríport* 2018, Budapest TÁRKI 144-165.
- Forsyth A. & Furlong A. (2003): *Losing out? Socioeconomic disadvantage and experience in further and higher education*. Policy Press, Bristol.
- Fehérvári A. (2018): Az Arany János Program tanulói. In: Fehérvári A., Varga A. (szerk.): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban Pécsi Tudományegyetem*. Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs 119-158.
- Homoki A (2020): A reziliencia egyéni nézőpontú megközelítései a humán segítség nemzetközi és hazai gyakorlatában. *Szociálpedagógia*, 15. kötet 52-68.
- Kertesi G., Kézdi G. (2008): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. Első eredmények a TÁRKI-Educatio Életpálya-felmérése alapján. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport* 2008. TÁRKI Budapest 344-362.
- Kertesi G., Kézdi G. (2016): *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. MTA KRTK Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest
- Liskó I. (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Kutatás közben sorozat, 234. kötet.
- Liskó I. (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Pusztai G. (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In Pusztai G.-Szigeti F. *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 109-127.

- Rákó, E., & Bocsi, V. (2020). Roma szakkollégisták Hajdú-Bihar Megyében. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 6(4), 41–60. doi [10.18458/KB.2020.4.41](https://doi.org/10.18458/KB.2020.4.41)
- Soós, Zs. (2020/a). Hajdúdorog kortárs társadalmi folyamatai. 33-50. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 6(3), doi [10.18458/KB.2020.3.33](https://doi.org/10.18458/KB.2020.3.33)
- Soós, Zs. (2020/b). Tiszalök kortárs társadalmi folyamatai. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 6(2), 95-104. doi [10.18458/KB.2020.2.77](https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.77)
- Internetes hivatkozások
- I1 Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat és Roma Szakkollégiumok. web: <http://romagov.hu/felzarkozas/#1490614724723-c325ef5e-ec90> Letöltés ideje: 2021. 06. 10.
- Felhasznált dokumentumok
- Biczó G. (szerk.) (2014): *Lippai Balázs Roma Szakkollégium* TÁMOP-4.1.1. D-12/2/KONV-2012-0003 "Ötágú síp projekt" Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény
- Roma Szakkollégiumi Charta <http://krszh.hu/dokumentumok/> letöltés ideje: 2021. 04. 10.
- Wáli István Református Cigány Szakkollégium Szakmai Programja http://www.wisz.hu/tartalom/dokumentumok/14_wisz_szp_modszertani_leiras_20181001_honlapra_1.pdf letöltés ideje: 2021. 05. 12.
- Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium <https://szentmiklosromaszakkoli.hu/bemutakozas/> 2021. 05. 20.

AZ AGRESSZIÓ MEGNYILVÁNULÁSA A KREATIVITÁSTESZTEKBEN

Szerzők:

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Ferenc (PhD.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Első szerző e-mail címe:

kata.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Hanák Zsuzsanna (PhD.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Kelemen Lajos (PhD.)
Poliforma Kft. (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Mező Katalin, Mező Ferenc (2021). Az agresszió megnyilvánulása a kreativitástesztekben. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 43-55. DOI [10.18458/KB.2021.3.43](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.43)

Absztrakt

Noha az agresszió és a kreativitás kölcsönhatása már az 1900-as évek kezdetétől kutatott terület, annak lehetősége, hogy a kreativitástesztek az agresszió vizsgálatára is alkalmasak lehetnek mégis újszerű. Jelen tanulmányban (egy agresszió-mutató kidolgozását és validálását célzó hosszabb távú kutatás elővizsgálataként) a kreativitástesztekben megjelenő agresszív válaszok gyakoriságára, korrelációira fókuszálunk. Módszer: a Szokatlan használat és a Körök teszt (verbális és nem verbális kreativitástesztek) ingereire adott agresszív válaszok számának különbségeit, korrelációs kapcsolatait elemezzük (N=356 fő). Eredményeink szerint a kreativitástesztek különböző ingereire adott agresszív válaszok száma: a) szignifikánsan különböző ($p < 0,001$); b) nem korrelál jól egymással (max $r = 0,414$); c) függ ($p < 0,001$) a nem és a kor alapján képzett mintaváltozóktól. A kreativitástesztek esetében lehetségesnek tartjuk egy speciális agressziómutató kidolgozását, de e munka során figyelembe kell vennünk jelen tanulmány eredményeit.

Kulcsszavak: kreativitás, agresszió, kreativitástesztek

Diszciplína: pszichológia

Abstract

MANIFESTATION OF AGGRESSION IN THE CREATIVITY TESTS

Although the research of interaction of aggression and creativity dates back to the beginning of the early 1900, the possibility of creativity tests to use to examine aggression is a novel. In the present study (as a pre-study of a long term research which aimed to create and validate an aggression-index) we focus on

frequency and correlations of aggressive responses which manifest in creativity tests. *Methods.* We analyze the differences and correlations of number of aggressive responses which were given to stimuli the Unusual Uses and the Circle test (verbal and nonverbal creativity tests; N = 356 person). According to our results, the numbers of aggressive responses to the different stimuli of creativity tests: a) are significantly different ($p < 0,001$), b) do not correlate each other widely (max $r = 0,414$), c) depend on sample-variables of gender and age. In the case of creativity tests we think it is possible to elaborate on a special aggression-index, but during this work we have to consider the results of this study.

Keywords: creativity, aggression, creativity test

Dicipline: psychology

Annak ellenére, hogy a kreativitást többnyire szükséges, konstruktív és kiemelkedően fontos képességként jellemzik, napjainkban megjelentek azok a kutatások is, melyek a kreativitás negatívabb, sötét oldalát vizsgálják (Cromptley, Kaufman és Cromptley, 2008; Cromptley, Kaufman, White és Chiera, 2014; Prechtold-Stefan és mtsai, 2020). A jelenség leírására egyre gyakrabban a rosszindulatú kreativitás (malevolent creativity, MC) illetve a negatív kreativitás (negative creativity, NC) fogalmat használják. A rosszindulatú kreativitás, a kreatív gondolkodási képesség rosszindulatú, erőszakos vagy romboló célok elérésére való hasznosítását jelenti (Runco, 2010; Cromptley és mtsai, 2014), a negatív kreativitás viszont, arra utal, amikor a kreativitás a rosszindulatú szándékok nélkül káros másokra (James és mtsai, 1999).

Az agresszió és a kreativitás kapcsolata két irányból is megközelíthető. Egyfelől az agresszivitás kreativitást facilitáló hatása felől - lásd például: Landau (1994) „az agresszivitás kreativitást szül” megállapítását, vagy gondoljunk a kreativitást a tudatalatti konfliktusokból származtató pszichanalitikus megközelítésre, melyben a kreatív teljesítmény a szublimált agresszió eredménye (vö.: Kőváry, 2012), illetve Berkowitz (1990) kognitív neoasszociációs elméletére. Másfelől a kreativitás gyakran említett korrelátumai a pszichoticizmussal, agresszív megnyilvánulásokkal, s az originalitásból

eredő (a megfigyelők által akár agresszívnek is címkézhető) devianciával függnek össze (vö.: Gyarmathy, 2011; Jonason és mtsai).

Jelen tanulmány (mint egy több lépésből álló vizsgálat sorozat első, helyzetfeltáró elővizsgálati elemének) célja: a kreativitástervezésben megnyilvánuló agresszió kvantitatív elemzése egy hosszabb távú (agresszió-mutató kidolgozását és validálását célzó) kutatás érdekében. A kognitív tesztek vizsgálati változóin túlmutató diagnosztikai lehetőségek gondolata önmagában nem új keletű (intelligencia-tesztekkel kapcsolatban például lásd: Szakács, 1987); s fordítva: az elsősorban nem kognitív vonások vizsgálatára kidolgozott eljárások (például Rorschach próba, Fateszt, Metamorfózis teszt) esetében szintén találunk példát kreativitás változóira (fluenciára, originalitásra, flexibilitásra) is fókuszáló eljárásokra. Azonban figyelemfelkeltő, hogy a teljesítménytesztekben megjelenő rosszindulatú kreativitás és a hagyományos kreatív ötletek közötti összefüggés feltárására nem helyeződött kellő hangsúly a korábbiakban, holott már Jonason és mtsai (2017) is arra a megállapításra jutottak, hogy pozitív korreláció van a szokatlan használat feladatban generált ötletek esetében a negatív kreativitás és az egyéb változók között. Emellett Dumas és Sricland (2018) is arról számolt be, hogy a szokatlan használat feladatban az ötletek eredetisége és az ötletek kéretlen rosszindulatúsága között

pozitív korreláció van. Megközelítésünk újszerűségét az adja, hogy a hazánkban leggyakrabban használt kreativitástesztekkel kapcsolatban vetjük fel egy jóformán „tesztidegen” személyiségváltozó vizsgálati lehetőségét.

A továbbiakban áttekintjük a kreativitás és az agresszió kapcsolatának pszichológiai megközelítéseit, vizsgálati lehetőségeiket, majd közöljük a kreativitástesztokban megnyilvánuló agresszivitásra vonatkozó elővizsgálati eredményeinket.

A kreativitás és az agresszió kapcsolatának pszichológiai megközelítései

A kreativitás és agresszió kapcsolatának pszichoanalitikus orientációjú megközelítéseit tekintve mindenekelőtt kell megemlítenünk, hogy 1917-ben Freud (1986) az alkotó folyamat dinamikája mögött három tényező interakcióját vetette fel - ezek: a) felfokozott fantáziatvékenység (melyet legtöbbször erotikus vágy indukál); b) szublimáció (a fantáziaképződmények kreatív átalakítása távolítás, mérséklés, formába öntés révén); c) a vágyak áttételes kielégítése (mely örömet okoz alkotónak, műélvezőnek egyaránt). Heinz Hartmann (1955) felvetette, hogy a szexuális ösztönkésztetés mellett az agresszív drive is szublimálódhat, s a neutralizáció fogalom bevezetését javasolta a szexuális és agresszív ösztönenergiák semlegesítésére történő utaláskor. Más megközelítésben a tárgykapcsolat-elméletek (pl. Klein, 1999; Winnicott, 1999) a kreativitást már nem feltétlenül pszichopatológiai eredetű lelki működés eredményeként értelmezik, hanem az egészséges személyiség velejárójaként is említik (Mentzos, 2003). Melanie Klein (1999) a kreativitást a korai énejlődéssel, s azon belül a csecsemő saját romboló késztéseiből táplálkozó depresszív pozícióval hozza összefüggésbe, amelyre szimbolizációval, kreativitással, szublimációval járó „helyreállítás” reagálhat - hacsak nem mániás elhárítás/helyreállítás követi azt. Winnicott (1999) az első életévben kialakuló potenciális tér tárgyival

köti össze a csecsemő primer kreativitását, ami a későbbi kreatív folyamatok alapja is egyben.

A neoanalitikus (pszichoszociális) orientációjú elméletalkotók (Sullivan, 1996; Fromm, 1959; Erikson, 2002) a kreativitást az egyén és a szociális környezetének konfliktusos kölcsönhatásával magyarázzák. Az individuálpeszichológiai nézőpont a kreativitás kompenzációs teóriáját veti fel: a vélt vagy való fogyatékoságaink kompenzálásának eredménye vezethet kisebb-nagyobb kreatív teljesítményekhez (Adler, 1991).

A humanisztikus pszichológusok (pl. Rogers, 2004; Maslow, 2003; May, 2009) a kreativitást az emberi lét autentikus kifejeződésének tartják (ami akár agresszív viselkedésben is manifesztálódhat).

A gestalt-pszichológiai megközelítés aspektusából Koestler (1998) alkotáselméletében a kreativitás két lehetséges módja: az álomszerű állapotba merülés, illetve a biszociáció (két síkon történő egyidejű gondolkodás). Ezekhez az energiát pedig affektív tényezők (pl. szerelem és agresszió) szolgáltatják.

A tradicionális behaviorista megközelítés inger-válasz (S-R) sémája szerint a kreativitás és az agresszió egyaránt válasz az azt előidéző környezeti ingerekre, s ha e válaszreakciókat pozitív megerősítés kíséri (legalábbis nem követi negatív megerősítés), akkor a jövőbeli előfordulási gyakoriságuk megnő.

A kognitív megközelítés egyrészt az asszociációs elméletre - vö.: Mednick (1962) távoli asszociációs elmélete -, másrészt a kognitív rendszerek átviteli elméletére (Guilford, 1959) épül. A kognitív szemléletű kutatások egy vonulata az agresszió és a kreativitás korrelációit és oksági összefüggéseit célozza, s a kreativitást előidéző, illetve az azzal járó destruktivitásra fókuszál (Cromptley és tsai., 2010; Dacey és Lennon, 1998). Tacher és Readdick (2006) például kimutatta az agresszió és a kreativitás korrelációját a verbális területen. Eredményeik szerint a TTCT verbális fluencia, flexibilitás és originalitás értékei korreláltak ($r > 0,42$) a verbális agresszió megfigyelhető, illetve tanárok

által jelzett értékeivel. A verbális kreativitás a fizikai agresszióval és az azzal való fenyegetéssel is korrelált. Runco és Sakamoto (1999) szerint a kreatív gyerekek impulzívabbak, érzékenyebbek lehetnek a környezeti ingerekre és arousal szintjük is változékonyabb. A felnőtteket tekintve Feist (1999) azt találta, hogy a kreatív kutatók és művészek arrogánsabbak, ellenségesebbek és nagyobb hatalomvágyat mutatnak másoknál.

A kreativitás vizsgálati lehetőségei

A kreativitást vizsgáló pszichológiai eljárások elsősorban az önjellemző kérdőívek, illetve a tesztek csoportjába sorolhatók. A kérdőíves eljárások közé sorolhatók például: Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála (TKBS - Tóth, 2011; Tóth és Király, 2006); Creativity Checklist (Johnson, 1979); Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT – Rimm és Culbertson, 1980); Group Inventory for Finding Interests (GIFF I., II. – Davis és Rimm, 1982); Creative Behavior Inventory (Kirschenbaum, 1989); Creativity Styles Questionnaire (CSQ – Kumar, Kemmler és Holman, 1997). A kreativitás projektív tesztekkel is vizsgálható. Az agresszió vizsgálatára alkalmas Rorschach-próbában (vö.: Mérei, 2002) lehetőség van például a Torrance-féle tesztekben is használt fluencia (ötletgazdagság), originalitás (eredeti gondolkodás) és flexibilitás (rugalmas gondolkodás) változók vizsgálatára is.

A fluencia megítélésére - a Torrance-féle tesztekhez hasonlóan - ebben a tesztben is a kreatívnek értékelhető válaszok száma ad lehetőséget. Az originalitást a teljesítménytesztekhez hasonló válasz-ritkaság alapján becsülhetjük meg (lásd: „Orig.” válaszok száma a Rorschach jegyzőkönyv negyedik oszlopában). A flexibilitást pedig a Rorschach jegyzőkönyv harmadik oszlopában jelölt „tartalmi körök” számával hozhatjuk párhuzamba. Ehhez hasonló a Fa-rajz teszt (vö.: Süle, 1988) és a Me-tamorfózisok teszt (vö.: Szőnyi, 1988) kreativitást pontozó szisztémája is.

A teljesítménytesztek tekintetében a Magyarországon leggyakrabban használt kreativitástesztek leírása a Zétényi Tamás (1989a,b) által ismertetett *A kreativitás tesztek tesztkönyve I-II.* című kiadványokban található. Ezekben a művekben ismeretetésre kerül a verbális tesztek közül: a Szokatlan használat teszt (Barkóczi, Klein, 1968) és a Távoli Asszociáció teszt (Barkóczi, Klein, 1968); a figurális tesztek közül: a Körök teszt (Torrance, 1974) és a Képbefejezés Teszt (Torrance, 1974) hazai adaptációja. E kreativitástesztek lényege: az egyéni alkotóképességet - ezen belül az ötletgazdagságot (fluenciát), a szokásostól eltérő, eredeti (originális) és rugalmas, szemléletváltásra kész (flexibilis) gondolkodást - provokáló feladathelyzetekre (ingerekre) adott megoldások (válaszok) tartalomelemzés jellegű vizsgálata.

E tesztek alkalmazása, értékelése során feltűnővé vált, hogy a kreativitást vizsgáló verbális és a non-verbális eljárásokban gyakran találkozhatunk az agresszió megjelenésének szóbeli és/vagy képi úton megfogalmazott jegyeivel is. Felmerül tehát annak lehetősége, hogy a kreativitástesztek akár az agresszióról is nyújthatnak visszajelzéseket. E lehetőség már csak azért is adott, mert ha áttekinthetjük az agresszió vizsgálatára alkalmazott - nem kérdőív jellegű - eljárásokat, akkor láthatjuk, hogy a kreativitástesztekhez hasonlóan azok is tartalomelemzés-szerűen közelítik meg a vizsgálati személy viselkedésében, válaszaiban jelentkező agresszív megnyilvánulásokat.

Az agresszió vizsgálati lehetőségei

A szituatív, illetve a személyiségvonás-szerűen megnyilvánuló agresszió vizsgálatára sokféle eljárást dolgoztak ki az elmúlt 60 évben. Ezeket áttekinthetve megfigyelhető ugyan egyfajta módszertani sokszínűség az agresszióvizsgálatok adatfelvételi és értékelési jellege tekintetében, lényegét tekintve mégiscsak két főbb csoportba sorolhatók e vizsgálatok: a kérdőíves vizsgálatok csoportjába és a megfigyeléses/tartalomelemzéses vizsgálatok csoportjába.

Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül, pusztán demonstrációs jelleggel – mutatunk be néhányat az agresszió vizsgálatára használt eljárások közül:

Az agresszivitásra való hajlam vagy azzal szoros összefüggésbe hozható személyiségvonás (önjellemző vagy másokat jellemző jellegű) kérdőíves vizsgálatára nyújt lehetőséget többek között: a Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), illetve ennek MMPI-2 verziójában a PSY-5 skálákon belül az agresszivitást mérő AGGR-alskála (Butcher és tsai, 1989); a Reaktív/Proaktív Agresszió kérdőíve (Reactive/Proactive Aggression Questionnaire, RPA – Raine és tsai, 2006); az Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) felnőtt és gyerek változatában a pszichotícizmus (P) skála (Eysenck és Eysenck, 1975).

A mások agressziójának regisztrálására vonatkozó szempontsorok is ismertek. Ilyen például az iskolai bűnügyi prognosztikát – a bűnözésre való hajlam regisztrálását – segítő „Tanári véleményezési lista” (Münnich és Szakács, 1977; lásd még: Tóth, 2001), mely lényegét tekintve egy pedagógusok által kitölthető tanulókat jellemző szempontsor.

A vizsgálati személy tárgyakkal történő manipulációjának, illetve spontán vagy felkérésre történő (akár projektív tesztek révén provokált, vagy interjú során tapasztalt) beszédének, írásának vagy rajzolásának megfigyelése és tartalomelemzése is alkalmas az agresszivitás vizsgálatára. A tárgymanipulációs vizsgálatok közé sorolhatjuk például a „Báb játék” és a „Világ játék” révén történő vizsgálatokat (Polcz, 1988). A vizsgálati személy beszéd-produkciójának tartalomelemzése is rámutathat agresszív jegyekre: a Gottschalk-Gleser-féle tartalomelemzési módszer (Gottschalk és Gleser, 1969). Az agresszív jelekre (is) fókuszáló tartalomelemzés tárgyai lehetnek a vizsgálati személyek által készített írott (Hárdi, 1958), illetve rajzolt alkotások (Hárdi, 2000), vagy a projektív rajzvizsgálatok (Hammer, 1997; Machover, 1980) is.

Az agressziót képekre adott válaszok alapján vizsgáló tesztek például: a Lüscher-próba (Méri, 1988), a Színpiramis teszt (Herskovits, 1988) vagy a Rorschach-próba (vagy: Ro-próba; közismertebb nevén: Tintafolt teszt, Mérei, 2002). A Közös Rorschach Vizsgálat (Bagdy, Baktay és Mírnics, 2006) szintén alkalmas a kreativitás és az agresszió megfigyelésére.

Vizsgálat

A vizsgálat célja, hipotézisek

Kutatásunk célja a kreativitásteresztekben megnyilvánuló agresszió kvantitatív elemzése, az alábbi feltevések igazolása:

1. Kutatási eredmények szerint (vö.: Anderson és Bushman, 2002; Wilkowski és Robinson, 2008) léteznek az agresszivitást inkább, illetve kevésbé provokáló környezeti ingerek, ami alapján feltételezhető, hogy a kreativitásteresztek ingereire (például „tégla”, „kulcs”, „ceruza” szavakra, illetve körökre) adott agresszív válaszok mennyisége szignifikánsan különbözik.
2. Feltételezzük, hogy a kreativitásteresztek egyes ingereire érkező agresszív válaszok száma között erős, pozitív irányú korrelációs kapcsolat van. Vagyis: aki az egyik ingerre sok agresszív választ ad, az a többi ingerre is relatíve sok agresszív választ ad. Feltevésünk hátterében az a gondolat áll, hogy (bár lehetnek darabszámbeli különbségek a kreativitásteresztek egyes ingereire adott agresszív válaszsorszámok között, mégis jellemző az, hogy) az agresszivitás a kreativitás tesztekre adott válaszsorszámot általában véve növeli. E tanulmányban ezt a jelenséget kívánjuk feltárni - terjedelmi okok miatt nem célunk annak eldöntése, hogy a jelenség hátterében pszichoanalitikus megközelítésű (vesd össze:.

- Kóváry, 2012) vagy kognitív orientációjú (Berkowitz, 1990) magyarázat állhat-e.
3. Valószínűsíthető, hogy a kreativitástesztekre adott agresszív válaszok számában különbségeket fogunk találni nemenként és korcsoportonként is. Feltételezzük, hogy a férfiak, illetve a fiatalabb korosztályba tartozók fog-
nak több agresszív választ adni - egyrészt a nemi sztereotípiák (ti., a férfiak szókimondóbbak, agresszívebbek) és vizsgálati eredmények (vö.: Nguyen Luu, 2002), másrészt a „fiatalabbakra kevésbé jellemző az önkontroll” jellegű sztereotípiák miatt. További kutatásunk szempontjából ennek eldöntése a jövőbeli differenciált mintavétel és az agresszivitásmutatók standardképzése szempontjából lényeges.

Vizsgálati minta

A vizsgálatban összesen 356 személy vett részt. Nemi és korcsoportbeli összetételüket az 1. táblázat foglalja össze. A vizsgálati minta kiválasztásának indoklása: a kreativitástesztet leginkább a pályaorientációs gyakorlatban használják. Ez az iskolaválasztás előtt álló 13-14 éves (továbbiakban:

általános iskolás) korcsoportot, illetve a 17-18 év körüli (továbbiakban: középiskolás) korcsoportot érinti közvetlenül. A felnőtt korcsoportba tartozók (20-65 évesek) almintáját azok alkották, akik egy hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatását célzó program keretében zajló képzés tartósan munkanélküli résztvevői voltak.

A vizsgálati minta reprezentativitása: noha ez a minta nem tekinthető reprezentatívnak, jelen tanulmány céljára (egy hosszú távú validálási és skálafejlesztési munka első állomásaként történő elemzésére) alkalmasnak tekinthető. A reprezentativitás legjobban a felnőtt almintá esetében sérül, hiszen vélhetően jobban reprezentálja ez az almintá a tartósan munkanélküli felnőtteket, mint általában a felnőtteket. Ezért, a felnőtt vizsgálati személyekre történő hivatkozáskor minden esetben jelöljük, hogy tartósan munkanélküli felnőttekről van szó.

Jelen vizsgálatunkba történő figyelembevételüket azért tartottuk mégis indokoltnak, mert a munkanélküliség gyakran frusztrációval jár (Benedek, 1996), s Dollard és Tsai (1939) frusztráció-agresszió hipotézise alapján e csoport esetében is számíthatunk agresszív válaszokra (ami validációs jelentőséggel bírhat a kreativitástesztet agresszió-vizsgálatra történő alkalmazása szempontjából).

1. táblázat. A vizsgálati minta korcsoportbeli és nemi összetétele. Forrás: Szerzők.

Nemek	Korcsoportok	N (fő)
Férfiak:	Általános iskolás korcsoport (13-14 év):	25
	Középiskolás korcsoport (17-18 év):	25
	Felnőttek (20-65 éves, tartósan munkanélküliek):	60
	Férfiak összesen:	110
Nők:	Általános iskolás korcsoport (13-14 év):	50
	Középiskolás korcsoport (17-18 év):	126
	Felnőttek (20-65 éves, tartósan munkanélküliek):	70
	Nők összesen:	246
Férfiak és nők összesen:	Általános iskolás korcsoport (13-14 év):	75
	Középiskolás korcsoport (17-18 év):	151
	Felnőttek (20-65 éves, tartósan munkanélküliek):	130
	Mindösszesen:	356

Módszer

Jelen vizsgálatban a Szokatlan használat (verbális) és a Körök (nem verbális) kreativitástesztet vettük fel vizsgálati személyeinkkel. A Szokatlan használat teszt során három ingerszót („tégla”, „kulcs”, „ceruza”) alkalmaztunk, a Körök teszt esetében ingerként 5 oszlopba és 7 sorba rendezett 35 darab egyforma méretű kör szolgált. A tesztek részletes bemutatása megtalálható: Zétényi, 1989a,b.

Tanulmányunkban e tesztek fluencia (ötletgazdagság) változójának agresszió szempontú elemzésére fókuszálunk. A fluencia Zétényi (1989a,b) alapján történő értékelésén túl, a vizsgálati személyek válaszait egyfajta tartalomelemzésnek vetettük alá az agresszió szempontjából. A Rorschach-próba agresszió vizsgálatát (Mérei, 2002) alapul véve agresszívnek tekintettük azokat a válaszokat, amelyek agresszióval kapcsolatba hozható cselekvésekre (például: ölni, gyilkolni, fejbe verni valakit, emberáldozat stb.), tárgyakra (pl. kés, fegyver stb.), szimbólumokra (például: az anarchia jele), érzelmekre (például: „agresszív fej”, gonosz stb.), lényekre (például: vámpír, szörny) utalnak.

A statisztikai számításokat az SPSS for Windows 13.0 szoftverrel végeztük.

Eredmények

Különbségek a kreativitástesztek ingereire érkező agresszív válaszok száma között

A két kreativitásteszt négy ingerére összesen 9893 választ adott a 356 vizsgálati személy – de a

válaszok száma igen eltérő volt. Az eredmények későbbi értelmezése céljából az értékelést e válaszszámbeli különbségek bemutatásával kezdjük. Az összes válasz száma a „tégla” esetében 1437, a „kulcs” esetében 1162, a ceruza esetében 1310, s a körök vonatkozásában 5984 darab volt. A Wilcoxon-féle előjeles rangösszeg próba eredményei szerint: az ingerpárokra adott válaszok száma közötti különbségek szignifikánsak (2. táblázat).

Noha a Szokatlan használat teszt három ingerszava esetében tapasztalható különbség is figyelemre méltó, itt és most a két teszt közötti nagyfokú eltérésre szeretnénk felhívni a figyelmet. A Körök tesztre érkezett 5984 válasz 2075 darab válasszal több, mint a Szokatlan használat teszt három („tégla”, „kulcs”, „ceruza”) ingerszavára összesen érkezett 3909 válasz!

Ennek oka lehet:

a) a „körök” non-verbális feladatjellege (szemben a szokatlan használat ingerszavainak verbális feladataival). E feltételezést a jövőben más verbális/nonverbális ingerek bevonásával (pl. körök helyett négyzetek, amorf alakzatok, a szokatlan használat tesztben pedig más tárgyak megjelölésével) tesztelhetjük;

b) a Körök-teszt esetében eleve 35 kört tartalmaz a vizsgálati lap, ami arra motiválhatja a vizsgálati személyeket, hogy ha még maradt „üres” kör, akkor tovább kell próbálkoznuk. A szokatlan használat teszt hívószavai esetében azonban nincs ilyen direkt, teljesítményre ösztönző vizuális tényező (pl. 35 gondolatjel).

2. táblázat. Ingerpárok különbsége az összes válasz tekintetében. Forrás: Szerzők.

	Kulcs – Tégla	Ceruza - Tégla	Körök - Tégla	Ceruza - Kulcs	Körök- Kulcs	Körök – Ceruza
Z	-6,922	-3,686	-17,934	-3,507	-18,203	-18,120
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Eredményeink szerint az egyes ingerek nemcsak eltérő mértékben provokálnak válaszszámot, de különböznek abban a tekintetben is, hogy mennyi agresszívnak tekinthető választ adnak rájuk. Páronkénti összehasonlítás elvégzésekor hipotézisünk (a „Ceruza”-„Tégla” ingerpár kivételével) valamennyi ingerpár esetében igazolódott. Részletesen: a 356 vizsgálati személyből 174 fő (a minta 48,88%-a) összesen 357 agresszív választ adott (ez a tesztekre összesen érkezett 9893 válasz 3,61%-a). Tehát miközben aggasztó lehet az agresszív választ adó személyek magas aránya, az agresszív válaszok mennyisége az összes válaszhoz képest viszonylag csekély. Ennek gyakorlati jelentőségére a tanulmány végén térünk ki.

A legkevesebb agresszív válasz (összesen: 19; a teljes mintát figyelembe véve az átlag = 0,05 és a szórás = 0,344; az agresszív válaszokat adók szűkebb almintája esetében az átlag = 0,11 és a szórás = 0,486) a Körök-tesztre érkezett. Tehát arra az ingerre, amelyre (mint fentebb láthattuk) a legtöbb választ kaptuk!) Valamivel több az agresszív válaszok átlagos száma a szokatlan használat teszt „kulcs” ingerszava esetében (a teljes minta esetében az átlag = 0,16 és a szórás = 0,435; az agresszív almintá esetében pedig az átlag = 0,32 és a szórás = 0,579). A legtöbb agresszív választ a Szokatlan használat teszt „tégla”, illetve „ceruza” ingerszava provokálta (a teljes minta átlagai ezek esetében 0,41 és 0,38; a szórások: 0,684 és 0,658). Az agresszív almintá átlagai: 0,84 és 0,78 agresszív válasz; s a szórás ezek esetében is a legnagyobb: 0,771; illetve 0,761). A Wilcoxon-féle előjeles rangösszeg próba eredménye szerint (3. táblázat): a „ceruza” és a „tégla” inger-pár kivételével (mely ingerek egymáshoz hasonlóan, s a másik két ingernél erőteljesebben provokáltak agresszív

válaszokat) valóban szignifikánsan különböznek egymástól az ingerek az agresszív választ provokáló jellegükben.

Ennek hátterében egyrészt azt sejtjük, hogy az ingerként megadott tárgyak („tégla”, „kulcs”, „ceruza”) szorosabb asszociációt engednek meg agresszív tudattartalmakkal, mint a „körökhöz” hasonló, kevésbé tárgyszerű szimbolikus ingerek. Másrészt a tárgyakkal kapcsolatos korábbi közvetlen vagy közvetett (például filmélményeken alapuló) tapasztalatok, valamint a tárgyak fizikai jellegzetességeivel kapcsolatban felmerülő asszociációk (súly, szúrásra alkalmas hegy, fegyverhez való hasonlóság - vö.: Anderson és Bushman, 2002) is hatással lehetnek az agresszív válaszok megjelenésében.

A kreativitásteszt ingereinek „agresszióra való felhívó jellege” közötti különbség gyakorlati következménye, s további kutatási lehetőségek például: úgy tűnik, hogy a kreativitástesztre adott válaszokban valóban tetten érhetőek agresszív megnyilvánulások. Ez felveti annak a lehetőségét, hogy e tesztek az agresszív megnyilvánulások vizsgálatára is alkalmasak lehetnek, vagy alkalmassá tehetőek.

Ennek gyakorlati haszna például az lenne, hogy egységnyi adatfelvételi (idő-, pénz-, energia-) befektetés révén a kreativitásra vonatkozó adatokon túlmutató többlet információhoz juthatunk. Az ilyen jellegű teszt felhasználás szükségessé teszi azonban, hogy a jövőben a kreativitástesztre adott agresszív válaszok számát validáljuk azokkal az eredményekkel, amelyeket az agresszió megfigyelése, a múltbeli/jelenlegi agresszív megnyilvánulások regisztrálása, illetve az agresszióra vonatkozó kérdőíves és projektív személyiség-vizsgálatok elvégzése során nyerünk.

3. táblázat. Ingerpárok különbsége az agresszív válaszok tekintetében. Forrás: Szerzők.

	Kulcs - Tégla	Ceruza - Tégla	Körök - Tégla	Ceruza - Kulcs	Körök - Kulcs	Körök - Ceruza
Z	-7,354	-0,802	-9,006	-5,939	-4,166	-9,249
p	0,000	0,423	0,000	0,000	0,000	0,000

Korrelációk a kreativitástesztetek ingereire érkező agresszív válaszok száma között

A kreativitás tesztek ingereire érkezett összes válasz-számok közötti korrelációkat tekintve figyelemre méltó, hogy amíg a Szokatlan használat teszt verbális ingerei között szignifikáns, viszonylag erős ($r=0,653$ és $0,711$ közötti; mindegyik esetben $p<0,001$) pozitív irányú együttjárás tapasztalható, a Szokatlan használat teszt és a Körök teszt ingerei közötti korrelációs kapcsolat legjobb esetben is gyengének tekinthető ($r=0,277$ és $0,333$).

Az ingerekre érkező agresszív válaszok száma közötti kapcsolatok esetében szignifikáns ($p<,001$) pozitív korrelációt három (a Szokatlan használat tesztet kötődő) ingerpár esetében találtunk. Ezek: „tégla-kulcs” ($r=0,396$); „tégla-ceruza” ($r=0,414$); „kulcs-ceruza” ($r=0,234$). A Körök tesztre érkezett agresszív válaszok száma és a Szokatlan használat teszt ingereire érkezett válaszok száma között még ilyen mértékű szignifikáns együttjárást sem tapasztaltunk. E jelenség (egymást nem kizáró) lehetséges okai: a) a kreativitástesztetek ingerei (mint fentebb szó volt róla) eltérő mértékben provokálnak agresszív válaszokat; b) a kreativitástesztetek exponálásának sorrendje; c) a kreativitás teszt verbá-

lis/nonverbális jellege és a vizsgálati személyek preferált (agresszív) kifejezési módja (tekintve, hogy verbálisan vagy nem verbálisan fejezik-e ki inkább agressziójukat). Például: feltehetően többször ejtünk ki agresszív megnyilvánulásokat a szánon, mint ahányszor lerajzoljuk azokat.

Mintaváltozók közötti különbségek

A Kruskal-Wallis próba eredménye szerint szignifikáns különbség van a különböző nemű és korcsoportba tartozó személyek válaszainak és agresszív válaszainak mennyisége tekintetében (4. táblázat) - bár a csoportok közötti különbség minden esetben kisebb, mint egy teljes válasz. A nemek tekintetében a nők, a korcsoportok tekintetében az iskolás korúak adtak kevesebb agresszív választ. Az utótesztként (a „Nem” és a „Korcsoport” változók értékeinek kombinálásával létrehozott) csoportonkénti páros összehasonlítással végzett Mann-Whitney-féle U-próba eredménye szerint a középiskolás lányok különböztek leginkább a többi csoporttól – vagyis: a vizsgálati mintában legnagyobb számmal jellemezhető „Nem x Korcsoport” almintá agresszív válasz-száma kevesebb, mint a többi almintáé.

4. táblázat. Nem és életkor hatása a kreativitástesztetekre érkező (agresszív) válaszok számára. Forrás: Szerzők.

		Összes válasz				Agresszív válaszok			
		Szokatlan használat teszt			Körök teszt	Szokatlan használat teszt			Körök teszt
		Tégla	Kulcs	Ceruza		Tégla	Kulcs	Ceruza	
Nemek hatása	Khi-négyzet	0,024	0,771	4,972	0,006	5,141	11,067	6,085	3,336
	Szabadságfok	1	1	1	1	1	1	1	1
	Szignifikancia	0,878	0,380	0,026*	0,941	0,023*	0,001**	0,014*	0,068
Életkori hatás	Khi-négyzet	21,120	24,725	21,089	21,708	9,044	20,373	9,973	1,341
	Szabadságfok	2	2	2	2	2	2	2	2
	Szignifikancia	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,011*	0,000**	0,007**	0,511
Inter-akció	Khi-négyzet	27,659	28,843	26,065	27,589	17,508	32,660	21,081	19,159
	Szabadságfok	5	5	5	5	5	5	5	5
	Szignifikancia	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,004**	0,000**	0,001**	0,002**

* $p\leq 0,05$ szinten szignifikáns különbség

** $p\leq 0,01$ szinten szignifikáns különbség

Hogy ennek háttérben ténylegesen az áll-e, hogy a középiskolás lányok kevésbé agresszívek, vagy arról van szó mindössze, hogy kevésbé jellemző rájuk az agresszió ilyen jellegű kifejezése, azt további vizsgálatok dönthetik majd el. Mindent összevetve: amikor egy vizsgálati személy kreativitásteresztékben megnyilvánuló agresszív válaszainak mennyiségét elemezzük a nemi és korcsoportbeli differenciálásnak van alapja.

Megvitatás

Tanulmányunkban a kreativitás és az agresszió kapcsolatát magyarázó pszichológiai megközelítések, illetve e két tényező vizsgálati lehetőségeinek leltárba vétele után egy vizsgálatot mutatunk be (N=356), melynek célja a kreativitásteresztékre érkező agresszív válaszok elemzése volt.

Eredményeink alapján számszerűsíteni tudtuk a kreativitásteresztékben megnyilvánuló agresszív válaszokat. E számok ismeretében elmondható, hogy a kreativitásteresztékre adott válaszokban megnyilvánuló agresszivitás figyelemfelhívó voltának megítélése függ attól, hogy az agresszív választ adó személyek arányát (48,88%) vagy az agresszív válaszok arányát (3,61%) tekintjük-e. Az, hogy a vizsgálati személyek igen nagy hányada (mintegy fele) adott agresszív válaszokat, már önmagában is felhívja a figyelmet a csoportos mértékben jelentkező agresszióra. Ehhez képest az önmagában viszonylag alacsony agresszív válaszarányt (tévesen) úgy is értelmezhetnénk, hogy e tesztek nem érzékenyek az agresszióra, tehát nem alkalmasak az emberek megbízható megkülönböztetésére az agresszió szempontjából. Ugyanakkor az egyéni értékelés aspektusából lényeges gyakorlati következmény, hogy relatív gyakoriságuk csekély mértéke miatt a kreativitásteresztékben megnyilvánuló agresszív válaszoknak „vészjelző” funkciójuk lehet akkor, amikor egy-egy adott személy eredményeit értékeljük. Ha az egyén válaszaiban (különösen: az összes válaszához viszonyítva nagy arányban!) megjelennek

agresszív megnyilvánulások (holott az másokra olyan mértékben nem jellemző, tehát nem általános jelenség), akkor ez a pszichológiai jellegű konzultáció, tanácsadás során figyelemreméltó információnak tekinthető!

Jelen vizsgálat folytatásaként a jövőben egyrészt a kreativitásteresztékben fellelhető agresszivitás kérdőíves és megfigyeléses jellegű validációs vizsgálataira kell figyelmet fordítani; másrészt a kreativitásteresztékből számítható egyfajta agresszivitás-index konstruálására tehetünk kísérletet; harmadrészt további (a kreativitásvizsgálatok tartalomelemzése során megnyilvánuló) nonkognitív változók azonosítására koncentrálhatunk.

Irodalom

- Adler, A. (1994): *Életünk jelentése*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. doi [10.1146/annurev.psych.53.100901.135231](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231)
- Bagdy, E., Baktay Z., Mirnics Zs. (2006): *Pár és családi kapcsolatok vizsgálata*. HEFOP Digitális tankönyv, Budapest.
- Barkóczi, I., Klein, S. (1968): Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának problémáiról. *Pszichológiai Szemle*, 25. sz., 508-515.
- Benedek, L. (1996): *Tanácsadás munkanélkülieknek*. Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához. OMK., Budapest.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503. doi [10.1037 // 0003-066x.45.4.494](https://doi.org/10.1037//0003-066x.45.4.494)
- Butcher, J. N., Dahlstrom, W. G., Graham, J. R., Tellegen, A., Kaemmer, B. (1989): *The Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 (MMPI-2): Manual for administration and scoring*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Cropley, d. H., Cropley, A. J. , Kaufman, J. C., Runco, M. A. (eds.)(2010): *The dark side of creativity*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Cropley, D.H., Kaufman, J.C., & Cropley, A.J. (2008). Malevolent creativity: A functional model of creativity in terrorism and crime. *Creativity Research Journal*, 20, 105–115. doi [10.1080/10400410802059424](https://doi.org/10.1080/10400410802059424)
- Cropley, D.H., Kaufman, J.C., White, A.E., & Chiera, B.A. (2014). Layperson perceptions of malevolent creativity: The good, the bad, and the ambiguous. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 400–412. doi [10.1037/a0037792](https://doi.org/10.1037/a0037792)
- Dacey, J. S., Lennon, K.H. (1998): *Understanding creativity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1982): Group Inventory For Finding Interests (GIFFI I and GIFFI II): Instruments for Identifying Creative Potential in Junior and Senior High Schools. *Journal of Creative Behavior*, 16(1), 50-57. doi [10.1002/j.2162-6057.1982.tb00321.x](https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1982.tb00321.x)
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., Sears, R.R.(1939): *Frustration and aggression*, New Haven: Yale University Press
- Dumas, D.G., & Strickland, A.L. (2018). From book to bludgeon: A closer look at unsolicited malevolent responses on the alternate uses task. *Creativity Research Journal*, 30, 439–450. doi [10.1080/10400419.2018.15357](https://doi.org/10.1080/10400419.2018.15357)
- Erikson, E. H. (2002 [1950]): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris, Budapest.
- Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G. (1975): *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.
- Feist, G. J. (1999): The influence of personality on artistic and scientific creativity. In Sternberg, R. J. (ed.): *Handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press. 273-296.
- Freud, S. (1986 [1917]): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Fromm, E. (1959): The creative attitude. In Anderson, H. (ed.): *Creativity and its cultivation*. Harper & Row, New York, 44-55.
- Gottschalk, L. A., Gleser, G. C. (1969): *The measurement of psychological states through the content analysis of verbal behavior*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Guilford, J.P. (1959): Traits of creativity. In Anderson, H. (ed.): *Creativity and its cultivation*. Harper & Row, New York. 142-162.
- Gyarmathy, É. (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In Münnich, Á. (ed.): *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 9-40.
- Hammer, E. F. (1997): *Advances in Projective Drawing Interpretation*. Thomas, Springfield.
- Hárdi, I. (1958): Íráspszichológiai megfigyelések elektroshock-kezelés nyomán. In *Pszichológiai Tanulmányok I*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 303-309.
- Hartmann, H. (1955): Notes on the theory of sublimation. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1955, 10, 9-29.
- Herskovits, M. (1988): *A színpiramis teszt*. In: Mérei, F., Szakács, F.(eds.): *Pszichodiagnosztikai vademecum II. Személyiségtesztek* 3. rész. Tankönyvkiadó, Budapest. 186-269.
- James, K., Clark, K., and Cropanzano, R. (1999). Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: a model and theoretical extension. *Creat. Res. J.* 12, 211–226. doi [10.1207/s15326934crj1203_6](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1203_6)
- Johnson, D. L. (1979): *The Creativity Checklist*. Wood Dale: Stoelting.
- Jonason, P.K., Abboud, R., Tomé, J., Dummett, M., & Hazer, A. (2017). The Dark Triad traits and individual differences in self-reported and other-rated creativity. *Personality and Individual Differences*, 117, 150–154. doi [10.1016/j.paid.2017.06.005](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.005)
- Kirschenbaum, R. J. (1989): *Understanding the Creative Activity of Students*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Klein, M. (1999): *A szó előtti tartomány*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- Koestler, A. (1998): *A teremtés*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

- Kóváry, Z. (2012): *Kreativitás és személyiség*. Oriold és társai, Budapest.
- Kumar, V. K., Kemmler, D., Holman, E. R. (1997): The Creativity Styles Questionnaire revised, *Creativity Research Journal*, 10, 51-58. doi [10.1207/s15326934crj1001_6](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1001_6)
- Landau, E. (1994): Az agresszió, mint kreatív energia. In Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen. 83-92.
- Machover, K. (1980): *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Thomas, Springfield.
- Maslow, A. (2003): Az önmegvalósító ember kreativitása. In Maslow, A. (szerk.): *A lét pszichológiája felé*. Ursus Libri Kiadó, Budapest, 219-235.
- May, R. (1959): The nature of creativity. In Anderson, H. (ed.): *Creativity and its cultivation*. Harper & Row, New York. 55-69.
- Mednick, S.A. (1962): The associative basis of creativity. *Psychological Review*, 69, 220-232. doi [10.1037/h0048850](https://doi.org/10.1037/h0048850)
- Mentzos, S. (2003): *A konfliktus-feldolgozás neurotikus útjai*. Lélekben Otthon, Budapest.
- Mérei, F. (1988): *A Lüscher próba klinikai alkalmazása*. In Mérei, F., Szakács, F. (eds.): *Pszichodiagnosztikai vademecum II. Személyiségtesztek 3. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 163-185.
- Mérei, F. (2002): *Rorschach-próba*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Münnich, I., Szakács, F. (eds.) (1977): *Bűnöző fiatalok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Nguyen Luu, L. A. (2002): A nemek szerepe az iskolában. In Mészáros A. (eds.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 118-143.
- Perchtold, C.M., Papousek, I., Koschutnig, K., Rominger, C., Weber, H., Weiss, E.M., & Fink, A. (2018). Affective creativity meets classic creativity in the scanner. *Human Brain Mapping*, 39, 393–406. doi [10.1002/hbm.23851](https://doi.org/10.1002/hbm.23851)
- Polcz, A. (1988): A „Báb-játék” és „Világ játék”: aktív játékdinamika és terápia. In Mérei, F., Szakács, F. (eds.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum. II. Személyiségtesztek*. 1. rész. Tankönyvkiadó, Budapest. 25-124.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., Liu, J. (2006): The reactive-proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, Vol. 32, issue 2, 159-171. doi [10.1002/ab.20115](https://doi.org/10.1002/ab.20115)
- Rogers, C. (2004): Egy kreativitásemélet vázlatja. In Rogers, C. (szerk.): *Valakiné válni. A személyiség születése*. Edge 2000 Kiadó, Budapest, 433-446.
- Runco, M., Sakamoto, S. O. (1999): Experimental studies of creativity. In Sternberg, R. J. (ed.): *Handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press. 62-92.
- Runco, M.A. (2010). Creativity has no dark side. In Cropley, A.J., Kaufman, J.C. & Runco, M.A. (Eds.), *The dark side of creativity*(pp. 15–32). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sullivan, H. S. (1996): Posztulátumok. In Szakács, F., Kulcsár, Zs. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II.*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 140-159.
- Süle, F. (1988): A „Fa-rajz”-teszt. In Mérei, F., Szakács, F.(eds.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum. II. Személyiségtesztek 2. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 89-148.
- Szőnyi, M. (1988): Jacqueline Royer Metamorfózisok tesztjének diagnosztikus alkalmazása, valamint 300 budapesti gimnazista jegyzőkönyvének feldolgozása. In Mérei, F., Szakács, F. (eds.): *Pszichodiagnosztikai vademecum II. Személyiségtesztek 3. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 99-159.
- Tacher, E. L., Readdick, C. A. (2006): The relation between aggression and creativity among second graders. *Creativity Research Journal*, 18, 261-267. doi [10.1207/s15326934crj1803_3](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_3)

- Torrance, E. P. (1974): *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B- Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Tóth, L. (2001): Tanári véleményezési lista. In Tóth, L. (ed.): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez* (szöveggyűjtemény). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 55-61.
- Tóth, L.(2011): A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). In Münnich Ákos (ed.), *A kreativitás többszemponú vizsgálata* (65-88) Didakt Kiadó, Debrecen.
- Tóth, L., Király, Z. (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106 (4), 287–311.
- Wilkowski, B. M., Robinson, M. D. (2008). The Cognitive Basis on Trait Anger and Reactive Aggression: An Integrative Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 3-21. doi [10.1177/1088868307309874](https://doi.org/10.1177/1088868307309874)
- Winnicott, D. (1999): A kreativitás eredete. In Winnicott, D. (szerk.): *Játás és valóság*. Animula, Budapest. 65-85.
- Zétényi, T. (1989b): *A kreativitás tesztek tesztkönyve II.*, Munkaügyi Kutató Intézet, Budapest.
- Zétényi, T.(1989a): *A kreativitás tesztek tesztkönyve I.*, Munkaügyi Kutató Intézet, Budapest.

TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT FIATALOK JÖVŐKÉPÉNEK VIZSGÁLATA

Szerzők:

Molnár Alexandra
Nyíregyházi Bárczi Gusztáv Általános Iskola,
Készségfejlesztő Iskola, Kollégium és EGYMI
(Magyarország)

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Kelemen Lajos (PhD.)
Poliforma Kft.

Mező Ferenc (PhD.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Levelező szerző e-mail címe:

kata.mezo1@gmail.com

Molnár Alexandra, Mező Katalin (2021). Tanulásban akadályozott fiatalok jövőképeinek vizsgálata. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 57-67. DOI [10.18458/KB.2021.3.57](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.57)

Absztrakt

Háttér és célkitűzések: a tanulásban akadályozott fiatalok jövőképeinek vizsgálata ritkán kerül a kutatások fókuszába (Mártonfi, 2011; Móré és Mező, 2016), holott a sikeres, boldog élet alapja, hogy mindenki a saját céljainak megfelelően tudja megvalósítani önmagát. Jelen tanulmány a tanulásban akadályozott fiatalok jövőképeivel foglalkozik, célunk, annak megismerése, hogy a tanulásban akadályozott fiataloknak milyen életcéljaik illetve kilátásaik vannak az életre vonatkozóan. *Módszer:* vizsgálatunkban szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok (N=46), valamint az őket oktató szakiskolában tanító pedagógusok (N=76) kérdőíves megkérdezésére került sor, a válaszokat SPSS program használatával értékeltük, leíró statisztika, valamint Spearman's-féle rangkorreláció alkalmazásával. *Eredmények:* A szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai között a boldog élet ($r_s = 0,43$), a siker ($r_s = 0,45$), és a munka ($r_s = 0,45$) szerepel, a családalapítás ebben az életkorban háttérbe szorul. A fiatalok életcéljai és a továbbtanulás között nincs szoros összefüggés. A szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalokat oktató pedagógusok véleménye alapján a szakma elsajátításának sikeressége és a munkaerő-piacon való helytállás között nincs szignifikáns kapcsolat. Életkilátásként viszont a pedagógusok egy része elképzelhetőnek tartja a családalapítást a tanulásban akadályozott fiatalok esetében is.

Kulcsszavak: tanulásban akadályozottság, életcél, jövőkép, munkaerőpiac, család

Diszciplina: gyógypedagógia

Abstract*THE EXAMINATION OF YOUNG PEOPLE WITH LEARNING DISABILITIES ABOUT THEIR VISION OF FUTURE*

Background and Objectives: the examination of the vision of the future of young people with learning disabilities it rarely comes into the focus of research (Mártonfi, 2011; Móri and Mező, 2016), though the foundation of a successful, happy life is that everyone can realize themselves according to their own goals. The present study deals with the vision of the future of young people with learning disabilities. Our aim is to find out what have life goals and prospects of young people with learning disabilities. *Methods:* the participants were youngsters with learning disability attending vocational school (N=46) and their teachers (N=76), and the answers we were evaluated using SPSS, descriptive statistics, and Spearman's rank correlation. *Results:* The life goals of young people with learning disabilities in vocational schools have a happy life ($r_s = 0.43$), success ($r_s = 0.45$), and work ($r_s = 0.45$), and starting a family is pushed into the background at this age. There is no strong correlation between young people's life goals and further education. According to the opinion of teachers, there is no significant relationship between the success of acquiring a profession and their standing in the labor market. From a life perspective, some educators consider starting a family conceivable for young people with learning disabilities.

Keywords: learning disabilities, life goal, future, labor market, family

Disciplines: special education

Napjainkban a szakképzés nagy átalakulását, reformját éljük. A Kormány 2019-ben elfogadta, majd 2020-tól megvalósításra bocsátotta a Szakképzés 4.0 Stratégiai Programot, mely egy új szemléletmódú, a szakmai- és felnőttképzés rendszerszintű megújítását, továbbfejlesztését célzó változtatást célzott meg.

A szakképzés, a felsőfokú szakképzettséget nem igénylő munkakör betöltéséhez, vagy tevékenység végzéséhez szükséges szakmára felkészítő szakmai oktatásra és szakképesítésre felkészítő szakmai képzésre irányul. Ebben a képzési keretben jelennek meg a szakiskolák, melyek elsődlegesen „a többi tanulóval, a fogyatékossága miatt együtt haladásra képteleneket készíti fel szakmai vizsgára, vagy nyújt részükre munkába álláshoz és életkezdéshez szükséges ismereteket” (2011 évi tv. a köznevelésről, 2019. évi LXXX tv. a szakképzésről). Az integráltan vagy szegregáltan nevelt tanulásban akadályozott, sajátos nevelési igényű fiatalok, abban az esetben, ha a nyolc általános elvégzése után tovább tanulnak, akkor jelentős többségben ezekben a

szakiskolai intézményekben keresnek lehetőségeket (bővebben Mező K., 2021). Jelen tanulmányban a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok életcéljaira és életkilátásaira fókuszálunk. Tesszük ezt egyrészt azért, mert csekély számú kutatás létezik a témára vonatkozóan (Mártonfi, 2011; Szekeres, 2014; Móri és Mező K., 2016; Müller, 2017; Török, 2017, Mező K. 2021); másrészt abból a kíváncsiságból fakadóan, hogy megismerjük és összevessük a tanulásban akadályozott fiatalok jövőelképzeléseit a velük foglalkozó pedagógusok realitáson nyugvó gondolataival.

Életcélok és életkilátások

Az életcélok az emberek által legfontosabbnak tartott állapotok, tárgyak, eszmények. Többnyire a társas kapcsolatok, a jómód, a munka és a teljesítmény azok a legfőbb jellemzők, amelyek az életcélok körébe tartoznak (Emmons 1999, Ryan, Sheldon, Kasser és Deci, 1996).

Megkülönböztetünk extrinzik és intrinzik életcélokat. Az extrinzik célok közé tartozik például a külső megjelenés, az anyagiak, míg az intrinzik törekvésekhez a fejlődés és a kapcsolatok fontossága sorolható. Az emberek különbözőségét, többek között az adja, hogy más-más életcéljuk, elképzeléseik, kilátásaik vannak az életre vonatkozóan, másképpen értelmeznek bizonyos helyzeteket, más a szociális háttérük, más neveltetésben részesülnek, más a személyiségük is (Molnár, 2020). Emmons (1996) azt állítja, hogy boldogabbak azok az emberek, akiknek vannak céljaik az életben, mint, azok, akiknek nincsenek.

Az életkilátást többnyire orvosi, egészségügyi értelemben használják az élettartam és a halandóság összefüggésében. Jelen tanulmányunkban azonban az életkilátás értelmezési kereteinek kiszélesítésére törekszünk, egyetértve Hablicsek és Kovács (2007) azon kutatásaival, melyben rámutatnak arra, hogy „vitathatalan, hogy az iskolai végzettség a társadalomban elfoglalt pozíció egyik leglényegesebb indikátora, és az sem megkérdőjelezhető, hogy a tudás azon különbségeinek, amelyek különféle iskolai végzettségi szintekhez kapcsolódnak, jelentős szerepük van az emberek egészségi állapotának, halandósági esélyeinek alakulásában. Az iskolai végzettség a társadalmi pozíció szempontjából ennél jóval többet jelent: nagymértékben befolyásolja a munkához jutás esélyeit, a végzett munka minőségét, díjazását és sok más, a halandóság szempontjából fontos körülményt” (Hablicsek és Kovács, 2007, 7.).

Mindent összevetve, az életkilátást, mintegy a személy számára egy életút távlatában várhatóan bekövetkező események összességét értelmezzük, amelyek befolyásolják az egyén egészségügyi, társadalmi-szociális és legfőképpen munkaerőpiaci elhelyezkedési esélyeit (Mező és Mező, 2020). Az emberek életkilátásait több tényező befolyásolhatja például: 1) egészségi állapot, 2) az iskolázottság, 3) a munka/jövedelmi helyzet, 4) az életkörülmény, 5)

az életmód és 6) a szociális-egészségügyi ellátórendszer felkészültsége.

Az életcélok és az életkilátások azonban nem minden esetben egyeznek.

A tanulásban akadályozott fiatalok jövőképe

A jövőkép, az egyén által kitűzött azon célok összessége, melyeket meghatározott időintervallumban próbál meg elérni. Magában foglalja az egyén életcéljait és életkilátásait egyaránt (Mező és Mező, 2020). A jövőkép az adott személy jövőjéről alkotott saját véleményét, elgondolását, terveit jelenti, amelyért tenni fog, hogy elérje a kitűzött célt (Molnár, 2020). Minél idősebb egy ember, annál konkrétabbá és reálisabbá válik a jövőről alkotott képe. A tanulásban akadályozott fiatalok jövőképét több tényező is befolyásolhatja:

- az akadályozottság mértéke: A központi idegrendszer sérülésének mértéke, valamint a szociális környezet hatása befolyásolhatja az akadályozottság súlyosságát. Amennyiben a tanulásban akadályozott fiatal önálló életvezetésre képes, úgy a jövőképe pozitívan alakulhat. Más esetben - az önállóság vagy szülői támogatás, segítség hiányában - a jövőkép is negatív irányba terelődhet, a fiatal és ezzel együtt a szülők számára.
- az intelligenciaszint: a betegségek nemzetközi osztályozására (BNO) szolgáló kódrendszer alapján az enyhe értelmi fogyatékos személyek intelligenciaszintje 69 és 50 között van. Az alacsony intelligenciaszint hatással lehet a fiatal képességfejlődésére, mely meghatározza a továbbtanulási, majd a munkaerőpiaci elhelyezkedési, családalapítási esélyeit is.
- a családi/szociális háttér: A család pénzügyi helyzete, szakképzettsége, értékrendszere, valamint a családtagok által közvetített minták befolyásolják a tanulásban akadályozott fiatal jövőképét. A családnak, mint az elsődleges szocializációs színtérnek nagy jelentősége van

abban, hogy a gyermeknek milyen céljai lesznek az életben, szeretne-e majd tanulni, dolgozni, családot alapítani. Amennyiben a szülő ellenségesen viszonyul az iskolához, oktatáshoz, úgy a gyerek tanulási motivációja, érdeklődése is csökken és a fiatal tanulmányaira negatívan hat (Lányiné, 2017).

A családi háttér a nyelvi fejlődésre is hatással van, Bernstein (1975) például az úgynevezett „korlátozott nyelvi kód” kifejezést használta, abban az esetben, ha a család kevesebb szókinccsel kommunikál és nem teljes mondatba foglalt közléseket határoz meg. Ez is negatívan befolyásolhatja a tanulásban akadályozott fiatal jövőképét, hiszen hátrányban lesz társaihoz képest a kommunikációban, a beszéd megértésében.

- a tanulmányok elérhetősége: a tanulásban akadályozott fiatalok továbbtanulási lehetősége a szakiskolára korlátozódik. Ez magyarázható a gyengébb értelmi képességekkel, valamint az általános iskolában elsajátított csökkentett és specializált tudástartalmak miatti különbséggel. A szakiskolákban a tanulásban akadályozott fiatalok számára felkínált és választható szakmák, vagy részzakképesítések változatossága meg sem közelíti az átlagos képességekkel rendelkező tanulók számára ajánlott szakmák mennyiségét. Mindez a későbbiekben a munkaerőpiaci elhelyezkedést is beszűkíti (Mező K., 2021), s emellett az is gondot jelent, hogy a felnőttképzésbe való bekapcsolódásra is csak ritkán nyílik alkalom ezen fiatalok számára.
- munkaerőpiacon való elhelyezkedésének lehetősége: a tanulásban akadályozott fiatal számára is a munkavállalás teremti meg az anyagilag függetlenné válás biztonságát. Ehhez nélkülözhetetlen egy jól felépített rendszer. Szükség van egy jó oktatási rendszerre, ahol a fiatalok megkapják a megfelelő ismeretet az adott szakmáról. Fontos, hogy legyen le-

hetőség gyakorlatra, ahol alkalmazni tudják a megszerzett ismereteket. Végül talán a legfontosabb a társadalmi elfogadás, befogadás, megértés, az esélyegyenlőség, az, hogy a munkáltatók bizalmat és munkát adjanak a tanulásban akadályozott emberek számára is. A munkaerőpiacon való elhelyezkedés leginkább hátráltató tényezői a társadalmi meg nem értettség, az elutasítás olykor a kirekesztés problémája, illetve a munkaerőpiaci foglalkoztatási lehetőségek hiánya (Mártonfi, 2011; Lányiné 2017).

- az adott társadalom befogadása/elfogadása: tanulásban akadályozott személy esetén a képesség sérülése és a személy eltérő fejlődése mellett a szocializációs folyamat zavarával is számolni kell (Goslin, 1969). A megfelelő jövőkép kialakulásához segíteni kell a fogytékossággal élő személyek társadalmi integrációját és a befogadó attitűdök kialakulását.
- önfogadás: az akadályozott személy nehezebben tudja kialakítani reális énképét, ebben a környezetnek jelentős szerepe van a visszajelzések, viszonyulások által. Az akadályozott személy esetében a reáliséncép kialakítása után – amennyiben ez sikeres – el kell fogadnia önmagát olyannak, amilyen és ez egy újabb lépcsőfok a teljes önfogadáshoz. Az önfogadás és a pozitív éncép sokat segíthet a reális jövőkép kialakításában.

A tanulásban akadályozott fiatalok jövőképeinek megismerésére irányuló vizsgálat tapasztalatai

A tanulmányban megjelenő vizsgálatban a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok életcéljainak a megismerésére törekedünk, melyet összevetettük az őket tanító, szakiskolában dolgozó pedagógusoknak, a tanulók életkilátásaira vonatkozó véleményével. Az életcélok tekintetében arra

kerestük a választ, hogy a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok mit gondolnak saját életükről, jövőképükről, az életcélok között milyen preferenciákkal találkozunk pl. a továbbtanulás, a szakma elsajátítás, a munkaerőpiaci elhelyezkedés, a családalapítás tekintetében. A tanulásban akadályozott fiatalok életkilátásaira vonatkozó tapasztalatokat a pedagógusok válaszábaiból ismerhetünk meg.

Előfeltevéseink a következők voltak: 1) Feltételeztük, hogy a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok céljai között elsődleges helyen szerepel a családalapítás, így a tanulásban akadályozott fiatalok életcéljaira és a családalapításra vonatkozó adatok között szoros korreláció jelenik meg. 2) Úgy véltük, hogy a szakiskolába járó fiatalok életcéljai között nem szerepel a továbbtanulás. 3) Feltételeztük, hogy a szakiskolába tanító pedagógusok úgy vélik, hogy a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok esetében a tanult szakma elsajátításának sikeressége összefüggésben van azzal, hogy képesek lesznek-e a későbbiekben megállni a helyüket a tanult szakmájukban. 4) Feltételeztük, hogy a szakiskolába tanító pedagógusok úgy vélik, hogy a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok alkalmasak a családalapításra, valamint, hogy el fogják tudni tartani családjukat és meg fognak tudni adni számukra mindent, amire szükségük lehet az életük során.

Módszer

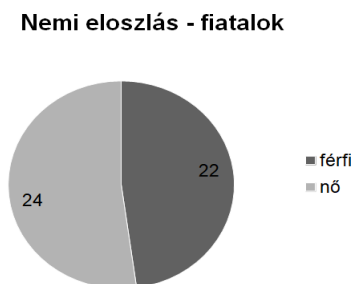
A vizsgálat során két különböző kérdőív felvételére került sor, melyből az egyiket a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok töltötték ki, a másikban pedig a fiatalokat oktató pedagógusok fogalmazhatták meg véleményeiket. A fiataloknak készített kérdőívben összesen 14 kérdés található. 3 feleletválasztós, 6 nyitott kérdés, 3 skála – ebből 2 darab 5 fokozatú és 1 darab 3 fokozatú skála – és 2 rövid válaszos kérdés. A fiatalokat tanító pedagógusoknak készített kérdőívben 9 kérdés található, amiből 1 nyitott kérdés, 1 feleletválasztós, 3 rövid válaszos valamint 4 skála jelenik meg. A válaszok elemzését SPSS program segítségével, leíró statisztika valamint Spearman's -féle rangkorreláció alkalmazásával végeztük el.

Minta

A kutatásban szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok (n=46) és őket oktató pedagógusok (n=76) vettek részt. A fiatalok esetében 24 nő és 22 férfi adott választ (1. ábra), a pedagógusoknál pedig 63 nő és 11 férfi válaszolt (2. ábra) a kérdőívben szereplő kérdésekre.

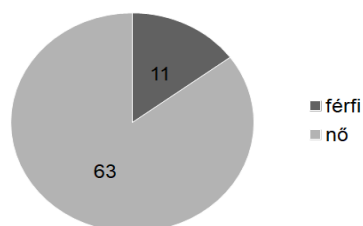
A pedagógusok nemi aránya megfelel a közoktatás indikátorrendszer 2019-ben bemutatásra került adatokhoz, mely szerint az összes főállású (teljes munkaidős) pedagógus több mint 80 százaléka nő (KRTK KTI, 2019).

1. ábra. Nemi eloszlás – fiatalok/fő. (Forrás: Szerzők).



2. ábra. Nemi eloszlás – pedagógusok/fő. (Forrás: Szerzők).

Nemi eloszlás - pedagógusok



A vizsgálatra 2020-ban került sor, a vizsgálat elvégzését nehezítették a Covid-19 vírus miatt kialakult járványügyi intézkedések, melynek következtében a kérdőívek kitöltésének száma is korlátozott volt. A későbbiekben célunk a mintát bővíteni, annak érdekében, hogy egy komplex és reprezentatívabb képet kapjunk az adott témáról.

Eredmények

A vizsgálatunk első egysége annak megismerésére irányult, hogy a tanulásban akadályozott szakiskolába járó fiatalok milyen életcélokkal rendelkeznek. Feltételeztük, hogy a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok céljai között elsődleges helyen szerepel a családalapítás, így a tanulásban akadályozott fiatalok és a családalapításra vonatkozó adatok között szoros korreláció jelenik meg.

A vizsgálati eredmények arra engednek következtetni, hogy a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai és a családalapítás között nincs együttjárás ($r_s = 0,15$; $p \leq 0,33$ – 1. táblázat). A szakiskolába járó fiatalok céljai között nem a családalapítás dominál, sokkal fontosabb hogy tudjanak spórolni ($r_s = 0,53$), a boldog élet ($r_s = 0,43$), a siker ($r_s = 0,45$), és a munka ($r_s = 0,45$), s a családalapítás fontossága ezekhez képest háttérbe szorult

($r_s = 0,15$). Emellett fontosnak tartják, hogy anyagi biztonságban legyenek, hogy eltudják tartani önmagukat és családjukat ($r_s = 0,33$), és, hogy mindent megtudjanak adni a gyermekeiknek ($r_s = 0,43$).

Az életcélokra vonatkozó második hipotézisünk az volt, hogy a tanulásban akadályozott fiatalok céljai között nem fog megjelenni a továbbtanulás (esetükben más szakma tanulása), és azt gondoltuk, hogy nincs összefüggés a két tényező között. A hipotézist igazoltuk (2. táblázat), a tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai között nem szerepel a továbbtanulás elsődleges helyen ($r_s = 0,24$). Azonban fontos azt kiemelni, hogy az önálló vélemények megfogalmazására alkalmas kérdéseknél, néhány tanuló (2 fő) arról számolt be, hogy nyitottak lennének a más szakma elsajátítása irányába, és gondolkodnak más szakma elsajátításában is, ugyanakkor a fiatalok többsége arról számolt be, hogy szereti azt a szakmát, amit éppen tanul.

Vizsgálatunk második egységében a pedagógusokat kérdeztük a tanulásban akadályozott szakiskolába járó fiatalok életkilátásaira vonatkozóan. Célunk annak megismerése, hogy a pedagógusok milyen véleménnyel vannak a fiatalok jövőképevel kapcsolatban (3. táblázat). Elsősorban a tanulmányoktól a munka világába történő átmenetre, a pénzgazdálkodásra és a családalapításra összpontosítottunk.

1. táblázat. A tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai – családalapítás. (Forrás: Szerzők).

Változók		Családalapítás	
Spearman-féle rangkorreláció	Vannak céljai az életben.	r_s	0,15
		p	0,33
		n	46

2. táblázat. A tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai – más szakma tanulása. Forrás: Szerzők.

Változók		Más szakma tanulása.	
Spearman-féle rangkorreláció	Vannak céljai az életben.	r_s	0,24
		p	0,10
		n	46

3. táblázat. A tanulásban akadályozott fiatalok életkilátásaira vonatkozó pedagógusi vélemények közötti együttjárások. Forrás: Szerzők.

Vélemény	Fiatalt érdekli a jövője	A fiatal a társadalom aktív tagja	Többségüknek lesz munkája	El tudják önállóan intézni saját ügyeit	Mindig szüksége lesz segítségre az élete során	Jól fog tudni bánni a pénzzel	Munkaerőpiacon hátrányban lesznek
A fiatal a társadalom aktív tagja	0,53**						
Többségüknek lesz munkája	0,32**	0,47**					
El tudják önállóan intézni saját ügyeit	0,09	0,34**	0,38**				
Mindig szüksége lesz segítségre az élete során	-0,11	-0,11	-0,16	-0,06			
Jól fog tudni bánni a pénzzel	-0,06	0,05	0,31**	0,46**	-0,13		
Munkaerőpiacon hátrányban lesznek	0,24*	-0,14	-,38**	-0,17	0,33**	-0,53**	
Képes megállni a helyét a szakmájában	0,32**	0,38**	0,35**	0,40**	-0,11	0,16	0,02

* A cellákban lévő értékek $p \leq 0,05$ szinten szignifikáns Spearman-féle (r_s) rangkorrelációk

** A cellákban lévő értékek $p \leq 0,01$ szinten szignifikáns Spearman-féle (r_s) rangkorrelációk

A pedagógusok véleménye tekintetében több figyelemreméltó eredményre jutottunk (3.táblázat). A pedagógusok úgy vélik, hogy ha a tanulásban akadályozott fiatalt érdekli a jövője, akkor a társadalom aktív tagjaivá fog válni ($r_s = 0,52$); valamint a jövő iránt érdeklődő fiatalok többsé-

gének lesz munkája is ($r_s = 0,32$) és képesek lesznek megállni a helyüket a szakmájukban ($r_s = 0,32$). Ugyanakkor érdekes, hogy ennek ellenére a pedagógusok úgy vélik, hogy ezek a tanulásban akadályozott fiatalok is hátrányban lesznek a munkaerőpiacon ($r_s = 0,24$). Akinek munkája lesz, azoknak

a pénzügyek tekintetében van esélye arra, hogy ügyeket tudjanak intézni ($r_s=0,38$) és pénzzel tudjanak bánni ($r_s=0,31$). Mérsékelt negatív irányú korreláció ($r_s= -0,53$) a pénzzel való bánni tudás és a munkaerőpiaci hátrány között. A pedagógusok úgy vélik, hogy a munkaerőpiaci hátrány velejárója, hogy a fiatalok nem tudnak jól bánni a pénzzel.

Következő felvetésünkben abból indultunk ki, hogy a szakiskolában tanító pedagógusok úgy vélik, hogy a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok esetében a tanult szakma elsajátításának sikeressége összefüggésben van azzal, hogy képesek

lesznek-e a későbbiekben megállni a helyüket a munkaerőpiacon a tanult szakmájukban.

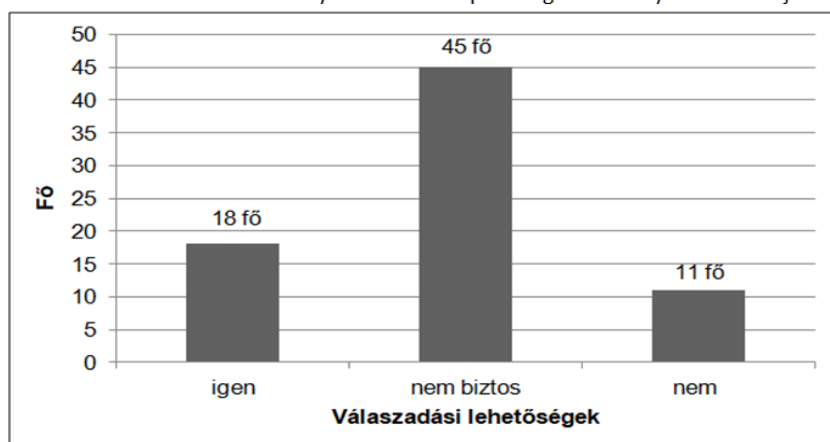
A pedagógusok válaszait értelmezve figyelemreméltó tapasztalathoz jutottunk: a pedagógusok véleménye szerint a fiatalok jól elsajátított szakmája és a munkaerőpiacon való helytállásuk nem mutat összefüggést (4. táblázat; 4. ábra). A pedagógus tehát úgy gondolják, hogy az általuk képzett tanulók nem biztos, hogy meg fogják állni a helyüket a munkaerőpiacon a szakmájukban. Ez a pedagógusi vélemény nem túl kedvező az életkilátások tekintetében a tanulásban akadályozott fiatalok számára.

4. táblázat. A tanulásban akadályozott fiatalok életkilátásaira vonatkozó pedagógusi vélemények közötti a szakma jó elsajátítása és a helytállás a szakmában együttjárás tekintetében. Forrás: Szerzők.

Változók			Képesek jól megállni helyüket a szakmájukban.
Spearman-féle rangkorreláció	Képesek jól elsajátítani a szakmát.	r_s	-0,09
		p	0,44
		n	74

3. ábra. A válaszadó szakiskolai pedagógusok véleménye arról, hogy az általuk tanított tanulásban akadályozott fiatalok képesek lesz-e megállni a helyét a szakmájában. Forrás: Szerzők.

Ön szerint a tanulásban akadályozott fiatal képes megállni a helyét a szakmájában.



5. táblázat. A tanulásban akadályozott fiatalok életkilátásaira vonatkozó pedagógusi vélemények közötti a családalapítás és a családeltartása közötti együttjárás tekintetében. Forrás: szerzők.

Változók		El fogja tudni tartani a családját, meg fog tudni mindent adni nekik.
Spearman-féle rangkorreláció	Alkalmas a családalapításra.	r_s 0,41
		p 0,00
		n 74

A negyedik hipotézisünk a családalapítás alkalmasságára vonatkozott és azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok mit gondolnak arról, hogy van-e összefüggés azzal, hogy el tudják majd tartani a jövőben a családot a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok. Ebből szeretnénk volna kiszűrni azt, hogy a pedagógusok véleménye szerint a családalapítás alkalmassága mellett a fiatalok milyen mértékben gondolnak bele a jövőbe, a család eltarthatásával kapcsolatos teendőikbe, az alapvető szükséglet kielégítésére (5.táblázat).

A két változó (családalapítás és családeltartás) között mérsékelt együttjárás ($r_s = 0,41$) van, a pedagógusok véleménye szerint a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok alkalmasak a családalapításra, és úgy vélik, hogy azok, akik családot alapítanak valószínűleg elfogják tudni tartani a családjukat. De a mérsékelt korreláció arra figyelmeztet, hogy nincs konszenzus e tekintetben a szakiskolában dolgozó pedagógusok véleménye tekintetében (5.táblázat).

Megvitatás

A tanulásban akadályozott fiatalok jövőképeinek megismerésére irányuló vizsgálatunkban, egyrészt az életcélok, másrészt az életkilátások elemzésére került sor. Az életcélok tekintetében – elvárásainkkal ellentétben – a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok nem a családalapítást

jelölték meg elsődleges életcélként, ehelyett inkább a boldog életet, a sikereket és a munkát tartották fontosnak. Ez magyarázható az életkorral, hiszen középiskolás fiatalokról van szó, másrészt a munka iránti kedvező attitűd kialakulásaként is értelmezhető.

A vizsgálatunk előtt, úgy véltük, hogy a fiatalok életcéljai között nem szerepel a továbbtanulás. A feltételezésünk abból táplálkozott, hogy eleve kevesebb szakmaválasztási lehetőség adott a tanulásban akadályozott tanulók számára (lásd: Szakmajegyzék), s így kevésbé találnak a későbbiekben az érdeklődésüknek és a képességeiknek megfelelő képzést. A feltevésünk igazolódott, nem mutatkozott szoros korreláció a két változó között (2. táblázat). Ugyanakkor pozitív tapasztalat, hogy a tanulásban akadályozott fiatalok céljai között is megjelenik a továbbtanulás, esetükben más szakma tanulása.

A jövőben a Lifelong Learning program szellemében, a tanulásban akadályozott szakiskolások továbbképzési lehetőségeinek átgondolására is szükség lehet, valamint az új rövid és hosszabb időtartamú továbbképzések kialakítására nagyobb hangsúlyt fektetni.

A harmadik hipotézis az életkilátásokra vonatkozott, melyben feltételeztük, hogy a szakiskolában tanító pedagógusok úgy vélik, hogy a fiatalok esetében a tanult szakma elsajátításának sikeressége

összefüggésben van azzal, hogy képesek lesznek-e a későbbiekben megállni a helyüket a munkaerőpiacon, a tanult szakmájukban. A két tényező között nincs szoros korreláció (4.táblázat), tehát hipotézisünk cáfolódott. Mindezt kedvezőtlen hatásként értelmezzük, mivel a vizsgálatunk is alátámasztotta azt a tényt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók elhelyezkedési esélyei lényegesen kedvezőtlenebbek az ép társaiknál (bővebben: Mező K., 2021).

A negyedik hipotézis a családalapításra vonatkozott, miszerint, feltételeztük, hogy a szakiskolában tanító pedagógusok úgy vélik, hogy a szakiskolába járó tanulásban akadályozott fiatalok alkalmasak a családalapításra, valamint hogy el fogják tudni tartani családjukat és meg fognak tudni adni számukra mindent, amire szükségük lehet az életük során. Feltevésünk igazolódott, van összefüggés a két változó között (5. táblázat). Mindez részben azonos Lányiné (2017) azon véleményével, hogy a tanulásban akadályozott fiatalok alkalmasak a családalapításra, ugyanakkor ebben az esetben a családeltartásra vonatkozóan nem jelentek meg tapasztalatok.

A tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai között lényegében ugyanazok fogalmazódnak meg, mint amit bárki elszeretne érni: hogy tudjanak spórolni, hogy boldog életet éljenek, hogy sikeresek legyenek és, hogy legyen munkájuk. Mindebből arra lehet következtetni, hogy pozitív jövőképpel állnak az élet felé. Ugyanakkor a velük foglalkozó pedagógusok már árnyaltabban fogalmazzák az életkilátások tekintetében. A pedagógusok úgy vélik, hogy azok a fiatalok, akiket érdekel a jövője, azok képesek lesznek a társadalom aktív tagjává válni, sőt róluk azt gondolják, hogy a többségüknek lesz munkája. Ugyanakkor azt is vélik, hogy még ezek a fiatalok is hátrányban lesznek a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben. Ez a vélemény sajnos kedvezőtlen a fiatalok jövőképe szempontjából. Az eredmények arra biztatnak, hogy szükséges egy nagyobb mintaszámú kutatásra

annak érdekében, hogy realisabb kép alakuljon ki a témáról.

Korlátozások

A mintaszám korlátját érdemes megemlíteni. A kis minta a COVID19 járvány okozta bezárások miatt alakult ki, ebből következően a megfogalmazott tapasztalatokat célszerű a jelen kutatásra vonatkozó tartalomként értelmezni, és a jövőben egy nagyobb mintaszámú vizsgálat keretében ismételtlen átgondolni.

Összefoglalás

A vizsgálat alapján elmondható, hogy a tanulásban akadályozott fiataloknak hasonló céljaik vannak, mint ép társaiknak, azonban a fiatalok és az őket oktató pedagógusok véleménye között nincs teljes egyetértés. A tanulásban akadályozott fiatalok jövőképét azzal lehetne javítani, ha lehetőség nyílna az érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelő szakmatanulásra; majd ezt követően olyan hivatás választására, amivel esélyük, lehetőségük van elhelyezkedni a munkaerőpiacon.

A munkaerőpiaci elhelyezkedés javítása fontos célkitűzés lehet a tanulásban akadályozott fiatalok esetében is, hiszen a munka teremti meg a lehetőségét az általuk vágyott sikeres, boldog életnek. Az élethosszig tartó tanulás programja (Lifelong Learning – LLL) – Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (I1-EC, 2000), egyértelműsíti az egész életen át tartó tanulás lehetőségének biztosítását és szükségességét *mindenki* számára. Mivel a tanulásban akadályozott fiatalok esetében kevésbé számolhatunk a jövőben az önképzés alapú tanulás megvalósulásával, ezért a formális továbbtanulási, továbbképzési lehetőségek megteremtésével kellene biztosítani a fiatalok munkában való folyamatos megújulásának az elérését, és ezáltal a sikeresség érzésének fenntartását, melyhez a szakiskola rendszere (a szakképzés rendszere, mint felnőttképzés) nagyban hozzájárulhatna.

Irodalom

- Bánfalvy Csaba (2005). A fogyatékos emberek és a munka világa. *Szakképzési Szemle* (2). 80-192.
- Bernstein, Basil (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap Mária, Szépe György szerk.: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Gondolat, Budapest. 393–434
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns*. Guilford, New York.
- Goslin, David A. (1969). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally.
- Hablicsek László, Kovács Katalin (2007). *Az életkilátások differenciálódása iskolázottság szerint 1986-2005*. KSH, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011.) - 2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS 17. A fogyatékossgal élők helyzete és szociális ellátásuk. Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (2016). Mikrocenzus 2016. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői. Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.
- Mártonfi György, Papp Gabriella & Péceli Melinda (2011). *Út a munkaerőpiacra – speciális szakiskolákból*. OFI, Budapest.
- Mező Ferenc, Mező Katalin (2020). *Innovációs Stúdium*. K+F Stúdió Kft, Debrecen.
- Mező Katalin (2021). *Tanulásban akadályozott fiatalok hátránykompenzációja a szakiskolában*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Molnár Alexandra (2020). *A tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai és életkilátásai*. OTDK pályamű.
- Móré Mariann, Mező Katalin (2016). Fogyatékossgal élők a tanulástól a munkavállalásig. *Különleges Bánásmód folyóirat*, II. évf., 2016/1. szám, 17-26. doi [10.18458/KB.2016.1.17](https://doi.org/10.18458/KB.2016.1.17)
- Ryan, Richard M.; Sheldon, M. Kennon; Kasser, Tim; Deci Edward L.(1996). All Goals are not Created Equal. *Psychology of Action*.7-21.
- Szakképzés 4.0. (2019). *Szakképzés 4.0 - A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. Innovációs és Technológiai Minisztérium, Budapest.
- Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság (2017). *Megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásáról szóló munkaerő-piaci előrejelzése*. Prognózis 2017. Budapest.
- Zolnai Erika (2001). Értelmet az életüknek... In Falvai R. (szerk.), *Értelmet az életüknek... [Fészkek szakmai füzetek, 2]*. Budapest: Kézenfogva Alapítvány. 11-13
- I1: A Memorandum on Lifelong Learning. Comission Staff Working Paper. Comission of the European Communities. Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832. Letöltés: 2021.03.15. link: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

FINANCIAL, SOCIAL AND SPORTING ASPECTS OF DEAF SPORTS WORLDWIDE

Szerzők:

Adam Michał Szulc (PhD.)
Kazimierz Wielki University (Poland)

Javier Soto-Rey (PhD.)
Autonomous University of Madrid (Spain)

Ildikó Balatoni(PhD.)
University of Debrecen (Hungary)

Karol Görner (PhD.)
Matej Bel University (Slovakia)

E-mail of the first Author:
aszul@ukw.edu.pl

Lektorok:

Magyar János (Prof. Dr. doctor of MTA)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szentesi Péter (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...and two anonymous reviewers

Adam Michał Szulc, Javier Soto-Rey, Ildikó Balatoni, Karol Görner (2021). Financial, Social and Sporting Aspects of Deaf Sports Worldwide. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 71-83. DOI [10.18458/KB.2021.3.71](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.71)

Abstract

There is a dynamic increase in the number of international sports competitions aimed for deaf athletes. More than 50 World and European championships are held every year in various sports disciplines. The participation and number of deaf athletes delegated to these sports competitions depend on the budget available to national sports federations (NSFs) of deaf athletes. Many times, NSFs have been forced to withdraw from participation in a competition owing to lack of financial resources. In numerous countries, NSFs have to conduct online fundraising dedicated to their representatives' involvement in sports competitions. The authors reviewed the source materials in internet on financing the sport of the hearing impaired. No scientific articles covering the funding aspect of national sports federations in the world were found. The authors relied on financial documents provided by the NSF (Poland, Hungary, Slovakia, Spain) and on websites indicated by these federations.

The aim of the article was to characterize selected national organizations gathering deaf athletes from Europe, Asia and Oceania, and North America in terms of the budget they had at their disposal in years 2013–2017, the number of athletes associated in the NSF, and the number of Olympic competitors and the country's medal position during the 2013 and 2017 Deaflympics. An overview of NSF websites with reference to “annual reports”, “financial reports”, “financial statements”, “newsletter”, “national teams of”, “number of athletes of”, demonstrated numerous deficiencies in the transparent presentation of the

financial situation of NSFs. The content of NSF activity reports also provides limited information on the number of athletes and clubs associated in these federations. The article constitutes an introduction to a discussion on the financing aspects and development of deaf people's sport worldwide.

Keywords: financial statements, deaf sports, Deaflympics, national sports federations

Disciplines: social sciences, sports sciences

Absztrakt

A SIKET SPORT PÉNZÜGYI, SZOCIÁLIS ÉS SPORTPOLITIKAI VONATKOZÁSAI VILÁGSZERTE

Napjainkban dinamikusan növekszik a siket sportolóknak szóló nemzetközi sportversenyek száma. Évente több mint 50 világ- és Európa-bajnokságot rendeznek a különböző sportágakban. Ezekre a sportversenyekre delegált sportolók részvétele és száma a siket sportolók Nemzeti Sportszövetségeinek (NSF) anyagi helyzetétől függ. Az NSF-ek sokszor a pénzügyi erőforrások hiánya miatt kénytelenek visszalépni a versenyen való részvételtől. Számos országban az NSF-eknek online adománygyűjtést kell folytatniuk, amelynek célja a sportolók részvételének biztosítása a sportversenyekben. Szerzők áttekintették a hallássérültek sportjának finanszírozásáról szóló internetes forrásokat. Nem találtak tudományos cikkeket, amelyek a nemzeti sportszövetségek finanszírozási aspektusát ismertetnék. Jelen tanulmány négy NSF (Lengyelország, Magyarország, Spanyolország, Szlovákia) által rendelkezésre bocsátott pénzügyi dokumentumokra és az ezen szövetségek által megjelölt weboldalakra támaszkodik.

Ezen túlmenően jellemezni kívánták az Európa, Ázsia és Óceánia, valamint Észak-Amerika siket sportolóit tömörítő nemzeti szervezeteket a 2013–2017-es években rendelkezésükre álló költségvetés, az NSF-hez kapcsolódó sportolók száma, a siket olimpiai versenyzők száma és az ország 2013. és 2017. évi siket olimpián szerzett érmes helyezések alapján. Az NSF webhelyeinek áttekintése az „éves jelentések”, „pénzügyi jelentések”, „pénzügyi kimutatók”, „hírlevél”, „nemzeti csapatok”, „a sportolók száma” keresőszavak alkalmazásával számos hiányosságra mutatott rá. Az NSF tevékenységi jelentéseinek tartalma korlátozott információt nyújt a szövetségekhez kapcsolódó sportolók és klubok számáról és anyagi helyzetükhöz kapcsolódó adatokról.

Kulcsszavak: pénzügyi jelentés, siket sport, siket olimpia, nemzeti sportszövetség

Diszciplína: társadalomtudomány, sporttudomány

Introduction

A dynamic development of competitive deaf sport is being observed with increasing number of disciplines being included. Each calendar year, there are about 50 European and world level championship events. Summer and Winter

Deaflympics Games are held every 4 years. A constant increase in the number of participants in the Summer Deaflympics Games is also noted, e.g. 32 countries, 1150 athletes in 1977; 52 countries, 1679 athletes in 1993; 67 countries, 2208 athletes in 2001; 86 countries, 2873 athletes in 2017. The

dynamic development of deaf sports requires the commitment of ever greater financial resources for the organization of recreational and competitive sports of the hearing impaired. The raising of funds essentially involves the national sports federations (NSFs), and the available amount is usually incomparable to the needs. In numerous countries, funding for the NSF activity comes mainly from governmental or ministerial sources, but in many cases it is based on donations and fundraising. Insufficient funding makes deaf national teams withdraw (often at the last minute) from international tournaments, despite earlier declarations.

The main statutory objectives of the NSFs for the deaf are: organizing, popularizing, and developing deaf sport; representing, protecting the rights and interests of all members; promoting various forms of deaf sport; and, above all, organizing the participation of the country's representatives in international events, including Deaflympics. The content of available NSF activity reports provides limited information on the number of athletes and clubs associated in these federations. This article constitutes an introduction to a discussion on the financing aspects and development of deaf people's sport worldwide.

Material & methods

The authors reviewed the source materials on the internet on financing the sport of the hearing impaired. No scientific articles covering the funding aspect of national sports federations in the world were found. The authors relied on financial documents provided by the NSF (Poland, Hungary, Slovakia, Spain) and on websites indicated by these federations. The authors reviewed NSF websites for; "Annual reports", "financial reports", "financial statements", "newsletters", "national teams", "numbers of athletes". The most comprehensive financial

information describing the activities of the NSF were found in the case of sports federations of USA, Canada, Korea, England, and Australia. Although the authors did not receive direct responses from these federations to their questions, the information found on the corresponding websites of these countries allowed for a coherent definition of the financing aspects of these sports federations. For other National Federations there is a lack of source material for this manuscript. For sports federations with the best-documented funding for their activities, information was gathered on social aspects in the countries concerned, *e.g.* the number of people with hearing problems, the number of deaf athletes, *etc.* In addition, the sports successes were reviewed at Deaflympics in 2013 and 2017.

Deaf people worldwide

It is impossible to provide the exact number of all deaf people in the world. There is also a difficulty in quantifying the number of deaf people in particular European countries.

In accordance with the 2016 data, the World Federation of the Deaf (WFD) obtained through national federations (unions) of the deaf, there are about 71 million deaf and hard-of-hearing people from 135 countries around the world (World Federation of the Deaf, World Federation of the Deaf Report 2015-2018, wfdeaf.org). This means, statistically speaking, that there are more than 526,000 deaf people on average per each WFD-associated country.

Statistics in Poland estimates that there are about 850,000 people aged 15–70 years with hearing impairment (2.2% of population), of whom about 100,000 (0.3%) speak sign language (Ombudsman 2014).

By comparison, the National Statistical Institute (INE) 2008 data imply that in Spain, the percentage of population with disabilities reaches 8.5% (3.8 million people) (ine.es) and there are 1,064,100 hard-of-hearing individuals (cnse.es).

According to the data of the 2011 census, there are 63,014 hearing impaired and 8571 deaf people in Hungary, of whom 2.8% are under 14 and 66.4% are over 60 years. They constitute 0.7% of the Hungarian population (KSH 2011). In contrast, according to the Association of the Deaf and researchers of the subject, there are about 200,000 hearing impaired and 30,000 deaf people in Hungary (Bokor et al. 2017).

The Slovak Association of the Deaf estimates that there are approximately 220,000 deaf and hard-of-hearing people in Slovakia (4.0%), including ca. 15,000 (0.3%) of those who use sign language (teraz.sk 2018).

In the United Kingdom, in 2016, approximately 11 million people (16.7%) suffered from a hearing impairment, 6.7 million of whom should have used hearing aids. About 900,000 (0.14%) people present severe hearing loss. It is also estimated that there are ca. 50,000 deaf children and young people in the United Kingdom. Studies indicate that only 9.7% of deaf and hard-of-hearing people practise sport at least once a week (compared with 39.9% of the non-disabled) (UK Deaf Sport 2015-2016).

In Australia, there are 4,277,383 deaf and hard-of-hearing inhabitants (16.7%), including ca. 30,000 with severe hearing loss (0.12%) (Disability statistics). According to the data of Korean Deaf Association in 2014, there were about 300,000 people with hearing loss in Korea (0.6% of the country population) (Kim 2003). Severe hearing loss, above 60 dB, was observed in 237,273 Koreans in 2015 (Im et al. 2018).

It is estimated that there are approximately 10 million deaf and hard-of-hearing people in the USA (30.7%) (half of them are aged over 65 years and 4% are under 18 years old), of whom ca. 1.0 million speak the US sign language (0.3%) (Mitchell 2006). In Canada, there are about 3.21 million deaf and hard-of-hearing inhabitants (8.7%), including 357,000 people speaking the Canadian sign language (0.1%) (cad.ca).

Activity of international and national sports federations

The central organization for deaf athletes is the International Committee of Sports for the Deaf (ICSD), the main operator of world sports events for deaf people. At present, the number of national federations participating in ICSD membership has reached 113–116 (International Committee of Sports for the Deaf facts, deaflympics.com history).

In Europe, European Deaf Championship level events are organized by the European Deaf Sports Organization (EDSO), which has been in existence since 1983. EDSO currently associates 40 European countries with 50,000 athletes and about 1000 sports clubs, and runs championships in 29 sports disciplines in different age categories. In each of the 40 countries, there is an NSF comprising deaf athletes (eud.eu).

For both ICSD and EDSO, no annual reports on their statutory activity have been found. There is no information on the financial resources available to both organisations, as well as on inflows and expenditure associated with the organization of sports competitions at the level of European or world championships or Deaflympics.

In Poland, sports activity of deaf people is organized by the Polish Deaf Sport Association (PDSA) (pzs.n.pl), in Spain, it is the domain of the Spanish Federation of Sports for the Deaf (FEDS, Federación Española de Deportes para Sordos) (feds.feds.es). At the national level, FEDS is a member of the Spanish Olympic Committee and the Spanish Paralympic Committee (CPE, Comité Paralímpico Español), whereas PDSA is an organization independent of the Polish Olympic Committee. In Slovakia, sport for deaf people is organized by the Deaflympic Committee of Slovakia (DVS, Deaflympijský výbor Slovenska) (deaflympic.sk).

PDSA, in accordance with its statute, organizes activities in 17 sports disciplines (athletics, basketball, volleyball, swimming, football/futsal,

table tennis, judo, wrestling, bowling, badminton, cycling, karate, taekwondo, chess, sailing, skiing, snowboarding). In the case of FEDS, these are 16 sports disciplines, including e.g. fishing, pétanque, rowing, tennis (fed.feds.es).

There are sports modalities not yet recognized by the FEDS statute, e.g. darts. Moreover, some sports are recognized in the FEDS statute but still not practised by deaf people; these include billiard, boxing, beach volleyball, handball, judo, orienteering, surfing, shooting, taekwondo, volleyball, water polo, wrestling, and several winter sports.

The Hungarian Association of the Hearing Impaired is a non-governmental organization operating as an association. Its aim is to bring together leisure and competitive sports organizations for hearing-impaired athletes, to ensure the participation of members in national and international sports, to organize competitions, to create and coordinate conditions for sports activities, to organize national championships and to prepare for and participate in international competitions. It helps to integrate people with disabilities into society (hdfs.hu).

The organization connects 16 sports: table tennis, athletics, bowling, curling, judo, cycling, handball, football (futsal), volleyball, chess, skiing, sport fishing, sport shooting, orienteering, tennis, swimming.

In Slovakia, DVS organizes sports activity within 13 disciplines (deaflympic.sk Sporty).

In years 2004–2017, the number of Polish sports clubs for deaf people increased from 17 to 35. The Polish Ministry of Sport and Tourism finances the activity of PDSA and sports clubs for the deaf: 29 deaf clubs in 2013 and 2014, and 30 deaf clubs in 2015. In 2013, 1545 competitors, including 46 youth athletes and 646 juniors, with 451 women, were registered in deaf sports clubs. In 2014, 1800 competitors (503 women) were members of sports

clubs, including 400 juniors and 109 children (Statistics Poland 2015).

In 2015, these were 1730 athletes. In Poland, in years 2013–2015, as part of recreational sport, 15,380 deaf people took part in the activities of club sports sections, in sports events, and in camps (Supreme Audit Office 2016).

The effects of the implementation of recreational sport tasks in Poland were, among others: improvement of physical fitness, increase of social awareness and self-esteem, and participation in province and national sports competitions. The sports training courses and events arranged by PDSA in the period of 2013–2015 involved 15,338 recreational sport participants (5172 in 2013, 5152 in 2014, and 5056 in 2015) and 759 competitive sport athletes representing Poland (172 in 2013, 304 in 2014, and 185 in 2015). In 2013, 281 athletes were members of the PDSA national teams, including 94 women and 101 juniors. In 2014, 286 athletes represented Poland, including 89 women and 115 juniors (Statistics Poland 2015).

In Spain, according to the National Sports Council (CSD, Consejo Superior de Deportes), the number of licences issued by FEDS in the 2011–2012 season amounted to 733, without those granted by the regional federations, since they do not have a single licence format (licences issued by the regional federations directly bound with the Spanish federation), and were distributed in 80.35% among men and in 19.65% among women. In the season of 2012–2013, the difference between men and women was essentially unaltered: in this case, 615 licences were registered, 79.35% among men and 20.65% among women (csd.gob.es).

If one compares the 615 sports licences granted by FEDS in the 2012–2013 sports season with the population of deaf people in Spain (their number equals 1,064,600 according to the latest survey of the National Statistics Institute), it turns out that only 0.057% practise competitive sport. The total

number of FEDS licences and clubs was the following: 615 athletes and 31 clubs in 2013; 325 athletes and 25 clubs in 2014; 1043 athletes and 42 clubs in 2015; 1079 athletes and 47 clubs in 2016 (csd.gob.es.)

In Slovakia, according to the information provided to the authors by DVS, there were 16 sports clubs registered in 2013, 18 sports clubs registered in 2014, and 12 sports clubs registered in 2015.

Financing of national sports federations in 2013–2016

The PDSA statutory activity is almost entirely financed from the Ministry of Sport and Tourism subsidies in Poland. In years 2013–2015, PDSA utilized the amount of PLN 18,006,686 (EUR 4.3 million) to promote recreational and competitive sport, including PLN 5,654,911 for recreational sport (PLN 1,970,182 in 2013; PLN 1,723,769 in 2014; PLN 1,960,960 in 2015) and PLN 8,030,581 for competitive sport (PLN 2,415,560 in 2013; PLN 2,559,000 in 2014; PLN 3,056,021 in 2015). The decreasing amount of subsidies (from EUR 132.7 thousand in 2013 to EUR 95.6 thousand in 2015) for Polish national recreational sports events resulted in a drop in the number of participants from 1818 in 2013 to 1315 in 2015. In years 2013–2015, PDSA placed particular emphasis on financing events of the Poland Championships and Poland Cup level (in 2015, there were 17 such sports events in various sports disciplines). The funding equalled EUR 112.4 thousand in 2013 and EUR 143.5 thousand in 2015. Owing to the increased financial resources for competitive sport, 1341 athletes took part in the events in 2013, 1526 in 2014, and 1628 in 2015 (Supreme Audit Office in Lublin 2016).

As a result of PDSA cooperation with the Ministry of Sport and Tourism, the Polish Olympic Committee, and international organizations for

deaf athletes: ICSD and EDSO, Polish deaf athletes regularly take part in international competitions. In the Polish legislation, the significance of the disabled, including deaf, athletes' achievements were equated with that of non-disabled participants' accomplishments in 2010 (Act of June 25, 2010).

In 2013 and 2014, disabled athletes were awarded year-round scholarships for outstanding sports achievements in the amount of EUR 179.8 thousand (62 athletes) and EUR 291.9 thousand (36 athletes), respectively. The scholarship expenses increased to EUR 293.1 thousand (53 athletes) in 2015 (Supreme Audit Office in Lublin 2016).

FEDS receives financial support from different organizations, such as CSD, CPE, and the National Organization of Spanish Blind People (ONCE, Organización Nacional de Ciegos Españoles). Likewise, there are sponsoring companies that contribute to the achievement of its objectives and the implementation of its activities. FEDS utilized the amount of EUR 226,755.40 in 2013; EUR 199,707.78 in 2014; EUR 211,398.60 in 2015; and EUR 221,156.20 in 2016 to promote recreational and competitive sport. Change in the amount of subsidies from 2013 to 2016 is related with the number of international and national competitions that Spanish athletes participated in. Spanish deaf athletes regularly take part in international competitions. In the Spanish legislation, the significance of the disabled, including deaf, athletes' achievements have not been equated with that of non-disabled participants' accomplishments although deaf athletes received small financial support on the basis of the results from CSD and CPE (csd.gob.es.).

The funding sources of the Hungarian Deaf Sport Association (HDSA) include:

- a) membership fee
- b) income from economic and business activities (provision of services)

- c) governmental budget support
 - ca) governmental support received through an individual tender
 - cb) budget support from the European Union's Structural Funds and the Cohesion Fund
 - cc) support from the budget of the European Union or from another country, or from an international organization,
 - cd) the amount of a specified part of the personal income tax allocated in accordance with the taxpayer's order,
- d) revenue from public service subsystems in
- f) return for a public service contract,
- g) donations received from other organizations or individuals,
- h) income from investment activities.

The Hungarian Deaf Sports Association has 2 main state revenues, one from the Hungarian Olympic Committee and the other from the National Association of the Deaf and Hearing Impaired. Both organizations manage state budget resources. In comparison to the former, the amount of other revenues (membership fees, sponsorships, etc.) is negligible (2-4%).

The revenues of the Hungarian Deaf Sports Association between 2013-2018 were between HUF 20 million and HUF 62 million, significantly higher in the years of the Deaflympics (2013: 40,464,791 HUF; 2014: 19,779,084 HUF; 2015: 31,674,015 HUF; 2016: 14,892,016 HUF; 2017: 62,252,017 HUF) (birosag.hu).

The expenditures of the United Kingdom Deaf Sport (UKDS) on talent development and sports events equalled GBP 50,524 and GBP 136,630 in years 2013 and 2014, respectively (UK Deaf Sport 2014). The talent development expenditures were GBP 46,658 in 2015 and GBP 18,581 in 2016 (UK Deaf Sport, 2015-2016). Inclusive sport costs were

GBP 69,250 and GBP 86,427 in 2013 and in 2014, respectively (UK Deaf Sport 2014), GBP 144,867 in 2015, and GBP 110,814 in 2016 (UK Deaf Sport Annual Meeting 2015-2016).

In years 2013–2015, DVS received EUR 196,470 from the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic for its statutory activities. Revenues from the state budget amounted to EUR 516,219. In the period of 2016–2017, they equalled EUR 930,539 (Deaflympic Committee of Slovakia 2017, 2018).

A total of 76 competitors participated in events of the Slovak Championship rank in 2013 and in 2014 each, and 123 athletes in 2015. DVS has allocated a total of EUR 142,875 for scholarships for the best Slovakian participants of Deaflympics 2017.

The Australian Deaf Sports Federation (DSA, Deaf Sports Australia) organizes sports competitions in 16 disciplines, including cricket, golf, netball, darts, and rugby (deafsports.org.au).

The main supporting partner of DSA is the Australian Sports Commission, a government agency responsible for promoting and investing in sport and physical activity. In 2014, DSA received AUD 179,440 of government subsidy for its statutory activities.

Donations and other contributions amounted to AUD 13,794. The total gross income equalled AUD 454,427 (Deaf Sport Australia Annual Report 2014).

In 2015, the respective figures were AUD 256,423; AUD 12,915; and AUD 310,718 (Deaf Sport Australia Annual Report 2015). In 2016, government subsidies and donations were similar to those in 2015 (AUD 252,422 and AUD 13,435), whereas the total gross income equalled AUD 697,257 (Deaf Sport Australia Annual Report 2015).

DSA regularly arranges the Active Deaf Kids program, which involved 400 students from 36 schools in 2011 (deafsports.org.au), 700 students in

2013, and 1300 students from 80 schools in 2016 (Deaf Sport Australia Annual Report 2015). In 2015, about 50 DSA competitors participated in Asia Pacific Deaf Games. The event engaged athletes from 23 countries. The Australian players took the 8th place in the medal classification, winning 2 gold medals, 2 silver medals, and 2 bronze ones. In 2016, DSA held Australian Deaf Games, which gathered over 1000 competitors in 15 sports disciplines (Deaf Sport Australia Annual Report 2014). The costs of organising the event equalled AUD 27,251 in 2013 and AUD 23,780 in 2014 (Saward and Dawson 2014).

The revenues of the Korea Deaf Sports Federation (KDSF) amounted to KRW 1,239,093,000 (appr. 1,074,800 USD) in 2017, with a donation of KRW 1,230,169,000 from the National Sports Fund. In 2018, KDSF revenues equalled KRW 181,970,000, including KRW 165,185,000 from the National Sports Fund. The increased funding in 2017 was related to the Korean participation in the 2017 Deaflympics (kdsf.koreanpc.kr).

The participation of deaf athletes affiliated with the USA Deaf Sports Federation (USADSF) in international competitions depends on the amount of funds collected from sponsors, as well as the funds raised for individual players.

In 2013, USADSF recorded a total revenue of USD 371,660, including USD 327,534 from membership fees and USD 15,895 from asset sales. The revenues equalled USD 55,836 in 2014 and USD 190,219 in 2015. Membership fee income amounted to USD 4794 in 2014 and USD 15,254 in 2015. A significant role in acquiring funds was played by the so-called program services, which totalled USD 32,604 and USD 163,362, respectively (projects propublica.org).

USADSF operates primarily on the basis of voluntary activity. The cost of volunteer work is estimated at USD 1 million per year.

In 2013, the income of the Canadian Deaf Sports Association (CDSA) involved CAD 395,400 of government subsidies and CAD 562,318 of donations. Total CDSA revenues amounted to CAD 1,002,942 (Canadian Deaf Sports Association Inc. Financial Report 2014)

In 2014, the respective figures equalled CAD 380,400 and CAD 443,336, with total revenues of CAD 940,903. In the 2017 budget year, revenues amounted to CAD 418,260, marketing activities generated a profit of CAD 160,000, and subsidies supported CDSA with CAD 21,500 (Canadian Deaf Sports Association Inc. Financial Report 2017).

In years 2016–2017, international competitions, such as Pan American Games or World Deaf Championships, as well as Canada Deaf Games involved 8 Canadian national teams in various sports disciplines. They won 4 medals (1 gold, 1 silver, and 2 bronze ones) (Canadian Deaf Sports Association Inc. Financial Report 2017). In the period of 2017–2018, approximately 230 deaf athletes participated in international and national sports events. Competitors preparing for international sports events (2016–2017) received CAD 33,700 of support to cover training camp travel expenses, and Olympic athletes before the Deaflympics in Samsun were supported with CAD 21,750 for training-related expenses (Canadian Deaf Sports Association Inc. Financial Report 2017).

Financing of national sports federations vs. sports achievements in 2013 and 2017 Deaflympics

When analysing the revenues of selected NSFs for statutory activities in 2013–2017, one can observe a varied level of financing (Table 1).

Table 1. Effects of financing deaf sports on the basis of NSF's budgets in years 2013–2017

NSF	Deaflympics, Sofia, Bulgaria, 2013				Deaflympics, Samsun, Turkey, 2017			
	1	2	3	4	1	2	3	4
PDSA (Poland)	2013: 4 385 742 PLN [49]	72	18	G: 2 S: 1 B: 1	2014: 4,282,769 PLN [49]; 2015: 5,016,981 PLN [49]; 2016: 7,667,342 PLN [44], (4,740,000 PLN [49]); 2017: 8,900,246 PLN [45]	98	22	G: 1; S: 3; B: 7
FEDS * (Spain)	2013: 226 755 € [18]	11	38	G: 0 S: 1 B: 1	2014: 199,707.78 € [18]; 2015: 211,398.60 € [18]; 2016: 221,156.20 € [18]; 2017: 296,381 € [18]	18	44	G: 0 S: 0 B: 1
UKDS (UK)	2013: 119 744 £ [52]	48	33	G: 0 S: 2 B: 3	2014: 223,057 £ [52]; 2015: 206,295 £ [53]; 2016: 134,817 £ [34]; 2017: 122,476 £ [51];	62	14	G: 3 S: 1 B: 5
DVS (Slovakia)	2013: 119 865 € [35] (64 200 €)*	7	23	G: 1 S: 1 B: 1	2014: 199,735 € [35] 2015: 242,677 € [35] 2016: 384,450 € [35] 2017: 600,207 € [34]	10	15	G: 2 S: 2 B: 2
HDSA (Hungary)	2013: 40 464 791 HUF [19]	56	15	G: 3 S: 0 B: 1	2014: 19,779,084 HUF [19] 2015: 31,674,015 HUF [19] 2016: 14,892,016 HUF [19] 2017: 62,252,017 HUF [19]	27	44	G: 0 S: 0 B: 1
DSA (Australia)	2013: 249 340 AUD [33]	25	23	G: 1 S: 1 B: 1	2014: 454,427 AUD [33]; 2015: 310,718 AUD [34] 2016: 697,257 AUD [21] 2017: 190,618 AUD [28]	20	-	G: 0 S: 0 B: 0
KDSF (South Korea)	-	69	3	G: 18 S: 20 B: 14	2017: 1,230,169,000 KRW [22]	79	3	G: 19 S: 11 B: 12
USADSF (USA)	2013: 371 660 USD [23]	124	6	G: 9 S: 8 B: 12	2014: 55,836 USD [23]; 2015: 190,219 USD [23]; 2016: 49,411 USD [23]; 2017: 168,726 USD [23]	58	10	G: 5 S: 3 B: 8
CDSA (Canada)	2013: 1 002 942 CAD [30]	27	-	G: 0 S: 0 B: 0	2014: 940,903 CAD [30]; 2015: no data available 2016: 552,400 CAD [31] 2017: 561,500 CAD [31]	26	-	G: 0 S: 0 B: 0

1 – NSF budget; 2 – number of country representatives; 3 – place in the medal classification; 4 – number of medals won

G – gold medal; S – silver medal; B – bronze medal

* DVS data

Discussion

In 2013 (Deaflympics in Bulgaria), the discussed NSF's financing level, converted into USD (money.pl), equalled: USD 1,049,069.49 (PDSA);

USD 263,355.22 (FEDS); USD 125,440.85 (HDSA); USD 148,985.48 (UKDS); USD 130,257.30 (DVS); USD 162,744.22 (DSA); USD 371,660 (USADSF); USD 719,811.47 (CDSA).

In years 2014–2017, the level of deaf sports funding increased in Poland, Slovakia, and Australia compared with the resources available in 2013. However, the Australian Olympic teams did not receive government financial support in the 2017 Olympic year; therefore, fewer competitors took part in the Deaflympics in Turkey, which may have translated into the lack of medal winners in these Games (heraldsun.com.au). The increased budget of PDSA and DVS allowed to delegate more competitors to the 2017 Deaflympics; however, Slovakian representatives took a higher position in the medal classification than Polish. A considerable imbalance can also be observed in the number of athletes from both countries participating in the Deaflympics (Table 1).

UKDS, like DSA, received lower financial support in 2017 than in preceding years. Notably, the increased financing of UKSD activity in the period of 2015–2016 may have positively impacted on the number of competitors presenting a high sports level, and thus on the increase in medal winners compared with the 2013 Deaflympics.

The revenues of the Hungarian Deaf Sports Association between 2013–2018 were significantly higher in the years of the Deaflympics in 2013 and 2017.

In 2017, KDSF had a high level of financing as per NSF standards (USD 984,135.20). The Korean national team once again won the 3rd place in the Olympic Games medal classification.

The income of USADSF presents an interesting profile. In years 2014–2017, a significantly lower budget can be observed than in 2013, and in 2014 and 2016, the revenues were around USD 50,000. The lower level of financing negatively influenced the number of participants at the 2017 Deaflympics, as well as the number of medals won and the medal classification.

The relatively high and balanced CDSA budget in 2016 (USD 396,457.48) and in 2017 (USD 402,988.55) did not result in an improvement in

medal winnings. Canadian athletes completed the 2013 and 2017 Deaflympics without any medals.

Conclusions

The sport of deaf people is one of the most under-documented areas of sports competition. There is a lack of scientific reports concerning the sporting, as well as the biomechanical, sociological, and financial aspects. Only a few recent publications concerned with the financial and education aspects of sport (*i.e.* Kosztin et al. 2015, Muñoz-Llerena et al. 2018, Ciechan-Kujawa 2020, Walczak et al. 2020, Żołądkiewicz-Kuzioła et al. 2020) and with the role of financial sponsors (Górecka, 2020). The financial aspect determines the involvement of deaf people in sport, as well as the level of the participants. While analysing the data presented in Table 1, one can notice significant differences in the level of NSF's financing.

A high level of financing allows more athletes to participate in Deaflympics but does not necessarily affect their results. The sporting level and performance depend, among others, on the number of clubs targeting deaf people, the availability of training facilities, the number of deaf people involved in the sport for people with hearing loss, and, at the level of national teams, the number of training camps and their duration. The sporting level can be positively influenced by sports scholarships granted for sports achievements. Each of these aspects requires separate analysis. Unfortunately, obtaining information on the activity of sports organizations is strongly hindered by the lack of answers from NSFs to questions posed.

Nevertheless, on the basis of the presented data, the need is clear to promote sports among the hearing impaired, to expand those who practise competitive sports, and to incorporate their

presence in all sports fields (referees, technicians, athletes, trainers, *etc.*).

It is also likely that many athletes with hearing impairment regularly compete with non-disabled individuals, unaware of the existence of NSFs. Furthermore, the inclusion of deaf players in conventional sports clubs should also be encouraged (Soto-Rey et al. 2015)

References

- 2015-2018 World Federation of the Deaf Report; Act of June 25, 2010 on sport; Ordinance of the Minister of Sport and Tourism on sport scholarships...).
- Australian Deaf Sports Federation Limited, ABN: 18 006 071 147, Financial Report For the Year Ended 30 June 2017
- Bokor, J.; Hámori, Á. & Nagyné Kiss, A. (2017). A magyarországi siketoktatás gyakorlatáról az iskolai vizsgálatok tükrében. In: *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Erdélyi Múzeum-Egyesület (EME) (On the practice of deaf education in Hungary in the light of school research. In: Living Language Research and Dialectology)*, Kolozsvár, pp. 252-273.
- Canadian Deaf Sports Association Inc., Financial Report, March 31, 2014
- Canadian Deaf Sports Association, Annual Activity Report 2016-2017
- Ciechan-Kujawa, M. & Górniewicz, J. (2020). Success determinants of sports projects financed with donation crowdfunding. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (Supplement issue 5): 3046-3052. doi [10.7752/jpes.2020.s5414](https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s5414)
- Deaf Sport Australia Annual Report 2014: Australian Deaf Sports Federation Limited, Independent Audit Report to the members of Australian Deaf Sports Federation Limited, October 2014
- Deaf Sport Australia Annual Report 2015: Australian Deaf Sports Federation Limited, Independent Audit Report to the members of Australian Deaf Sports Federation Limited For the Year Ended 30 June 2016
- Deaflympic Committee of Slovakia, Výročná správa za rok 2017, 2018.
- Federación Española de Deportes para Sordos: Estatutos (2016)
- Górecka, D. (2020). Selecting the right football club to sponsor: multi-criteria analysis. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (Supplement issue 5): 2867-2874. doi [10.7752/jpes.2020.s5389](https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s5389)
- Im, G.J., Ahn, J.H., Lee J.H., Han K.D., Lee, S.H., Kim, Jin-Sook, Jang H. & Chung J.W. (2018). Prevalence of severe-profound hearing loss in South Korea: a nationwide population-based study to analyse a 10-year trend (2006–2015) *Scientific Reports* 8:9940 doi [10.1038/s41598-018-28279-z](https://doi.org/10.1038/s41598-018-28279-z)
- Kosztin, N., Balatoni, I. (2015). Examination of the sustainability of the sport facilities in the northern great plain region of Hungary. *Apstract*. 9 (1-2), 111-118.
- KSH (2011). Népszámlálás (Census) 2011, 11. Fogycatékossággal élők (People with disabilities)
- Mitchell, R.E. (2006). How many deaf people are there in the United States? Estimates from the Survey of Income and Program Participation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 112-9.
- Muñoz-Llerena, A. Caballero-Blanco, P. & Gómez-Chacón, R. (2018). Analysis of public grants and state aids given by the Spanish National Sports Council. *Journal of Physical Education and Sport*, 18 (Supplement issue 3): 402 – 1407. doi [10.7752/jpes.2018.s3207](https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s3207)
- Ombudsman, The situation of deaf people in Poland (2014), Report of the team for Deaf people at the Human Rights Defender, Warsaw, Poland.

- Report on the activities of the Polish Deaf Sports Association since 01. 01. 2016 r. to 31. 12. 2016 r.
- Report on the activities of the Polish Deaf Sports Association since 01. 01. 2017 r. to 31. 12. 2017 r
- Saward and Dawson. (2014). Chartered accountants: Independent Audit Report to the members of Australia Deaf Sports Federation.
- Soto-Rey, J.; Pérez-Tejero, J.; Rojo-González, J.J. & Álvarez-Ortiz, J.C. (2015). “Evaluación del tiempo de reacción en velocistas con discapacidad auditiva: estudio piloto” (“Evaluation of reaction time in sprinters with hearing impairment: pilot study”). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte (RIPED)*, 2(10), 235-241. ISSN: 1886-8576.
- Statistics Poland: Social Surveys and Living Conditions Department, Physical Education in Poland in the years 2013 and 2014, Warszawa – Rzeszów 2015
- Supreme Audit Office in Lublin, Post-audit informations 2013 - 2016: Polish Deaf Sport Association, LLU. 410.014.01.2016; P/16/023; Lublin 2016
- Supreme Audit Office: Department of Science, Education & National Heritage. Information on inspection results: development of sport for the disabled, KNO.410.003.00.2016; nr. 194/2016/P/16/023/KNO.
- UK Deaf Sport Annual Report and Unaudited Financial Statements For The Year Ended 31 March 2018
- UK Deaf Sport Trustees’ Report and Unaudited Accounts for the year ended 31 March 2014, Registered Charity No: 1111776
- UK Deaf Sport: Unaudited Set of Accounts by the Accountants as Independent Examiners Approved by the Board of Trustees and presented to members at this Annual General Meeting, 2015–2016
- Walczak, D., Krupa, D., & Żołądkiewicz-Kuzioła, A. (2020). Crowdfunding in financing sport activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (Supplement issue 5): 2959-2966. doi [10.7752/jpes.2020.s5402](https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s5402)
- Żołądkiewicz-Kuzioła, A., Krupa, D., & Walczak, D. (2020). Financing physical culture by local government units. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (Supplement issue 5):2845 – 2850. doi [10.7752/jpes.2020.s5386](https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s5386)
- website:*
<http://wfdeaf.org/>; (access date: 2020.10.09).
<https://wfdeaf.org/who-we-are/our-story/> (access date: 2020.10.09).
<https://www.ine.es/prensa/np524.pdf> (access date: 2020.10.09).
http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=236&lang=es (access date: 2020.10.09).
<https://www.teraz.sk/slovensko/spolocnost-podla-sluchovo-postihnuty/351693-clanok.html> (access date: 2020.10.09).
http://www.activityalliance.org.uk/assets/000/000/238/1919_NDSO_Inserts_UKDS_Web_updated_28.9.17_original.pdf?1506608788 (access date: 2020.10.09).
<https://www.and.org.au/pages/disability-statistics.html> (access date: 2020.10.09).
<http://cad.ca/issues-positions/statistics-on-deaf-canadians/>. (access date: 2020.10.09).
<https://www.deaflympics.com/icsd/icsd-facts>. (access date: 2020.10.09).
<https://www.deaflympics.com/icsd/history>. (access date: 2020.10.09).
<https://www.eud.eu/collaborators/edso-european-deaf-sport-organisation/> (access date: 2020.10.04).
<http://www.pzsn.pl/> (access date: 2020.10.09).
<http://feds.feds.es/>. (access date: 2020.10.09).
<https://deaflympic.sk/> (access date: 2020.10.09).

http://hdsf.hu/wp-content/uploads/2018/04/MHSSZ_Alapszabaly_2017-10-28.pdf (access date: 2020.10.09).

<https://deaflympic.sk/pages/clenovia-vv/Sporty>. (access date: 2020.10.09).

<https://www.csd.gob.es/es/federaciones-y-asociaciones/federaciones-deportivas-espanolas/licencias> (access date: 2020.10.09).

<https://www.csd.gob.es/es/federaciones-y-asociaciones/federaciones-deportivas-espanolas/otras-estadisticas>

<https://birosag.hu/civil-szervezetek-nevjegyzeke> (access date: 2020.10.09).

<https://deafsports.org.au/sports/national-deaf-sports-committees/> (access date: 2020.10.09).

<https://deafsports.org.au/active-deaf-sports/active-deaf-kids/> (access date: 2020.10.09).

http://kdsf.koreanpc.kr/board/post_list?board_id=x=30 (access date: 2020.10.09).

<https://projects.propublica.org/nonprofits/organizations/526044700> (access date: 2020.10.09).

<https://www.money.pl/pieniadze/kalkulator/> (2020, May)

<https://www.heraldsun.com.au/leader/north/basketballer-sam-cartledge-says-deaf-sports-need-more-federal-funding/news-story/40b60c84f8698b603f92c5d573f589f4>

(access date: 2020.10.09).

ABORTION: A NEVER-ENDING INTERDISCIPLINARY DEBATE

Szerző:

Simó Ferenc Zoltán (PhD.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

E-mail:
simofredz@gmail.com

Lektorok:

Mező Ferenc (PhD.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...and two anonymous reviewers

Simó, Ferenc Zoltán (2021). Abortion: a Never-Ending Interdisciplinary Debate. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 85-94. DOI [10.18458/KB.2021.3.85](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.85)

Abstract

This study is the second part of the examination, considering the multifaceted feature of debates surrounding the termination of pregnancy. Although we may suppose that the so-called pro-life and pro-choice supporters have already paved their rigid ways of thinking with no possibility or hope for any modification, it might come as a surprise to learn that even Christian and Buddhist points of view can be tuned. Health related disciplines, such as psychology keep reflecting on the issues of abortion with more and more emphasis on the post period of it.

Keywords: abortion, human rights, psychology, vallás

Disciplines: Psychology

Absztrakt

ABORTUSZ: EGY VÉGTELEN INTERDISZCIPLINÁRIS VITA

Jelen tanulmány a második része annak a tanulmány sorozatnak, amely a sokszínűségét vizsgálja, annak a vitának, mely a terhesség megszakítást övezi. Habár azt hihetnénk, hogy az úgynevezett "pro-life" (életpárti) és „pro-choice” (választáspárti) tábor képviselői már bebetonozták véleményeiket az abortusszal kapcsolatban, mégis meglepetésként érhet minket az a jelenség, hogy az oly sziklaszilárdnak tűnő álláspont, mint például a keresztény vagy a buddhista nézőpont is képes finomhangolt változásra. Az egészséghez kötődő tudományágak, mint például a pszichológia folyamatosan reflektálnak az abortusz témájára, egyre inkább a megszakítást követő időszakra fókuszálva.

Kulcsszavak: abortusz, emberi jogok, pszichológia, vallás

Diszciplina: pszichológia

The first part of this study, *Right to life in Hungary and in the EU: the ever-troublesome issue of abortion* (Simó, 2020), deals with some legal facts and concerns. This is the second part of the examination, which discusses some thought-provoking changes in the parties concerned, bearing in mind the multifaceted feature of the ongoing debates and discussions surrounding the termination of pregnancy. (The last part of this trilogy will be the summing up of this issue with an examination, concerning some curiosities).

After considering the enormous number of studies, pamphlets, articles, even blogs on this topic, one may ask nicely: What is the point of this study? Although the enquiry seems valid, it may look as if the enquire might have already refused to realize the intricacy and nuance of the subject. Still, it can be said that one who intends to comprehend the depth how abortion has been treated culturally, politically and historically in the world tradition should first come to terms with many different but interrelated routes. (As far as political changes are concerned, see, for example, Shannon Stettner, Kristin Burnett, and Travis Hay (eds.) (2017) *Abortion: History, Politics, and Reproductive Justice after Morgentaler*. UBC Press, Vancouver. or. Rita J. Simon (1998): *Abortion. Statutes, Policies, and Public Attitudes the World Over*. Greenwood Publishing Group, London.) The difficulty of this subject lies in the fact that many scholars feel the urge to take sides, considering their systems of beliefs. To be frank, they are not mistaken, it appears to be more and more difficult not to take sides, and to attempt to offer some more or different ideas or thoughts on this problematic subject, especially, these days when there are more and more heated debates with applying rhetoric only to be sensational, saleable or marketable, not to mention, for example, the growing number of the pandemic related studies on this subject. (See, for instance: Jaime Todd-Gher and Payal K. Shah (2020) *Abortion in the*

context of COVID-19: a human rights imperative, *Sexual and Reproductive Health Matters*, 28:1, or Hussein J. (2020) *COVID-19: what implications for sexual and reproductive health and rights globally?* *Sex Reproduction Health Matters*. 2020)

Thus, I offer a preliminary study on how, for example, Christianity and Buddhism have shifted its position on this subject, or what might be examined and re-examined by psychology, I also consider some interesting and worthy factors in order to present a wider spectrum on the current status of the debate. (Check, for instance: Herd, P., Higgins, J., Sicinski, K., and Merkurieva, I. (2016). *The implications of unintended pregnancies for mental in later life. American Journal of Public Health*, 106 (3), 421-429. or Russo, N, (2014). *Abortion, unwanted childbearing, and mental health. Salud Mental. 37*, 283-289.) Several concerns and inquiries can be addressed in connection with the issue of termination of pregnancy. According to many scholars, these can be the following without offering a full list of them (Bayles and Henley, 1989, 133-135): Is it morally permissible to obtain an abortion? Is abortion ever a violation of the moral rights of the foetus? Should abortion be legally prohibited? Is the choice of obtaining ever the expression of a trait of character (for instance, selfishness)? It seems true that these questions are frequently asked and debated, and they are often answered by detailed studies, either pro-life or pro-choice results.

However, Katie Watson examines some important questions that may not be asked as frequently as the above mentioned ones in her book, *Scarlet A: The Ethics, Law, and Politics of Ordinary Abortion*. Her enquiries relate to the fact that it is estimated that one in five pregnancies in the US ends in abortion. Her analysis focuses on, among many others, the following questions: Why is something so common, which has been legal so long, still a source of shame and secrecy? Why is it so commonly debated by politicians, and so rarely

revealed from friend to friend, or loved one to loved one? (Watson, 2018). Also, one can find even more thought-provoking pieces and questions, for instance Sherry F. Colb; Michael C. Dorf pose some serious debatable questions, for example: How can somebody who condemns hunting, animal farming, and animal experimentation also favour legal abortion, which is the deliberate destruction of a human foetus? Should legal reforms herald or follow attitudinal changes? Do gruesome images win over or alienate devotees? Is violence ever righteous or ethical? (Colb and Dorf, 2016) As the point of view changes, questions start to be even more provocative and challenging, for example, some, presented by Kate Greasley, are the following: Does the morality of abortion depend on the moral status of the human fetus? Must the law of abortion presume an answer to the question of when personhood begins? Can a law which permits late abortion but not infanticide be morally justified? (Greasley, 2017).

Even this miniature list makes us ponder upon some of them, although one may ask as well: who decides which answer(s) should be accepted or taken into (serious) considerations? Our question looks even more desired when we consider the statements made by some scholars, for instance, Charles C. Camosy argues that „[w]hile it is true that much has been written about abortion, it turns out that only a tiny minority of pieces are actually worth reading. Most authors have already decided what the answer is before engaging the evidence and arguments, and they use empty rhetoric in an attempt to “win” and impose a particular point of view.

Very few pieces are even aware of what their opponents are actually arguing, much less engaging it in a fair and careful way. The result is confusion and mischaracterization, which, in turn, leads to caricatures and stereotypes; this, in turn, leads to polarization and disengagement.” (Camosy, 2015, 12).

In addition to this, he goes on to explain that “[...] one important reason we need a new book about abortion is because (with a few significant exceptions, several of which are cited in this book) most of what is being written just isn’t very good.” (Camosy, 2015, 12). He seems to warn us to be more cautious about the selection of books to be used as bases of our notion or idea on abortion. For example, Christopher Kaczor, who cannot be found in Camosy’s book, can be named as a fine illustration, and, although he does take sides, he also argues that the solution might be appealing to reason rather than religious belief, his *The Ethics of Abortion: Women's Rights, Human Life, and the Question of Justice* is against the choice of abortion wholeheartedly. His book weighs the major grounds for denying foetal personhood, as well as the views of those who support and protect not only abortion but also infanticide. He also attempts to offer many (non-theological) justifications for the conclusion that all human beings, as well as those in utero, are supposed to be seen and respected as persons. Kaczor also criticises the opinion that abortion is not wrong even though the human foetus is a person. Interestingly enough, his conclusion ends with an unusual discussion of whether artificial wombs may be able to close the abortion dispute. Answering the arguments of defenders of abortion, this book provides reasoned justification for the view that all intentional abortions are morally wrong and that doctors and nurses who object to abortion should not be forced to act against their consciences. (Kaczor, 2010, 139-145).

Religion and abortion: Christianity and Buddhism

One of the most difficult issues is the burdensome relation between religion and culture, especially, in places like Africa. Culture and religion have been shown to intersect in public attitudes to

abortion. In their study Kebede MT, Hilden PK and Middelthon AL argue that in Ethiopia, women regarded abortion as being morally and socially menacing and risky owing to cultural and religious norms regarding abortion. (Kebede, 2012). As a result of this attitude, those in the study can easily be stigmatized and isolated in their own culture with no or less security either emotionally or even physically.

Christianity (or the West)

Basically when one intends to define the core values of Christianity, we need to take an historical approach. The definition usually denotes (basic) values coming from the teachings of Jesus Christ. The term has numerous presentations, uses and meanings, and detailed (or “precise”) definitions might be different between geographical locations and different schools of thought, giving us an extra challenge to stick to it. The terms Christian values and family values are often used as a euphemism for the priority of the family, in the sense that, instead of the governments (or other authorities), families have to take full responsibilities to take care of the members of the families by the Christian right. In addition to this, Christian values can be related to the Christian identity in identity politics. During the course of its history the Catholic Church has taken positions on many subjects that are in one sense political, but in another sense are primarily moral, such as contraception, homosexuality, and divorce. James Hitchcock claims that abortion divides not only the United States, but Catholics all around the world, too. Visibly, these issues must be addressed by Catholics and they feel the need to them within the framework of a democratic society, such as the United States that has no official religion, these ideas might be seen and dealt with in, for instance, Italy, Ireland and Poland, where the influence of the Church may not be overlooked. His book can

be seen as a unique perspective with being a study of opposing American Catholic attitudes to abortion, particularly, in connection with laws and government policies. After the ruling of Roe vs. Wade, many pro-life campaigners or supporters have changed and stand without being sentimental and morally allied with Democrats. For the first time, Catholics, as an entire group, have got tangled in U.S. politics. Abortion now is one of the major points of division in American Catholicism: a spreading split between liberal Catholic Democrats who attempts to minimize the issue and other Catholics, many of them politically liberal, whose pro-life commitments might have altered them to “assist” and “cooperate” with Republicans. James Hitchcock debates the 2016 presidential campaign and how it transformed an already altered political landscape. He analyses the Affordable Care Act, LGBT rights, and the questions they raise about religious liberty, considering the religio-political aspects as well. (Hitchcock,2016). His point appears even more challenging and worthy in the light of Andrew R Lewis’ book: *The Rights Turn in Conservative Christian Politics: How Abortion Transformed the Culture Wars* (which was only published a year later, in 2017). As we have seen the debate is still on, but some players and a few major points have already started to be shifted and blurred by either divisions or politics as well.

Changes that have taken place in the Christian world could capture the attention of many scholars, trying to analyse both the reasons and the outcomes of these changes. One of the is Andrew R. Lewis, who paid rivet attention to the shifts in politics related to Christian politics. He claims that “[...] abortion is critical to evangelical politics, elites are able to expand the sphere of their advocacy by tying issues to abortion. In addition, because the pro-life movement has had an active rights-based justification that has grown more important in evangelical circles, the politics of

abortion have taught evangelicals about the public value of rights-talk. The politics of abortion have contributed directly to both *rights learning* and *rights claiming*, and they are a signpost for *rights extending*. (Lewis, 2017, 28-29). Another study, presented by Michele Dillon, explores how the Church deals with the concern or the matter of abortion as a woman's right. The American and English bishops used arguments similar to those of the Irish, notwithstanding the absence of legal abortion in Ireland. The Polish bishops, however, departed from the pattern evinced by their fellow-bishops and, at least in the document sample used in this study, gave scant attention to women's situation." (Dillon, 1996, 34-35).

Buddhism (or the East)

The discussion and dispute to settle the question of the termination of pregnancy can be argued to be mostly led by the West. The ever-growing pile of studies has already polarized the Western culture, dividing almost all walks of life by the dichotomy, pro and against, pro-life or pro-choice, and so on. Scholars have begun to look for different angles to re-contextualize and to reconceptualise the subject of their debate, abortion. Eastern thoughts, philosophy have started to be filtered into the minds and hearts of those related to or pondered upon the resolution(s).

Although Buddhism has obviously a "pro-life" position on abortion, the final decision is supposed to be left to the pregnant woman. The heated debate on the termination of pregnancy rages on. James Hughes argues that the core Buddhist text do not necessarily stick to rigidly to their doctrinal elements by offering limited views on the outside world, thus, as a consequence, Buddhists need to address and face contemporary issues, problems in the spirit of their teachings, with considering a possible difference, according to

their laws. (Hughes, 1998). Abortion is debatably the most controversial and conflict-ridden moral issue of our times, but up until now the dispute has taken place virtually within a Western cultural, religious and philosophical context. For several decades in the West arguments and (harsh) opinions both for and against termination of pregnancy have been amassed up by groups of all sorts, from religious fundamentalists to radical ideologists, feminists and all shades of views and ideas in between. These opposing sides have failed to understand each other mutually, and as a result of this, opinions have been polarized and a trench war has emerged again. In the light of this stalemate a novel standpoint is needed (Keown, 1988).

This in-between situation has created more misunderstanding and clichés by employing, for instance, scholars and politicians, offering inter and multidisciplinary views. Keown Damien also claims that Buddhism is an ancient tradition which over the centuries has distinguished and cultured its unique systems of beliefs and values in the course of a long interaction with the major cultures of Asia. Since Buddhism goes on to capture the rivet attention of the West, it is high time for its views on abortion to be taken into serious considerations, including the examination of a wide range of Buddhist cultural and ethical viewpoints. (See: Barnhart, M. (1998). Buddhism and the morality of abortion. *Journal of Buddhist Ethics* 5,276-297.) While debating ethical problems or concerns, particularly those concerning Buddhism, one may not be able to isolate a problem from its social and cultural milieu (See Keown, 1998 and LaFleur, 1994). According to the core philosophy is that everything is interrelated or interconnected, and this appears to be understood in this context that issue such as whether termination of pregnancy is right or wrong (or immoral) is a multifaceted one and should not be answered by reading sacred texts alone.

As far as abortion is concerned, it seems difficult to reason the fact that a country so strongly influenced by Buddhism's worship and devotion for life allows legalized, commonly practised abortion. In addition to this mystery or riddle, it appears that another practice is even more mysterious in the eyes of most Westerners, the Japanese practice of *mizuko kuyo* (rites) (water child memorial service), in which the parents of aborted fetuses pray for the well-being of these disallowed "lives." Also, it is defined as a Japanese Buddhist ceremony for those people who have experienced miscarriage, stillbirth, or abortion. (Smith, 1992). William LaFleur examines abortion provocatively as a hole-in-the-wall or an opening on the culture and ethics of Japan. At the same time, he contributes to the Western debate on abortion, exploring how the Japanese resolve their conflicting emotions privately and avoid the pro-life/pro-choice politics that divide Americans sharply on the issue (LaFleur,1992). The difference between Christianity and Buddhism cannot be blurred or neglected, although LaFleur that [...] Westerners who have lived in Japan-including persons who are Christian-have increasingly come to the view that there is an appreciable level of psychological and spiritual sanity in the practices of *mizuko kuyo* and that aspects of these practices should be introduced into Western society and the ambit of the West's religious modalities. Although, given the official positions of the Roman Catholic Church on abortion, there is a reluctance to articulate such things overtly, a growing number of Catholics in Japan, I am told, have an interest in exploring what of the *mizuko kuyo* could be transferred into Christianity. (To get to know more on *mizuko kuyo*, see: Brooks. A. P. (1981) *Mizuko Kuyo' and Japanese Buddhism*. Japanese Journal of Religious Studies 8 / 3-4 September-December.) There are also, it appears, members of the clergy who share this interest, and this all seems to arise from a sense that the churches that condemn

abortion wholeheartedly and “passionately” have in various examples demonstrated being unreasonable and impractical (LaFleur,1992, 215-216). His statement may seem a bit far-fetched for some, though I assume considering the post-abortion mental state spirituality or religious practices may trigger some level of stability for those involved.

Abortion and psychology

One of the organizations, Planned Parenthood Federation of America (a non-profit organization that provides sexual health care in the United States and globally), has already altered some major issues by declaring that it is no longer true the legally induced termination of pregnancy does not create mental health problem for women. [<https://www.plannedparenthood.org/>

There are more and more organizations offering help for women under the pressure related to pre or post period of the termination of pregnancy, but their importance lies in the fact that they have already realized the necessity to re-evaluate the abortion related mental health problems [visit ,for example, <https://prochoice.org/> or <https://europeabortionaccessproject.org/>].

One of the most significant attempts to re-visit the mental and emotional issues associated with abortion was in 2011 when the Academy of Medical Royal Colleges (AMRC) in London reviewed all studies about the emotional effects of abortion that had been published in English between 1990 and 2011. Most of the studies in the AMRC's rigorous, systematic review were conducted in the United States. From the evidence and limitations within this broad range of studies, researchers concluded that”

- Unwanted pregnancy increases a woman's risk of problems with her mental health.
- A woman with an unwanted pregnancy is as likely to have mental health problems from abortion as she is from giving birth.

- A woman with a history of mental health problems before abortion is more likely to have mental health problems after abortion.
- Circumstances, conditions, behaviours, and other factors associated with mental health problems are similar for women following abortion and women following childbirth.
- Pressure from a partner to terminate a pregnancy, negative attitudes about abortion, and negative attitudes about a woman's experience of abortion may increase a woman's risk of mental health problems after abortion." (AMRC, 2011)

After its thorough revision, AMRC advises the scholars and scientist to put more emphasis on the mental health consequences and aftermath of unwanted pregnancy. Although, it appears simple it is even more complicated the one has ever thought of. Since AMRC is only one in the line of debates, which has started on the mental effects of abortion. The polarization based on whether the terms, "post-abortion trauma," "post-abortion syndrome," or "post-abortion survivor syndrome," exist at all. One of the authorities, American Psychological Association (APA) concludes that legal abortion does not create psychological risk for most women experiencing abortion and they also state that those times it was about 21 percent of all American women had an abortion, if severe emotional responses were common there would be an epidemic of women seeking psychological treatment. There is no evidence of such an epidemic (Adler, 1989).

Since 1989, there has not been noteworthy change in this point of view. But the debate surrounding the "mystery" of post-abortion period is still going on. (See, for instance: Jones, Rachel K., and Jenna Jerman. (2014). "Abortion Incidence and Service Availability in the United States, 2011."

Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 46(1).

Other scholars, such as Katrina Kimport, Kira Foster and Tracy A. Weitz have found evidence for emotional difficulties. After summing up the result of their semi-structured, in-depth telephone interviews, they argue that "[f]or many respondents, having an unplanned pregnancy and abortion were emotionally complicated experiences, made particularly difficult by two social processes: the decision-making process before the abortion and the process of finding social support afterwards." (Kimport K, Kira Foster K and Tracy A. Weitz, 2011).

As we have already seen it, the lack of social support may be able to contribute to burdensome experiences, and, as a result, it might give way to problems with psychological roots. Katie Watson's observations may be able to contribute to the changes, since she argues that even if abortion turned out to a constitutional right by the *Roe v. Wade* decision well-known by most scholars, termination of pregnancy remains a stigma, or as she calls it, a proverbial scarlet A, in the United States. (The scarlet A seems a reference to *The Scarlet Letter*, a Romance written by Nathaniel Hawthorne, a story of Hester Prynne, who (after an affair) gives birth to her daughter and refuse to provide the name of the father. the major theme of this story can be describe as stigmatization by the society and humiliating.) Katie Watson's book searches the personal stigma that prevents several women from sharing their abortion experiences with friends and family in private conversation, and the structural stigma that keeps it that way. She also states that America could benefit from working to reverse such stigma. She mostly blames public discourse having the potential to distort and create silence around private experience with abortion. Although, as we have already discussed it, the conclusion of APA makes it "clear" that legal termination of pregnancy does not create

psychological risks for women experiencing it, some scholars may disagree. In their study, Korenromp, M.J., G. C. M. L. Christiaens, J. van den Bout, E. J. H. Mulder, J. A. M. Hunfeld, C. M. Bilardo, J. P. M. Offermans and G. H. A. Visser have evaluated the psychological consequences of termination of pregnancy for foetal anomaly in women. The assessment took place between 2 and 7 years after the event. Large variation was found in symptoms of grief and posttraumatic stress. Women generally adapted well with respect to grief, but a substantial number of participants showed pathological scores for posttraumatic stress. Significant risk factors for poor psychological outcome were a low level of education and a low level of perceived partner support. A modest, but consistent, association was found between advanced gestational age and the level of distress. Women with pathological responses were equally distributed over the 5 years of study.” (Korenromp, et al., 257). The complexity of their findings on the termination of pregnancy for foetal anomaly lies in the fact that abortion can be linked to long-term psychological consequences for a considerable number of women. Clinically relevant determinants are gestational age, perceived partner support, and educational level.

Tran Minh Hang states that “[...] women’s silent suffering and abortion related fears are key barriers to their effective access to reproductive health care,” and she also claims that “[...] the physical, social, psychological and spiritual suffering women experience after sex-selective abortion and the obstacles they face in receiving adequate care and understanding.” [Hang, 2011, 127-128] In addition to this, her examination has revealed that [s]ome women experienced these [psychological] problems for only a short period, but many others had emotional difficulties long after their abortion. In many cases, the women experienced nightmares, depression and other kinds of trauma for years.

(Hang, 2011, 132) Brenda Major, Mark Appelbaum, Linda Beckman, Mary Ann Dutton, Nancy Felipe Russo, and Carolyn West have evaluated empirical research and studies on abortion and mental health, and they argue that there are methodological problems can be found because it matters how enquiries are framed, they state that “[...] how researchers frame this question shapes the findings that are obtained and how they are interpreted. Too often, the question is framed in a way that implies that abortion is a unitary event, experienced similarly by all women. Abortion, however, encompasses a diversity of experiences, and women vary significantly in how they react to this life event. Understanding the personal, social, and cultural sources of this variability is important if we are to fully appreciate how abortion affects women’s mental health. Understanding the mental health implications of abortion also requires that we compare psychological responses associated with abortion with psychological responses associated with its real alternative other courses of action that might be taken by a pregnant woman in similar circumstances (i.e., facing an unwanted pregnancy). Failing to do so sets up a false comparison and ignores the reality of women’s lives—once a woman is faced with an unwanted pregnancy, or one she feels financially, emotion. (Major B, et al, 2009. 863-890). It is an impossible mission to define the wide range of emotions each and every woman experiences after the process of abortion, and, as we could learn from these studies, women’s physical recovery, psychological and therapeutic healing and the post abortion care heavily depend on and can be affected by social, cultural, political, economic and religious factors.

Conclusion

Although Charles C. Camosy states that there is not much left to write and discuss on abortion, and there are not too many pieces to be considered praiseworthy, their might be some hope to keep

the ball rolling. Even if he assumes that many who have written on the subject “[...] use empty rhetoric in an attempt to “win” and impose a particular point of view. Very few pieces are even aware of what their opponents are actually arguing, much less engaging it in a fair and careful way.” (Camosy, 2015, 12). One may not be surprised by the result, which I agree, can be described as misperception and misleading characterization, which, in turn, leads to misrepresentations and labels and stigmas as Katie Watson describes. Of course, this might be the cause of the polarization and detachment on this subject, though one might find other reasons, such as political, religious or cultural and so on. Camosy appears to warn us to be more thoughtful and alert about the selection of sources to be used as bases of our notion or idea on abortion. This might be true but the abundance of choices may not make the task of the reader easy, especially, on a topic such as the termination of pregnancy, although the exploration of mizuko kuyo as transferred into Christianity would be a fascinating and provocative task. Though we might try to be neutral on this subject, which seems almost impossible, one may add that the statement of not having psychological difficulties after a legal termination of pregnancy might not be too realistic, even if some of the studies conclude so. This study merely attempts to scratch the surface of the changes taken place recently, offering a selection of thoughts for its readers.

References

- Adler, Nancy E. (1989). University of California at San Francisco, Statement on Behalf of the American Psychological Association Before the Human Resources and Intergovernmental Relations Subcommittee of the Committee on Governmental Operations, U. S. House of Representatives: 130–40.
- Adler, Nancy E., et al. (1990). “Psychological Responses after Abortion.” *Science*, 248(4951), 41–4. doi [10.1126/science.2181664](https://doi.org/10.1126/science.2181664)
- AMRC — Academy of Medical Royal Colleges. (2011). *Induced Abortion and Mental Health — A Systematic Review of the Mental Health Outcomes of Induced Abortion, Including Their Prevalence and Associated Factors*. London: Academy of Medical Royal Colleges/National Collaborating Center for Mental Health.
- Barnhart, M. (1998). Buddhism and the morality of abortion. *Journal of Buddhist Ethics* 5, 276-297.
- Bayles, M. D., and Henley, K. eds. (1989). *Right Conduct: Theories and Applications*. Random House, New York.
- Brooks. A. P. (1981) Mizuko Kuyo' and Japanese Buddhism. *Japanese Journal of Religious Studies* 8 / 3-4 September-December.
- Camosy, C.C. (2015). *Beyond the Abortion Wars: A Way Forward for a New Generation*-Wm. B. Eerdmans Publishing Co. Michigan.
- Charles, Vignetta E., et al. (2008). “Abortion and Long-Term Mental Health Outcomes: A Systematic Review of the Literature.” *Contraception*, 78, 436–50.
- Coleman, Patricia K. (2011). “Abortion and Mental Health: Qualitative Synthesis and Analysis of Research Published 1995–2002.” *The British Journal of Psychiatry*, 199, 180–6.
- Dilon, M (1996). *Cultural Differences in the Abortion Discourse of the Catholic Church: Evidence from Four Countries: Sociology of Religion*, Spring, 1996, Vol. 57, No. 1, Special Issue: Sociology of Culture and Sociology of Religion (Spring, 1996), pp. 25-36 Published by: Oxford University Press. Oxford.
- Hughes J. (1998) Buddhism and Abortion: A Western Approach. In: Keown D. (eds) *Buddhism and Abortion*. Palgrave Macmillan, London doi [10.1007/978-1-349-14178-4_9](https://doi.org/10.1007/978-1-349-14178-4_9)

- Greasley, Kate: (2017) *Arguments about abortion: personhood, morality, and law*. Oxford University Press, Oxford.
- Hang, T. M. (2011) *Global Debates, Local Dilemmas: Sex-selective Abortion in Contemporary Viet Nam*. Australian National University. Canberra.
- Hitchcock, J. (2016) *Abortion, Religious Freedom, and Catholic Politics*. Transaction Publishers, London.
- Hussein J. (2020) COVID-19: what implications for sexual and reproductive health and rights globally? *Sex Reprod Health Matters*. 2020. doi [10.1080/26410397.2020.1746065](https://doi.org/10.1080/26410397.2020.1746065)
- Kaczor, C. (2010) *The Ethics of Abortion: Women's Rights, Human Life, and the Question of Justice*. Routledge, London.
- Kebede MT, Hilden PK and Middelthon AL. (2012) The tale of the hearts: deciding on abortion in Ethiopia. *Culture, health and sexuality*. 14(4):393-405. doi [10.1080/13691058.2011.649495](https://doi.org/10.1080/13691058.2011.649495)
- Keown D. (eds.) (1998) *Buddhism and Abortion*. Palgrave Macmillan UK, London.
- Kimport K, Kira Foster K and Tracy A. Weitz (2011): Social Sources of Women's Emotional Difficulty After Abortion: Lessons from Women's Abortion Narrative. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, JUNE, Vol. 43, No. 2. 103-109. doi [10.1363/4310311](https://doi.org/10.1363/4310311)
- Korenromp, M.J, G. C. M. L. Christiaens, J. van den Bout, E. J. H. Mulder, J. A. M. Hunfeld, C. M. Bilardo, J. P. M. Offermans and G. H. A. Visser. (2005) Long-term psychological consequences of pregnancy termination for fetal abnormality: a cross-sectional study. *John Wiley and Sons, Ltd. Prenatal Diagnosis* 2005; 25: 253–260. doi [10.1002/pd.1127](https://doi.org/10.1002/pd.1127)
- LaFleur. W. R. (1992) *Liquid Life: Abortion and Buddhism in Japan*. Princeton University Press, Princeton.
- Lewis A. R. (2017) *The Rights Turn in Conservative Christian Politics: How Abortion Transformed the Culture Wars*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Major B, Appelbaum M, Beckman L, Mary Ann M, Dutton M.N, Nancy, Felipe Russo N.F and West,C.(2009) Abortion and Mental Health: Evaluating the Evidence. *American Psychologist* Vol. 64, No. 9, 863–890. doi [10.1037/a0017497](https://doi.org/10.1037/a0017497)
- Smith, B. (1992). *Buddhism and Abortion in Contemporary Japan: Mizuko Kuyo and the Confrontation with Death*. SUNY PRESS. New York.
- Simó, F. Z (2020). Right to Life in Hungary and in the EU: the Ever-Troublesome Issue of Abortion. *Különleges Bánásmód*, 6. (4). 83-90. doi [10.18458/KB.2020.4.83](https://doi.org/10.18458/KB.2020.4.83)
- Todd-Gher J and Shah P. K. (2020) Abortion in the context of COVID-19: a human rights imperative. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 28:1, 1758394, doi [10.1080/26410397.2020.1758394](https://doi.org/10.1080/26410397.2020.1758394)
- Watson K. (2018) *Scarlet A: The Ethics, Law, and Politics of Ordinary Abortion*. Oxford University Press, New York.
- <https://www.plannedparenthood.org/>
<https://prochoice.org/>
<https://europeabortionaccessproject.org/>

A VAJDASÁGI MAGYAR AJKÚ FIATALOK SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉGE

Szerzők:

Borsos Éva (PhD.)
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar (Szerbia)

Horák Rita
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar (Szerbia)

Első szerző e-mail címe:
bborsos@gmail.com

Lektorok:

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Ferenc (PhD.)
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Borsos Éva, Horák Rita (2021). A vajdasági magyar ajkú fiatalok szabadidős tevékenysége. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 95-99. DOI [10.18458/KB.2021.3.95](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.95)

Absztrakt

Napjainkban az emberek életmódját többnyire a helytelen táplálékbevitel és a mozgásszegény életmód jellemezi. Különösen nagy figyelmet kell erre fordítani gyermekkorban, hiszen a gyerekek szokásai ilyenkor még alakíthatók. A gyermekek fejlődés szempontjából is meghatározó, hogy helyesen és egészségesen táplálkozzanak-e és, hogy rendszeresen végezzenek-e testmozgást. A kutatásban általános iskolás gyerekek tápláltsági állapotát határoztuk meg, valamint a PAQ-C (physical activity questionnaire) kérdőív segítségével a fizikai aktivitásukat is felmértük. A kutatás részeredményei azt mutatják, hogy a fiúk között több a túlsúlyos, még akkor is, ha ők sportolnak többet rendszeresen és az órák közötti szünetekben is ők az aktívabbak. A sportok közül a fiúknál a labdarúgás a lányoknál a kosárlabda dominál. A tanulmány a 142-451-2637/2019-01 vajdasági tartományi projektum keretein belül végzett kutatás rész eredményeit mutatja be.

Kulcsszavak: fizikai aktivitás, gyerekek, sport, tápláltsági állapot

Diszciplina: sporttudomány

Abstract

HUNGARIAN YOUNG PEOPLE'S FREE TIME ACTIVITIES IN VOJVODINA

Nowadays the lifestyle of most people is characterised by improper food intake and by a sedentary lifestyle. Especially in childhood, great attention should be paid to this, because children's habits can be formed at this age and for their development it is very important to eat properly and healthy and to exercise regularly. During the research, elementary school children's nutritional status was determined and their physical activity was measured using the PAQ-C (physical activity questionnaire) questionnaire. The partial results of the research show that among boys there are more overweight person, even so they do

more sports regularly and they are more active during breaks between classes. Among sports the football is dominant in the case of the boys and the basketball is dominant in the case of the girls.

The work presented partial results of the research carried out during the Vojvodina provincial project 142-451-2637/2019-01.

Keywords: physical activity, children, sport, nutritional status

Discipline: sport science

A XXI. század egyik jelentős problémája, hogy a gyerekek a szabad idejük nagyrészt a számítógép előtt töltik és ennek következtében keveset mozognak. A mozgásszegény életmód számos negatív egészségkárosító következménnyel jár. Az egészség fogalmát a WHO a következőképpen határozta meg: „Az egészség a teljes testi, lelki és szociális jólét állapota, és nem csupán a betegség vagy a fogyatékoság hiánya.” A testmozgás éppen a lelki egészséget és az egészséges személyiségfejlődést szavatolja.

A gyermekkori elhízás legfőbb okai az egészségtelen táplálkozás és a mozgás szegény életmód. A mozgásigény kialakítása nagyon fontos, hiszen kihatással van a gyermek egészséges fejlődésére. A rendszeres mozgás elősegíti, hogy a testarányok és a testsúly megfelelően alakuljon. A fizikai aktivitás elősegíti a betegségek elkerülését és a lelki állapotokra is jó hatással van (Hidvéghi et al., 2015). Az elhízottság az utóbbi 15-20 év alatt szinte már világjárvánnyá nőtte ki magát (Söderlund et al., 2009). Egyes kutatások szerint (Török, 2001) a tanulók több mint 90%-ánál a leggyakoribb időtöltés a tévézés, az olvasás, a számítógéphasználat, azonban figyelemre méltó, hogy a legnépszerűbb tevékenységformák között megtalálható a sport is.

Egy 2000-ben elvégzett kutatás szerint Szerbiában a felnőtt lakosság több mint 55%-a küzd súlyproblémákkal (Zavoda za zaštitu zdravlja Srbije - Szerbiai Egészségügyi Intézet, 2000). Ebből 36,7% túlsúlyos 17,3% pedig elhízott (Petrov et al.

2010). Hasonló eredmények jelentek meg, a magyarországi adatokban is. A magyarországi adatok szerint is nő az elhízott gyerekek száma, még az 1970-es években a gyerekek 7-9%-a volt túlsúlyos, mára ez a szám 12-18%-ra emelkedett. Ennek részben oka a nem megfelelő táplálkozás is különösképpen a gyorsételek veszélyesek ilyen szempontból (Barabás, 2006). Az elhízásra akkor kerül sor, ha több energiát viszünk be a szervezetünkbe, mint amennyit el tudunk használni. A szakirodalom szerint az elhízás a zsír felhalmozódását jelenti a test különböző részein, melynek következtében cukorbetegség, magas vérnyomás és agyvérzés vagy infarktus is bekövetkezhet (Pintér, 1991).

A testtömeg index segítségével (BMI) ki lehet számítani az egyén BMI-jét és meg lehet állapítani hogy a testsúlya megfelelő-e, de az ideális testsúlyt is meg határozhatjuk (Cui et al., 2016). A BMI-t úgy számoljuk, ki, hogy a testsúlyt (kg-ban kifejezve) elosztjuk a méterben kifejezett testmagasság négyzetére emelt értékével.

$$\text{BMI} = \frac{\text{testsúly (kg)}}{\text{testmagasság (m)}^2}$$

Az elhízást és az elhízás következményeit kiküszöbölhetjük, ha már gyermekkorban a gyerekeket az egészséges életmódra neveljük. Ebben különösen fontos szerep jut az iskoláskor előtti intézményekben dolgozóknak (Hipel et al., 2007).

Az egészséges életmódhoz hozzátartozik a sportolás is. A sport kiválasztására több tényező is hat: a sportág népszerűsége, a gyermek aktuális kívánsága, hogy hova járnak társai, a véletlen, a klubok földrajzi elérhetősége, a szülők (meg nem valósult) vágyai. Kutatásunkban az általános iskolások tápláltsági állapotával és fizikai aktivitásával foglalkozunk. Jelen munkában a kutatás részeredményeit közöljük.

Módszer

A vizsgálat célja

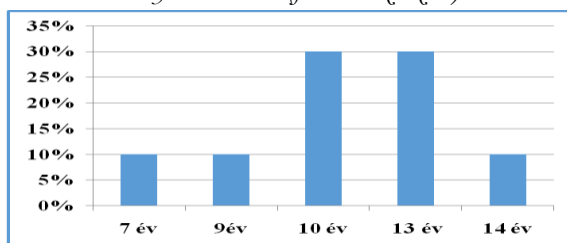
1. az általános iskolás gyerekek tápláltsági állapotának vizsgálata: testmagasság – testsúly mérés
2. az általános iskolás gyermekek fizikai aktivitásának vizsgálata: fizikai aktivitás (PAQ-C) kérdőív segítségével

Anyag és módszer

A felmérést vajdasági általános iskoláskorú (6-15 év) gyerekek körében végeztük el (n=120). Az eredmények kielemezése még folyamatban van, ezért a jelenlegi munkánkban csak részeredményeket mutatunk be: tíz véletlenszerűen kiválasztott fiú és tíz lány testsúly adatait és szabadidős fizikai aktivitásaival kapcsolatos véleményét elemeztük ki.

A vizsgált lányok közül egy-egy 7 illetve 9 éves. Hárman-hárman a 10 illetve a 13 éves korosztályhoz tartoznak. A legidősebb lány, pedig 14 éves (1.ábra).

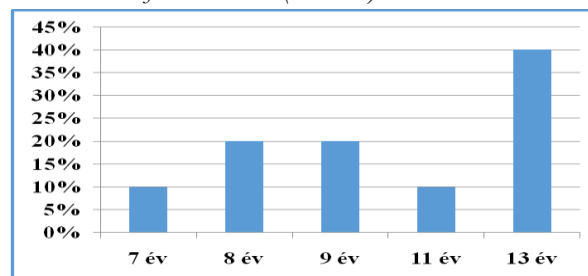
1.ábra: A lányok életkora (forrás: szerzők)



A fiúk életkora is hasonló eloszlást mutat (2. ábra). Egy fiú 7 éves. Ketten- ketten a 8 illetve a 9

éves korosztályhoz tartoznak. A 11 éveseket is egy személy képviseli. A 13 évesek korcsoportjából, pedig négy egyén adatait mutatjuk be.

2. ábra: A fiúk életkora (2. ábra)



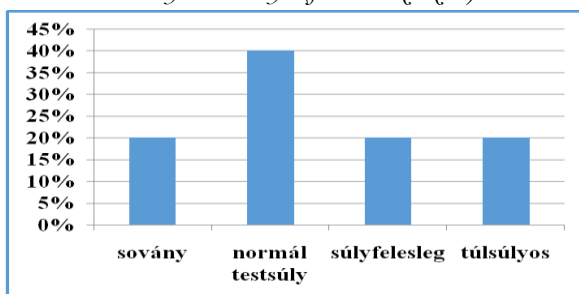
A testmagasság mérése antropométerrel, a testsúly mérése pedig tudományos kutatásokra hitelesített mérleggel történt. A testsúly és a testmagasság adatok alapján kiszámoltuk a percentilis értékeket és a nemzetközileg elfogadott táblázatokból kikeresztük, hogy melyik tanuló, melyik kategóriába tartozik: sovány, normális a testsúlya, súlyfelesége van, vagy túlsúlyos.

A fizikai aktivitás felmérése a szakirodalomban széleskörűen használt fizikai aktivitás kérdőív: PAQ-C (physical activity questionnaire for children) segítségével történt, melyet a tanulók önállóan töltöttek ki.

Eredmények

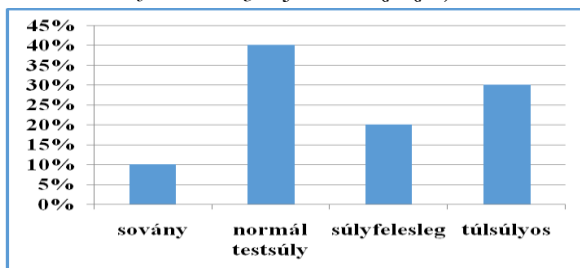
A percentilis értékek alapján a felmérésben szereplő tanulókat négy különböző testsúly kategóriába tudtuk besorolni: sovány, normális testsúlyú, súlyfelesleggel rendelkező és túlsúlyos. A lányok testsúly kategóriáit a 3. ábra mutatja be. Kettő a sovány csoportba kerültek a testsúlyuk és a testmagasságuk illetve az életkoruk alapján meghatározott percentilis érték alapján. Többségük (4 fő) normális testsúlyú. Két tanuló súlyfelesleggel rendelkezik. Két fő pedig már ebben a korban túlsúlyosnak számít (3.ábra)

3. ábra: A lányok testsúlya (forrás: szerzők)



A felmérésben szereplő fiúk testsúly adatait a 4. ábra szemlélteti. Egy fiú a sovány csoportba került. A fiúk esetében is a többségük testsúlya életkoruknak és testmagasságuknak megfelelően normálisnak tekinthető (4 személy). Azonban a fiúk esetében is ketten súlyfelesleggel rendelkeznek, hárman a túlsúlyos kategóriába kerültek.

4. ábra: A fiúk testsúlya (forrás: szerzők)



A tanulóknak a kérdőívben meg kellett jelölniük, hogy milyen sporttal foglalkoznak rendszeresen. A lányok esetében 4-en a „semmi” válasz lehetőségét választották. Ketten kosárlabdaedzésekre járnak. Egy-egy tanuló, pedig úszással, asztalitenisszel, atlétikával illetve tánccal foglalkozik.

A fiúk esetében nagyon jó eredménynek számít, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók közül mindenki foglalkozik valamilyen sporttal, fizikailag aktív. A legnépszerűbb a labdarúgás, 6 fiú is ezt jelölte meg. A második helyre a bokszt került (2 fő). Jégkorongedzésekre egy fiú jár. Van egy olyan fiú is, aki a boksszal és az úszással is szívesen foglalkozik szabad idejében.

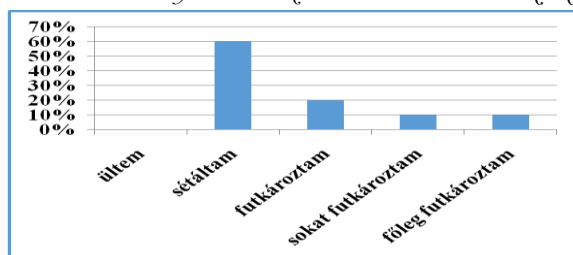
Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tanulók saját bevallásuk szerint mennyire voltak aktívak az elmúlt hetek testnevelés óráinak alkalmával. A tanulók a „szinte soha”, a „néha”, a „gyakran” és a „mindig” válaszlehetőségek közül tudtak megjelölni egyet. Ezen kérdés esetében is külön kielemeztük a lányok és külön a fiúk véleményét.

A lányok közül senki nem volt felmentve, mindenki tornázott az iskolában az elmúlt időszakban. A négy-négy lány úgy gondolja, hogy „mindig” illetve „gyakran” volt aktív a testnevelés órák során. Egy lány véleménye az, hogy csak néha aktív ezeken a tanítási órákon. Egy fő pedig saját bevallása szerint szinte soha nem aktív a sporttal foglalkozó órákon. A fiúk ebben a kérdésben is eredményesebbnek és aktívabbnak bizonyultak, közülük sem volt senki felmentve. A fiúk többsége a „mindig aktív voltam” választ adta. Második helyre került a „gyakran” voltam aktív vélemény (3 személy). Két fiú gondolta úgy, hogy ők csak néha voltak aktívak az elmúlt heti testnevelés órák során.

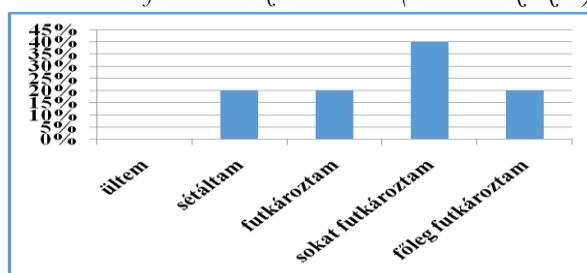
Az utolsó feldolgozott kérdésben pedig arról érdeklődtünk a tanulóknál, hogy mit csinálnak az óráközi nagy szünetekben. A felkínált válaszok: „ültem”, „sétáltam”, „futkároztam”, „sokat futkároztam” és „főleg futkároztam”. Nagy örömmel szolgált, hogy egyikük se jelölte be az „ültem” lehetőséget. A lányok többsége sétált az óráközi szünetben (6 válasz). Ketten a „futkároztam” lehetőséget kari-kázták be. Egy személy úgy gondolja, hogy ő sokat futkározott, egy pedig úgy, hogy ő főleg futkározott (5. ábra).

A fiúk ebben a tekintetben is aktívabbnak bizonyultak (6. ábra). A legtöbben a „sokat futkároztam” lehetőséget jelölték meg (4 válasz). Ketten a főleg futkároztak az óráközi szünetekben. Ketten úgy gondolják, hogy nem csak futkározással foglalkoznak ebben az időszakban és ketten pedig sétálással töltik az óráközi szüneteket

5. ábra: A lányok óra közti aktivitása. Forrás: Szerző.



6. ábra: A fiúk óra közti aktivitása. (Forrás: Szerzők)



Következtetések

Jelen tanulmány csak a felmérés részeredményeit mutatja be, így se messzemenő következtetéseket, sem szakirodalmi összehasonlítást nem tudunk még elvégezni. Néhány dolog azonban, már a feldolgozott adatok alapján is megállapítható:

- A fiúk között többen a túlsúlyosak.
- A fiúk közül többen sportolnak rendszeresen.
- Saját bevallásuk szerint tornaórán nagyjából egyformán aktívak a lányok és a fiúk.
- Saját bevallásuk szerint az óráközi szünetekben a fiúk aktívabbak, mint a lányok.

Az eredményekből egyértelműen kiderül, hogy folytatni kell az eredmények feldolgozását és levonni a végső következtetéseket. A gyermekkori elhízásról nem lehet eleget beszélni, hiszen egy folyamatosan fennálló problémáról van szó, amelynek igen súlyos következményei, szövődményei lehetnek felnőtt korban. A másik kulcskérdés, pedig a gyerekek szabadidős fizikai aktivitása, ami szintén

nagymértékben hozzájárul megfelelő, egészséges fejlődésükhöz.

Irodalom

- Barabás, K. (2006). *Egészségfejlesztés*. Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest.
- Cui, Z., Stevens, J., Truesdale, P. K., Zeng, D., French, S., Gordon-Larsen, P. (2016). Prediction of Body Mass Index Using Concurrently Self-Reported or Previously Measured Height and Weight. *PLoS One*, 11(11), 1-10. doi [10.1371/journal.pone.0167288](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167288)
- Hippel, T. P., Powell, B., Downey, B. D., Rowland, J. N. (2007). The Effect of School on Overweight in Childhood: Gain in Body Mass Index During the School Year and During Summer Vacation. *American Journal of Public Health*, 97(4), 696-702.
- Hidvégi, P., Kopkáné Plachy, J., Müller, A. (2015). *Az egészséges életmód*. Eszterházy Károly Főiskola Sporttudományi Intézet Eger.
- Petrov, B., Stevanović P. S., Paunović K. (2010). *Biológia az általános iskolák 7. osztálya számára*. Zavod za udžbenike, Beograd
- Pintér, A. (2004). *Útmutató és táblázatok a gyermekkori tápláltság megítéléséhez*, Magyar Védőnők (MAVE 1991) Kiadó, Budapest.
- Söderlund, A., Fischer, A., Johansson, T. (2009). Physical activity, diet and behaviour modification in the treatment of overweight and obese adults: a systematic review. *Perspectives in Public Health*, 129, 1132-1142. doi [10.1177/1757913908094805](https://doi.org/10.1177/1757913908094805)
- Török, B. (2009). Számítógép-használat óvodáskorban – az országos szülővizsgálat eredményei alapján. <https://ofi.oh.gov.hu/torok-balazs-szamitogep-hasznalat-ovodaskorban-az-oroszagos-szulovizsgalat-eredmenyei-alapjan> letöltve: 2020.04.29.

A GYÓGYPEDAGÓGIAI MOZGÁSFEJLESZTÉS SZEREPE ÉS MÓDSZERTANI ASPEKTUSAI

Szerzők:

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

Laoues-Czimbalmos Nóra
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szerdahelyi Zoltán
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Boda Eszter
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
muller.anetta@econ.unideb.hu

Lektorok:

Bíró Melinda (PhD.)
Debreceni University (Hungary)

Herpainé Lakó Judit (PhD.)
Eszterházy Károly University (Hungary)

...és további két anonim lektor

Müller Anetta, Laoues-Czimbalmos Nóra, Szerdahelyi Zoltán, Boda Eszter, Mező Katalin (2021). A gyógypedagógiai mozgásfejlesztés szerepe és módszertani aspektusai. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 101-112. DOI [10.18458/KB.2021.3.101](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.101)

Absztrakt

Az ember lételeme a mozgás. Igaz, hogy a különböző életkori szakaszokban a mozgásszükséglet változik, de a mozgás, illetve annak fejlesztő szerepe és pozitív hatása egész életünket végigkíséri. A mozgásfejlesztés meghatározza az ép és sajátos nevelési igényű gyermekek képességeinek alakulását, mely nem csak a motoros, de a kognitív képességek javulásában egyaránt manifesztálódik. Tanulmányunkban a mozgásfejlődés és fejlesztés elméleti alapjait mutatjuk be szekunder irodalmak elemzésével. Kiemeljük és bemutatjuk a gyógypedagógiai területén alkalmazható mozgásfejlesztéssel kapcsolatos metodológiai sajátosságokat, melyek segíthetnek a speciális igényekkel rendelkező gyermekek képességbeli hátrányaik leküzdésében.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igényű gyermek, mozgásfejlesztés, gyógypedagógia, módszertan

Diszciplina: szociológia, pedagógia

Abstract*THE ROLE AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF MOVEMENT DEVELOPMENT IN THE SPECIAL EDUCATION*

The essence of man is movement. It is true that the need for exercise varies at different age stages, but movement and its developmental role and positive impact accompany us throughout our lives. Movement development determines the development of the abilities of healthy and disabled children, which is manifested in the improvement of not only motor but also cognitive abilities. In our article, we present the theoretical foundations of movement development and development by analyzing secondary literature. We highlight and present the methodological features related to movement development that can be used in the field of special education, which can help children with special needs or disabilities to overcome their ability disadvantages.

Keywords: disabled child, movement development, special education

Disciplines: sociology, pedagogy

Bevezetés

Az ember egyik alapeleme a mozgás, az élet szükségyszerű velejárója. Az ember mozgásos cselekvései - melyek cél általi meghatározottsággal bírnak, így tehát tudatosak - végig kísérik az életet a születéstől egészen a halálig. Az ember a filogenezis során az élővilág legfejlettebb egyedévé vált, melynek során a mozgásvariációk és mozgásrepertoár számtalan egyedi formája alakult ki (Piaget, 1976). Igaz ugyan, hogy az állatvilág egyes egyedei bizonyos mozgáshoz köthető mutatókban jobb eredményt érnek el az embernél (pl. a mozgások sebessége), ugyanakkor az ember a mozgásvariációk és mozgásrepertoár sokféleségét tekintve az ember felülmúlja az állatok mozgását.

Az ember mozgásfejlődése kapcsán két kulcsfogalmat definiálhatunk, az egyik a növekedés, mely az emberi szervezetben bekövetkező mennyiségi változásokat eredményezi, a másik a fejlődés, mely minőségi változások sorozatát jelenti.

Farmosi (1999) a mozgásfejlődést, a mozgásformák és a mozgáskészségek egyéni fejlődéseként értelmezi. A mozgásformák fejlődésében a természetes mozgásokat, mint a kúszást, mászást, járást, futást, ugrást, dobást, elkapást, ütést és rúgást és az ízületi mozgékonyt említi. A mozgáskészségek

területén a kondicionális (a gyorsaság, az erő és az állóképesség) és a koordinációs (mozgásátállító, ritmus- és egyensúlyozó képességek, térbeli tájékozódó képesség, kineztiázia, stb.) képességeket emeli ki. A mozgásfejlődés során a természetes majd a művi mozgások gyakorlása által fejlődés tapasztalható a kondicionális képességekben, melyek a mozgások energetikai háttérét jelentik, illetve a mozgások ismételt gyakorlása és elsajátítása során a koordinációs képességek is fejlődnek, melyek a mozgások összehangolásáért, összerendezésért, illetve a pontos mozgás kivitelezéséért felelnek.

Évszázados kutatási hagyományai vannak az emberi mozgásra irányuló megfigyeléseknek, amelyek központi témája azon mozgás- és motoros képességek fejlesztése, melyek az emberi ontogenetikai fejlődését több szempontból magyarázzák. A magyarázatok többféle fejlődésméleti irányzata alakult ki: 1) a genetikai determinációt és biológiai érést hangsúlyozó elméletek; 2) a környezeti tanulást előtérbe helyező elméletek, 3) az öröklés és környezet egyenlőségét hangsúlyozó univerzális-konstruktivista elméletek; 4) a kulturális megközelítésű elméletek, valamint 5) a dinamikusrendszer elmélet szerinti felfogás:

- a genetikai determinációt és biológiai érést

hangsúlyozó elméletek: a mozgásfejlődés vizsgálatával kapcsolatos tanulmányokban a kutatók egy része az öröklés és a genetika abszolút determináló jellegét hangsúlyozzák (Gesel, 1933). Ezek a vizsgálatok leginkább arra keresnek választ, hogy az öröklött genetikai állomány hogyan, illetve milyen mértékben determinálja az emberi mozgásrepertoárt, annak minőségi jegyeit és a mozgásos teljesítményt. Ezek a kutatások azok, amelyek az ember növekedésével és a fejlődés törvényszerűségeivel kapcsolatos felvetéseket helyezik fókuszba. Megvizsgálják a mozgás területén tapasztalható akceleráció-retardáció okait, illetve a motorikus fejlődést és teljesítményváltozást kiváltó tényezőket kutatják. A nativista kutatók szerint a különböző képességek, így a motorikus képességek, a vérmérsékleti tényezők, vagy az akarat is az elődeinktől öröklött tényezőktől függenek.

- a környezeti tanulást előtérbe helyező elméletek: a kutatók másik csoportja a behaviorista irányzat képviselői, akik az öröklés kizárólagossága helyett a környezeti tényezők mindenhatóságát vallják az emberi fejlődésben (első kutatói között pl. Locke, 1801).

Mindkét irányzatra igaz, hogy a fejlődésben kizárólag egy-egy tényező abszolút szerepét emelik ki, mely meglehetősen szélsőséges felfogást tükröz.

- az öröklés és környezet egyenlőségét hangsúlyozó univerzális-konstruktivita elméletek: képviselői szerint az ember testi-leki és szociális fejlődésére az öröklés és a környezet együttesen hat, amivel a mozgásfejlődésben is kalkulálni kell. Az univerzális-konstruktivita felfogásban az öröklés és a környezet egyenlő és kölcsönös szerepét hangsúlyozták a fejlődésben (Piaget, 1976), s többnyire kiemelték, hogy a fejlődés szakaszai univerzálisak és kultúrától függetlenek.
- a kulturális megközelítésű elméletek: e nézet képviselői szerint a biológiai és a tapasztalati

tényezők eltérők és eltérő hatással vannak a fejlődésre, az egyént aktuálisan körülvevő történelmi és kulturális közeg determinálja a fejlődést. A közvetlen környezeti, kulturális közegnek és tapasztalatoknak ebből kifolyólag jelentős szerepe van (Konzulin és mtsai, 2003).

- a dinamikusrendszer elmélet szerinti felfogás: Thelen és mtsai felfogásában (2001) az egész életen át tartó fejlődés nem más, mint az emberi testet felépítő biológiai, pszichológiai és szociokulturális változások és a környezeti hatások eredményeként kialakuló multistabil állapotok, viselkedési és cselekvési minták alakulásának sorozata, amely a születéstől a halál pillanatáig tart. Ez a bio-pszicho-szociokulturális felfogás erőteljesen érvényesül a fogyatékosággal élő személyek mozgásfejlődés felfogásában is.

Az épek és a fogyatékosággal élő személyek mozgásfejlődése és fejlesztése a kutatások örök témája, de, míg az épekkel foglalkozó hazai és nemzetközi kutatások széles skálája ismert, addig a fogyatékos személyek és speciális igényű gyerekekre irányuló kutatások nem képeztek olyan teljességre törő rendszert (lásd pl. Ayres, 1995; Marton-Dévényi 2002, 2003; Oroszné, 2005). A mozgásfejlődés és fejlesztés kiemelt prioritással bír, hiszen a mozgásfejlődés az értelmi képességek fejlődését támogatja, segíti. A fogyatékosággal élő személyek vagy sajátos igényű gyerekek esetében a mozgásfejlődés azonban gyakran elmarad az elvárttól és/vagy időben megkésett és/vagy a mozgásminőségben, a teljesítményben is elmaradás tapasztalható, ami várhatóan kihat az értelmi fejlődésre is. Így a fogyatékosággal élő személyek vagy a speciális szükségletű gyerekek esetében a mozgásfejlesztés még inkább fontos (Lívják és Szabó, 2017), hiszen a mozgásrepertoár bővítése, a mozgásmintázat, a koordinált mozgások kialakítása és a kondicionális képességek fejlesztése ebben az esetben nem csak a

testi fejlődést segíti, de jelentős mértékben hozzájárul az értelmi képességek fejlesztéséhez is. Emellett a mozgás támogatja a tanulási képességeket, segíti a szocializációt a teljes személyiség fejlesztését is.

A mozgásfejlődéssel és fejlesztéssel már az ókorban is foglalkoztak (gondoljunk például a spártai nevelésre, vagy az ókori olimpiai játékokra), azonban a mozgáskonceptiók mint az emberi mozgásrepertoárt leírni képes rendszerelemek fogalmának meghatározásával és ezek leírásával, csak a 19. századtól kezdtek tudatosan foglalkozni (pl. Delsarte idézi Stebbins, 1886; Lábán, 1926). A 20. század közepétől pedig elindult az u.n. "movement education", azaz a mozgásnevelési irányzat beépítése a testneveléseméletbe és a módszertanokba, tantervekbe (Morison, 1956). Napjainkban az általános mozgásfejlesztés mellett a gyógypedagógiai mozgásfejlesztés iránt is egyre növekvő kereslet mutatkozik, melynek következtében megnövekedett az olyan jellegű kutatások száma is, melyek a mozgások terápiás jellegét hangsúlyozzák a korai fejlesztésben, a neveléstudományban vagy az egészségügyben (Márkus, 2017, 2019; Bartzokis et al. 2010; Maléth 2018; Pető, 2012).

A gyógypedagógiai mozgásfejlesztés két fő úton valósulhat meg: egyrészt hagyományos pedagógiai /gyógypedagógiai mozgásfejlesztés, mozgásedukáció keretében; másrészt speciális terápiák révén. A következőkben először a korai fejlesztésben hazánkban leggyakrabban alkalmazott mozgásterápiákat vesszük górcső alá Kelemen és társai (2015) összefoglaló tanulmánya alapján, majd részletezzük a gyógypedagógiai mozgásfejlesztés elméleti és gyakorlati hátterét.

Mozgásterápiák

A gyerekek fejlődésében a korai időszaknak igen fontos szerepe és jelentősége van, mivel támogatja az idegrendszer fejlődését és érését, valamint a szociális kapcsolatok kialakulásában is meghatározó

szerepe van. A kora gyermekkori intervenciót több kutató és szakember is kiemeli (ECI, ECEI program; Czeizel, 2009), hangsúlyozva, hogy ebben az időszakban (0-6 év), a legérzékenyebb időszakot kihasználva megfelelő, személyre szabott intervenciók eljársokkal vagy akár különböző pedagógiai és terápiás módszerekkel lehet a leginkább a kisgyermek fejlődési lehetőségeit segíteni, támogatni. Sokan leteszik a voksot amellé, hogy az eltérő fejlődésű gyermekek komplex fejlesztésének hatékonysága a minél korábbi életszakaszban kezdve jelent esélyt a motoros és értelmi fejlődésre. Czeizel (2009, 1.) megfogalmazásában: „Korai intervencióban, fejlesztésben – a rehabilitáció részeként – részesülhetnek a 0-(5) 6 éves korú, értelmi-, érzékszervi-, mozgás- és halmozottan sérült, valamint viselkedészavarral küzdő gyermekek. A korai intervenciók, fejlesztő, programok célja a sérült, fogyatékos kisgyermek nevelő családok segítése, a gyermek sérült vagy lassabban kialakuló képességeinek fejlesztése, a jobb életminőség és a szociális kapcsolatok támogatása”. Több szakirodalom is megerősíti a kora gyermekkori nevelés szerepét és jelentőségét, melyek a motoros tanulás mellett más területre is fókuszálnak (Guralnick, 2001; Gortkárakó, 2017, 2018; Mező F., 2017, Mező K., 2021).

A korai fejlesztések során gyakran élnek a mozgásterápiás programok biztosításával. A hazánkban leggyakrabban alkalmazott mozgásterápiák alapvető sajátossága, hogy a terápiás mozgásfejlesztést csak az arra képzett, az adott speciális terápiában jártas személy (pl. gyógypedagógus, konduktor, gyógytestnevelő, mozgásterapeuta) végezheti. A mozgásterápiák nagy többsége már kora gyermekkorban elindul, így a terápiák alkalmazása összefonódik a korai fejlesztéssel. Bár nemzetközi szinten számos, fogyatékoság-specifikus terápia létezik, hazánkban a legelterjedtebb, leggyakrabban használt terápiák a Katona-féle neurorehabilitációs program, a Dévény terápia, a szenzoros-integrációs terápia, a Lakatos-módszer alapú terápia, az alapozó terápia valamint a bazális stimuláció, ezért a tanulmány terjedelmi

keretei miatt, ezek rövid bemutatását végezzük el a következőkben (mindazok mellett, hogy tisztában vagyunk azzal, hogy számos egyéb terápia felszínre kerül hazánkban is):

1. Katona-féle neurorehabilitációs program: a fejlődésneurológia Magyarországon Dr. Katona Ferenc és munkacsoportja által kifejlesztett tudomány, mely az agy komplex fejlődésének ismeretében olyan módszert ad a gyakorló ideggyógyász kezébe, mellyel sikeresen felismerheti a kóros irányú idegrendszeri fejlődést. Erre épülően dolgozták ki a neurorehabilitációs tréninget a Svábhegyi Állami Gyermekgyógyintézet Fejlődésneurológiai Osztályán, mely diagnosztikus eljárás és terápiás módszer is egyben. A már újszülött korban elvégezhető vizsgálat (video-EEG, agytörzsi és agykérgi kiváltott potenciál vizsgálat, a figyelem és emlékezet számítógépes vizsgálata, stb.) eredménye utalhat arra, hogy a gyermeknél kóros irányt vett a fejlődés. A „Katona-módszer” kidolgozásának alapjait jelentő publikációk, neurológiai kutatások eredményei napjainkban is népszerű szakirodalomnak számítanak a mozgásfejlesztés idegrendszeri kapcsolódásainak vonatkozásában. Katona (2007) szerint a humán központi idegrendszer fejlődése, annak változása illetve az érzékszervi és a mozgásfejlődés elválaszthatatlan egymástól, kölcsönösen hatnak egymásra és kiegészítik egymást. A mozgásfejlődés során az izomtónus kialakulása meghatározza a kinesztézia képességét. Az izomzat tónusa a beidegzés eredménye, amelyben az érzékelő receptorok visszajelző vagy „válasz” működése befolyásolja a mozgató idegrostok működését. A vestibuláris és vizuális rendszer együttműködése már születésünktől fogva befolyásolja és irányítja a mozgásunk fejlődését, így az érzékszervek (látás és hallás) egészséges fejlődése a mozgásfejlődést determinálja. (Katona, 2007; Lívják-Szabó, 2007; Kelemen és mtsai, 2015)

2. A Dévény módszer: Ezt a terápiás eljárást Dévény Anna gyógytornász, művészi torna szakedző kettős képzettségéből fakadóan fejlesztette ki

az 1970-es évek közepétől. Röviden DSGM-nek nevezik a Dévény Speciális Gimnasztika Módszer mozaikszavaként. Két területe van. A DSGM-I. mely speciális manuális technika segítségével a gyógyítást valósítja meg már születéstől kezdődően egyéni foglalkozásban. A DSGM-II. (speciális testképző gimnasztika), mely az I.-re épülően 3 éves kortól kiscsoportos formában a fejlesztést, korrekciót célozza meg. A Dévény módszer, egy olyan komplex terápia, mely az elemi mozgásmintákra és a mozgáskoordináció fejlesztésén alapszik, úgy hogy több agyi területre terjed ki az idegrendszer-fejlesztés. A Dévény Speciális manuális technika-Gimnasztika Módszer (DSGM) speciális manuális technikája (SMT) a képessé teszi a gyerekeket arra, hogy a mozgást végrehajtsák, míg más terápiás eljárások olyan mozgást kérnek amelynek végrehajtására egyedül nem képes (Dévény, 2007; Kelemen és mtsai, 2015).

3. Szenzoros integrációs terápia (SZIT) - Ayres-terápia. Kifejlesztője Anna Jean Ayres amerikai gyermekpszichológus és agykutató. 1972-ben jelent meg könyve (Sensory Integration and Learning Disorders) „Szenzoros integráció és tanulási zavarok” címmel. Ebben a magatartási és tanulási zavaros gyermekek számára kifejlesztett szenzoros integrációs terápiát mutatja be. A terápia elméleti hátterét az adja, hogy ezeknél a gyermekeknél fennáll az érzékek összerendezésének zavara, ami az idegrendszer éretlenségének következménye. Véleménye szerint az agy integratív funkciói fejleszthetők az egyensúlyi és más érzékszervi ingerek adásával, melyeket játékos, kreatív mozgás formájában ajánlanak fel a gyermek számára. A mozgásterápiák közül az Ayres-terápia egy szenzoros integrációs terápia, amely figyelembe veszi a gyermek fejlődését. Az Ayres-terápia két fő pillérre épül. Az egyik fő eleme az a neurológiai folyamat, mely feldolgozza és összerendezi a külső környezetből jövő ingereket (intermodalitás), hogy ezen információk tükrében a testünket célirányítottan tudjuk mozgatni (önérzékelés vagy pro-

priocepció). A másik eleme, a viselkedés és a neuropszichológiai folyamatok közötti kapcsolatra épül. A terápia kifejlesztője, Ayres ergoterapeuta szerint a szenzoros integrációs terápiára ott van szükség ahol ez az információfeldolgozás sérült (Lívják-Szabó, 2007; Kelemen és mtsai, 2015)

4. Lakatos-módszer: Lakatos Katalin konduktor, úszó-, szakedző. A szenzoros integrációt elősegítő mozgásterápia, a HRG, valamint a TSMT-I. és II. kidolgozója. A HRG (hidroterápiás rehabilitációs gimnasztika) egy 1994 óta levédett magyar fejlesztő módszer. A korai fejlesztés egyik leghatékonyabb módszere. A víz felhajtóereje következtében a testsúly csökken, a torna kisebb izomerőt igényel, így olyanok is el tudják végezni a gyakorlatokat, akik erre különben képtelenek. Leginkább csoportos mozgásfejlesztést, mozgásterápiát jelent. A Tervezett Szenzo-Motoros Tréningek egyéni (TSMT-I.) és csoportos (TSMT-II.) keretek között zajlanak. Az egyéni fejlesztés során a szülő a gyermeke trenírozásához probléma-specifikus, otthon végzendő feladatsort kap, amelyet szigorú szabályok betartásával (pl. feladatok sorrendje, ismétlésszáma, stb.) kell végrehajtaniuk (Lakatos, 2000; Kelemen és mtsai, 2015).

5. Alapozó terápia. Dr. Marton-Dévényi Éva ideg-, és elmeorvos, valamint munkatársai, Carl Henry Delacato philadelphiai neurológus és kutatócsoportja munkájának eredményeit alapul véve, dolgozták ki az alapozó terápiát. Ismereteik szerint a központi idegpályák kapcsolatában megjelenő diszfunkció az agy egyes részterületein, főként a mozgás-, a nyelvi, és a kognitív funkciók terén okozhat rendellenességet. Az első életév különösen szenzitív e tekintetben (Marton-Dévényi és mtsai, 1997; Kelemen és mtsai, 2015), így a korai fejlesztésnek van a legnagyobb jelentősége a felfogásukban.

6. Basális stimuláció. Németországban Andreas Fröhlich és Ursula Haupt 1975 és 82 között halmozottan sérült gyerekek számára dolgozta ki módszerét, a bazális stimulációt, mely a korai tanulás

neurofiziológiai hatásaira épít. Ha a fejlődésben jelentősen akadályozott gyermekek számára könnyen érzékelhető, és érthető ingereket biztosítunk, akkor ezek segítségével a gyermek megtanulja feldolgozni az ingereket, s ezzel együtt lehetőség nyílik a környezet felfogására. A "basális" jelző azt fejezi ki, hogy az önálló tapasztalatszerzést nélkülöző gyermek a terápia folyamán sokoldalú érzékelési információk felvételére válik képessé, s ez fogja „megalapozni” a környezet adekvát felfogását. Mindez hétköznapi és részben speciális eszközrendszer segítségével érhető el. A "stimuláció" (ingerlés) az alapvető érzékelési modalitások intenzív működtetését jelenti a terapeuta szakszerű irányításával (idézi Kelemen és mtsai, 2015).

A mozgásfejlesztés elméleti alapjai

A mozgásfejlesztés nem csak terápiás keretek között valósulhat meg, hanem a hagyományos óvodai, iskolai nevelés, a mozgáseducáció keretébe ágyazottan is. A szakirodalmak felhívják a figyelmet a mozgásfejlődés és tanulás közti azonosságokra és különbségekre. A mozgásfejlődés - mely alatt a mozgásmintázatnak és a motoros képességeknek a fejlődését értjük, amely legtöbbször az életkorok vonatkozásában kap figyelmet - a legtöbb esetben kiegészül a motoros tanulással (Rosengren et. al. 2003). A tanulás során ugyanis, ahogy a gyerek ismétli az adott természetes mozgást úgy egyre inkább javulni fog a mozgáskoordináció, mely által a mozgás technikai kivitelezése, „jósága” is fejlődik. A különböző természetes és művi mozgások gyakorlása során nem csak a mozgásminta vésődik be és szilárdul meg automatizált mozgássá, azaz dinamikus sztereotípiává, hanem javulnak a motoros képességbeli mutatók is. Amikor a gyermek a kúszást, mászást, lépcsőn fel-és le járást ismétli és gyakorolja úgy javul a kar és vállöv izomzatának vagy akár a láb izomzatának ereje is.

Több szerző felveti az alábbi kérdéseket: a gyerekek tanulás útján sajátítják el a kúszást vagy a

járást vagy ezek az u.n. lokomotorikus képességeik fejlődnek? A gyerekek „megtanulják” az írószközők fogását avagy fejlődik a markolási késégük? A dobási vagy markolási képességeket megtanulják avagy a fejlődés során alakul ki? (Roberton 1984)

A fejlődés folyamatában filogenetikai és ontogenetikai változások sorozata zajlik. Amíg a filogenetikai változás a faj minden tagjában bekövetkező változásnak tekinthető, ezért ezt fejlődési változásnak is nevezhetjük, addig az ontogenetikus változások, az egyéni jellemző sajátosságokkal bírnak, amit tanulás jelentős mértékben befolyásol. A járás, az ülés a fejlődés során alakul (igaz életünk során gyakoroljuk), s bár vannak egyéni különbségek ezekben a mozgásokban mégis nehezen értelmezhető a járás vagy az ülés „kiváló” szintje. A motoros viselkedés egyéb formái, mint pl. a zsonglőrökös, a rajzolás, egyértelmű magas teljesítményszintet mutatnak, azok egyértelműen a tanulás, nem pedig a fejlődés eredményeként nevesíthetőek (Rosengren et. al. 2003). McGraw is felveti több munkájában (1935/75, 1943) az öröklés és a környezet hatásának szerepét. McGraw (idézi Völgyesi, 1993) egyetemi ikreken végzett kísérlete során arra kereste a választ, hogy a járás (mely természetes mozgásunk) tanulását meggyorsítja-e, ha gyakorolja a gyermek ezt a mozgásformát. Kutatásában az ikerpár egyik tagjával rendszeresen és tudatosan gyakoroltatta a természetes mozgások közül a mászást, az ülést, a járást valamint a lépcsőn fel- és lefelé való járást is. Az ikerpár másik tagja pedig nem végzett felnőtt irányítása alatti tudatos gyakorlást ezekben a mozgásformákban. Bizonyos idő elteltével összevetette a két gyermek mozgásos tevékenységeit és azt állapította meg, hogy az alapvető tevékenységekben (mászás, ülés, járás) nem tapasztalható semmilyen különbség a mozgás-mintázatban, illetve annak technikai jóságában. Azonban, különbséget tudott igazolni a speciális mozgásos aktivitás terén, speciális ügyességet követelő mozgások esetében. Azt vette észre, hogy domináns előnyre tett szert az a gyermek, akivel, mint

különleges (ügyességet fejlesztő) mozgást gyakoroltatták a lépcsőn fel és lefelé való járást. Így tehát ez a kísérlet megerősít bennünket abban, hogy az örökletes tényezők határozzák meg leginkább az ember alapvető mozgásfunkcióit és annak fejlődését, de azoknál a mozgásos feladatoknál, melyek igénylik az ügyességet, készséget a tanulásnak - azon belül is a gyakorlásnak (környezetnek) – domináns szerepe van. Ezt a tényt állapítja meg Ozsváth (1990, idézi Müller, 2004) is, csak idősebb gyerekek mintáján megvalósult kísérlete kapcsán. Ozsváth egy három éves fejlesztő program után azt a megállapítást tette, hogy az alsó tagozatos gyermekek képesek nagyon bonyolult koordinációs feladatokat is megoldani (ezek a gyakorlatok a tantervi előírásokon is túl mutatnak) így a koordinációs képességek fejlesztésében a szakszerű irányított gyakorlásnak domináns szerepe van. Azt tapasztalta, hogy a három éves fejlesztő munka befejeztével (amely tartalmazta a különböző koordinációs képességek fejlesztését pl. a térérzékelés, egyensúlyérzék, izomérzékelés, az iram és időérzékelés, tempó- és ritmusérzék, a távolságbecslés, futó, ugró, dobó, elkapó, rúgó, cselező, védekező képesség és kéz- és lábügyesség stb.) azok a tanulók, akik részt vettek a fejlesztésben eredményesebbnek bizonyultak azon társaiknál, akik nem részesültek ebben a fejlesztő programban. Így azt állapíthatjuk meg, hogy a mozgások pontosságát, az eredményességet a koordináció színvonalát nagymértékben befolyásolja a „kellő” időben megvalósuló irányított gyakorlás. A művi mozgásaink is a motoros tanulás eredményei. A motoros tanulás során gyakran merül fel bennünk az a kérdés, hogy mikor tekinthető a mozgástanulás folyamata befejezettnek vagy befejezettnek tekinthető-e egyáltalán? Elég ha egyszer produkálta az elsajátítandó mozgásformát vagy a többszöri ismétlés az a teljesítmény-konstancia vagyis a többszöri reprodukció jelent nekünk a mozgástanulás eredményességét.

A mozgástanulás során több szerző felhívja a figyelmet a teljesítményálladóság a mozgások rep-

rodukálásának képességére, hiszen a többször végrehajtott mozgásminta a mozgások bevéődésének és megszilárdulásának egyik feltétele. Több szerző (Nádori-Büchler, 1979, Király-Szakály, 2011) a mozgástanulás durva, finom koordinációs szakaszát különbözteti meg, amely elvezethet az automatizált, berögzött mozgás meglétéhez és egy olyan motoros vagy mozgáskészség kialakulásához, mely lehetővé teszi az adott mozgásforma akár változó körülmények közti alkalmazását is.

A gyógypedagógiai mozgásfejlesztés alapelvei és módszertani aspektusai

A mozgások elsajátíttatása kapcsán a gyermekek mozgásfejlesztésében fontos bizonyos alapelveket és módszertani sajátosságokat figyelembe venni, melyek a gyógypedagógia területén bizonyos specialitásokat is magukban hordoznak, s a gyermekek sajátos nevelési igényéhez igazodnak.

A gyógypedagógiai mozgásfejlesztésben is alkalmazhatjuk a Comeniusi didaktika alapelveit (Comenius Didactica Magna, eredeti kiadás 1657):

A szemléletesség elve, mely a mozgásoktatásban különös jelentőséggel bír. A mozgásoktatásban a verbális és vizuális ismeretközlés közül a vizuális sokkal eredményesebb, azaz ha bemutatjuk vagy bemutattatjuk a mozgást sokkal hamarabb elsajátítja a gyermek, mint ha elmondjuk vagy szóban ismertetjük azt. Azonban a magyarázat és bemutatás együttese ennél is hatásosabb. A gyógypedagógiai mozgásfejlesztés során sok esetben az értelmi képességek korlátozottsága miatt, vagy egyéb probléma (például hallássérülés) következtében szinte csupán a bemutatásra, szemléltetésre hagyatkozhatunk. A helyes bemutatás orientálja és motiválja a gyerekeket a feladatra, valamint segíti a mozgásos feladat mozgásképének megismerésében. Van azonban kivétel is, hiszen a gyengénlátók vagy vakok mozgásoktatásában a vizualitás korlátozottsága miatt ez nem valósítható meg, természetesen ebben az esetben a többi érzékszervre kell

hagyatkozni, így például a verbalitás és a hang alapú instrukció alkalmazható. A mozgásfejlesztésben különösen fontos a szemléletes bemutatás, bemutattatás vagy vizuális szemléltetés. Ép tanulók esetében is azt tapasztalták, hogy a bemutatás sokkal hatékonyabb, mint a szóban közlés módszere.

A tudatosság elve. Comenius a tudatosság elvét szorosán hozzákapcsolta a szemléletesség alapelveihez (idézi Geréb, 1958), mivel a két alapelv, együttesen határozza meg a tudásanyag elsajátításának sikerességét. A mozgástanítás során a tudatosság jelenti azt is, hogy a mozgástanítás vagy mozgásfejlesztés közösen definiálható. Ez azt jelenti, hogy nem elegendő megtanítani a testgyakorlatokat. A különböző mozgásokat nem csak elsajátítani, hanem folyamatosan tudatosítani kell, annak érdekében, hogy a résztvevő megértse, hogy mit miért csinál. A mozgás technikájának elsajátítás differenciációs folyamata a „meg nem erősített mozgások gátlásán”, illetve a „mozgás analízátor megerősített feltételes kapcsolatainak a megszilárdításán” alapszik (Gyapay, 1963). Így a mozgástanulás során a hibáknak/ vagy a helyes mozdulatoknak szavakban történő jelölése megerősítő vagy gátló ingerként hat, amely a feltétlen (közvetlen) ingert helyettesíti. A gyógypedagógiai mozgásfejlesztés során a hibajavítás azonban nem minden esetben tud szóbeli instrukcióval megvalósulni, e helyett pl. kényszerítő helyzetek alkalmazása, vagy a helyes mozdulat kialakítása is eredményre vezethet. Egyszerű példa: a kúszás során abban az esetben, ha a gyerek nem tenyérrrel, hanem behajlított ujjakkal akar kúszni, valószínűleg sikertelen lesz a kivitelezés. Ilyen esetben kényszerítő helyzet lehet, ha a hasánál megfogjuk a gyermeket és a talaj felé közelítjük kézzel, melynek hatására neki tenyérrrel kell letámaszkodnia, de ha ekkor is behajlítja az ujjait, akkor megfogjuk és kinyújtjuk, azaz mozgással javítjuk a hibát. Ugyanez érhető el, ha fit-ball vagy gimnasztika labdára helyezük a gyereket hassal. A labda nagy, ezért a gyermeknek a tenyerét kell, hogy rátegye a labdára, amikor a labdát a gyerekekkel

együtt előrefelé mozgatjuk. Hibajavításként itt is a kezünkkel megfogjuk a gyermek ujjait és kinyújtjuk, ha nem sikerül neki egyedül a kényszerítő helyzet által.

A tudatosság elve azt is jelenti, hogy a tanulás során az elsajátított mozgást a gyermekkel változatos körülmények között, változó feltételek mellett gyakoroltatjuk. A gyógypedagógiai mozgásfejlesztés során az elsajátított mozgásokat – például járás, kúszás, mászás – alkalmazásának gyakortatását gyakran különböző akadálypálya kialakításával gyakoroltatjuk, melyek során a gyerekeknek változó körülményekhez igazodva kell a mozgást célszerűen végrehajtani. Másik jó lehetőség a labdajátékok alkalmazása, melyek során képessé válnak a szabályok figyelembe vételével a labdabirtoklást, továbbjátást megvalósítani, ahol a folyamatosan változó környezet maga a labda, hiszen a feléje guruló vagy érkező labda sebessége iránya nem konstans.

A fokozatosság (a tananyag koncentrikus bővülésének elve) és rendszeresség elve. A fokozatosság, az ismeretek, képességek koncentrikus bővülését jelenti. Comenius hangsúlyozta, hogy a tanítás során a következő alapszabályok mentén szükséges haladni:

1. az egyszerűtől az összetett,
2. a konkrétól az elvont,
3. a tényektől a következtetések,
4. a könnyűtől a nehéz,
5. a közelitől a távoli felé.

A mozgások elsajátítása kapcsán is az alapszabályokat betartva sajátítatjuk el a mozgásokat. Például először a gurulóátfordulást előre tanítjuk, majd utána a hátrafelé végzett formát, hiszen a hátrafelé történő gurulás azt is jelenti, hogy a végrehajtó személy, vagy gyerek a haladás irányát tekintve „vak”, vagyis vizuális kontroll nélkül, annak korlátozásával hajtja végre a feladatot, ami nehezebb feladatot jelent. A foglalkozások során is először az egyszerűbb gimnasztikai elemektől haladhatunk a bonyolultabb vagyis összetett elemek felé, utána elemkapcsolatokat vagy akár gyakor-

latláncot is építhetünk a mozgásból. A rendszeresség elvét alkalmazva, fontos, hogy a tanítási anyag szerkezeti felépítése logikus legyen, s hogy átadása során „az előzmény készítse elő az utána következők útját”. Az ismereteknek, az elsajátítandó képességeknek ebből következően szervesen egymásra kell épülniük. A mozgásfejlesztésben is igen fontos a rendszeresség, hiszen a kondicionális képességek csak akkor fejlődnek, ha a külső terhelés bizonyos, rendszeres időközönként ismétlődnek. A mozgásvégrehajtás minőségében bekövetkező pozitív változást is csak a céltudatos, rendszeres irányított gyakorlás javítja (Osváth 1990).

A következtetesség elve. A gyermek életkorát mindig figyelembe kell venni, amikor megszabjuk a mozgásfejlesztés anyagát, mind a fejlesztés mélységében, mind a részletességében. Az életkori sajátosságokon túl az értelmi képességeket és az értelmi feljeltség fokát is célszerű szem előtt tartani a gyógypedagógiai mozgásfejlesztés során. Kerülni kell a következtetlenséget és a kapkodást a mozgások tanítása során.

A „comeniusi elveket” a gyógypedagógiai mozgásfejlesztésben az az alábbiakkal egészíthetjük ki:

- a teljesítőképeség elve,
- a szilárdság elve,
- személyre szabottság, a speciális igények figyelembe vételének elve,
- motiváció elve,
- aktivitás elve,
- közös munka és az egyéni bánásmód elve.

A teljesítőképeség elve. A mozgásfejlesztés, mozgástanulás sikerességének háttérében az organikus fejlődés áll. A mozgástanulásnál figyelembe kell venni az érést, az életkori sajátosságokat, illetve az ettől való eltéréseket, ami az egyéni sajátosságok figyelembevételét is magában foglalja.

A szilárdság elve. Az ismeretek elsajátítása csak akkor sikeres, ha tartósságot bizonyos konstanciát is eredményez. A tartós bevésés az ismeretek meg-

szilárdítása és a tanultak alkalmazása jelenti. A mozgástanulásban ez a szilárdság azt is jelenti, hogy képes a mozgásokat többször reprodukálni, azonos módon bemutatni, vagy hasonló teljesítményt nyújtani. A célbadobásnál akár valaki véletlenül is eltalálhatja a célfelületet, de amennyiben többszöri végrehajtást kérünk, úgy a „profit” azaz a gyakorlottat az különbözteti meg a véletlen sikertől, hogy többször is képes jó eredménnyel reprodukálni azt (Müller 2004).

A személyre szabottság azért fontos, hogy az egyéni fejlesztés során a lemaradásokat, a hátrányokat lehessen „orvosolni” azokat a mozgásfeladatokat gyakorolni, amelyek elmaradnak az életkori elvárásoktól. A fogyatékoság jellege is meghatározza az egyéni igények figyelembe vételét, hiszen nem mindegy, hogy egy autista, egy vak, vagy hallássérült vagy mozgáskorlátozott mozgásfejlesztését valósítjuk meg.

Motiváció a tanuláshoz, gyakorláshoz elengedhetetlenül fontos a pedagógiában, de a gyógypedagógiai mozgásfejlesztésben különösképp. A sajátos nevelési igényű tanulók belső motivációja akkor alakul ki, amikor a tevékenység végrehajtása motiválja, hiszen mozgásélményt, örömet nyújt neki. Amennyiben megtaláljuk az egyéni igényeknek megfelelő mozgásos feladatot, úgy a motiváció fenntartásával a gyakorlás biztosított, hiszen szívesen végzi majd el a feladatokat a gyerek. A család és a szülők szerepe is meghatározó a mozgásos tevékenységekben a példamutatással az értékközvetítő szerepen keresztül a motiváció kialakításában (Herpainé Lakó J. 2018).

Az *aktivitás elve* igen fontos a mozgásfejlesztésben, hiszen itt a végrehajtó gyereknek az aktív, cselekvő közreműködése kell ahhoz, hogy a mozgásfeladatokat végrehajtsa megfelelő elemszámmal, technikai kivitelezéssel, intenzitással.

Közös munka és egyéni bánásmód elve. Ennek az alapelvnek az érvényesülése az integrált és szegregált oktatás egyaránt megjelenik. A fogyatékosággal élő személyek kirekesztettsége ismert, azonban a sport

segítheti a társadalmi beilleszkedést és inklúziót egyaránt. A közös mozgás pozitívan hat a szocializációra, a társas kapcsolatokra, melyet a mozgás, mint közösségi élmény megélése biztosít.

A mozgások tanításában és oktatásában ezen alapelveken túl a tanár-tanuló vagy pedagógus és tanár közti interakció fontosságát hangsúlyozza Bíró (2003, 2015), amelynek szerepe nem csak az ismeretátadásában, de a motiválásban és a megfelelő pedagógiai elvek alkalmazásában egyaránt megjelenik.

Összefoglalás

A mozgásfejlődésnek és a korai életkori szakaszban történő mozgásfejlesztésnek igen meghatározó szerepe van a gyerekek motoros funkcióinak és motoros képességeinek alakulásában, mely egyben a kognitív képességek alakulását is determinálja. A mozgásfejlesztésben a módszertani sajátosságok és elvek figyelembe vételével és azok személyre szabott alkalmazásával lehetőség nyílik a gyerekek mozgásfejlődésbeli elmaradásainak csökkentésére és a hátrányok részbeni leküzdésére. Az ép és a sajátos nevelési igényű gyermekek és felnőttek számára is nélkülözhetetlen a különböző mozgás-ingerek biztosítása, melyek hozzájárulnak a testi képességek fejlesztéséhez, az állapotjavításhoz, az életminőség javításához vagy akár a szocializációhoz is. A gyógypedagógiai területen dolgozó szakemberek iránt növekvő kereslet van, amit a megnövekedett ellátásra szoruló gyermekek aránya is indukál. A mozgásfejlesztéssel foglalkozó szakembereknek, gyógypedagógusoknak ismerniük kell azokat az alapeveket, melyek betartásával a sajátos nevelési igényűekhez igazodó pedagógiai tevékenységgel a fejlesztési hatékonyság növelhető.

Jelen tanulmányban - a teljesség igénye nélkül -, a gyógypedagógiai mozgásfejlesztésben megfontolásra érdemes alapelvek és módszertani aspektusok jelentek meg, azonban a téma további feldolgozása elengedhetetlen.

Irodalom

- Ayres, A.J. (1995). A szenzoros integráció és a gyermek. In Szvatkó A., Varga I. (szerk.): *Szenzoros integrációs terápiák*. Budapest.
- Bartzokis, G., Lu, P. H., Tingus, K., Mendez, M. F., Richard, A., Peters, D. G., Mintz, J. (2010). Lifespan trajectory of myelin integrity and maximum motor speed. *Neurobiol Aging*, 31(9), 1554-1562.
doi:[10.1016/j.neurobiolaging.2008.08.015](https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2008.08.015)
- Bíró, M (2015). A testnevelés aktuális kérdései. In Révész, László; Csányi, Tamás (szerk.). *Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok*. Budapest, Magyarország: Magyar Diáksport Szövetség. 105-136.
- Bíró, M. (2003). *Student-Teacher Interaction Analysis for the Teaching of Swimming*. In Pavel, Ružbarský PhD (szerk.) *Telesná výchova a šport v treťom tisícročí : Elektronický zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov, Szlovákia : Prešovská Univerzita v Prešove. 300-305.
- Comenius, J. A. (1657). *The Great Didactic of Jhon Ames Comenius*. Magyar nyelven: Comenius (1992). *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Budapest.
- Czeizel, B. (2009). A koragyermekkorai intervenció múltja, jelene és remélt jövője. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37 (2-3), 153-160.
- Dévény A. (2007). *Dévény Módszer. A mozgásterápia Új Útja*. Semmelweis Kiadó. Bp.
- Farmosi I. (1999): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó. Bp.-Pécs. 14-42.
- Geréb Gy. (1958): Comenius Didaktikai Alapelvei (A nemzetközi Comenius-év tiszteletére). *A Szegedi Pedagógiai Főiskola évkönyve* 1. 31-53.
- Gesell, A. (1933). Maturation and the patterning of behavior. In C. Murchison (Ed.). *The International University series in psychology. A handbook of child psychology* (209-235). New York, NY: Russell & Russell/Atheneum Publishers.
- Gortka-Rákó, E. (2017). Családsegítési feladatok új szervezeti formában. In Vargáné, Nagy Anikó (szerk.) *Családi nevelés 2*. Debrecen, Didakt Kft. 90-101.
- Gortka-Rákó, E. (2018): Szociálpedagógiai kompetenciák a koragyermekkorai nevelést, gondozást nyújtó intézményekben. *Szociálpedagógia* 12. 15-26.
- Guralnick, M. J. (2001). A Developmental Systems' Model for Early Intervention. *An Infant and Young Children*, Vol. 14/2.
- Gyapay, József (1963). A mozgástanulás feltételei és lehetőségei az általános iskola alsó tagozatában. *Módszertani közlemények*, (3) 1.15-23.
- Herpainé Lakó, J. (2018). Three generation research concerning sport and value. In Jaromír, Šimonek; Beáta, Dobay (szerk.) *Sport science in motion : proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie. Mozgásban a sporttudomány: válogatott tanulmányok a konferenciáról*. Komárno, Szlovákia : Univerzita J. Selyeho. 274-280.
- Katona, F. (2007). *Klinikai fejlődésneurológia*. Medicina, Budapest.
- Kelemen Lajos, Mező Katalin, Mező Ferenc, Szilágyi Barnabás (2015). A korai fejlesztés szemlélete és hazai gyakorlata. In Szilágyi B., Mező K., Mező F.(szerk.). *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Király Zs., Szakály T. (2011): "Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban." Dialóg Campus Kiadó.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.) (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lábán, R. (1926). *Gymnastik und Tanz*. Gerhard Stalling, Oldenburg.

- Lakatos, K. (2000). Korai egyéni és kiscsoportos fejlesztés 1992-1999 között. *Fejlesztő pedagógia*, 11. 4-5. 101-118.
- Lívják, E., Szabó, B. (2017): A mozgásfejlesztés története Magyarországon. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 44. köt.). Vizsgálatok a sporttudomány és a társadalomtudomány területén. *Acta Academiae Agrimensis. Sectio Sport*, 3-13.
- Locke, J. (1801). *The Works of John Locke*, Johnson.
- Maléth A. (2018). Az intellektuális képességzavarral élő személyek társadalmi inklúziója – gondolatok és javaslatok a cselekvőképesség korlátozását érintő hazai szabályokról. *Családi Jog*, (16)1, 9–17
- Márkus E. (2017). Halmazott fogyatékoság és testkulturális nevelés. In Benczúr, Miklósné (szerk.) *Adaptált testkultúra és sport fogyatékoságspecifikus alapismeretei*, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 193-212.
- Márkus E. (2019). Korai fejlesztő és speciális pedagógiai módszerek életkori és fogyatékoságspecifikus bontásban. In Vekerdy-Nagy, Zsuzsanna (szerk.). *A gyermekrehabilitáció sajátosságai*. Medicina Könyvkiadó Zrt. 243-264.
- Marton-Dévényi, É., Szerdahelyi, M., Tóth, G., Keresztesi, K. (1997). Alapozó Terápia. *Fejlesztő Pedagógia*. Különszám. 80-107.
- McGraw, M. B. (1935/1975). *Growth: A study of Johnny and Jimmy*. New York: Arno. (Original work published 1935).
- McGraw, M. B. (1943). *The neuromuscular maturation of the human infant*. New York, NY: Columbia University Press.
- Mező, F. (2017). *Fejlesztőpedagógia elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés körében*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező, K. (2021). *Tebetségérettek azonosítása és fejlesztése az óvodában*. In Benda, Luca (Szerk.) (szerk.) *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés*. Budapest, Magyarország: Raabe Klett Kiadó. 1-27.
- Müller, A. (2004). *Mozgásvizsgálatok*. A Mozgás-egyenletesség és a Teljesítménykonstancia Példáján. Doktori disszertáció, Budapest, Semmelweis Egyetem.
- Nádori L., Büchler R. (1979). Sportmozgások tanulása. A sport és testnevelés időszerű kérdései. *Sport*. Budapest, 38.
- Oroszné Kosik G. (2005). A mozgásnevelésben alkalmazott terápiák és módszerek. intézményünkben. In Kajáry Ildikó szerk.: *Tanulmányok az értelmileg sériült gyermekek nevelése és oktatása témaköréből*. Timp Kft., Budapest. 75–89.
- Ozsváth K. (1990). Az alsó tagozatos tanulók képességfejlesztésének eredményei hároméves kísérleti program alkalmazásával. *MTE közleményei*. 1990. 2. sz., 85-121.
- Pető, I. (2012). *A szenzoros feldolgozás zavara: Az érzékelés szerepe a tanulásba és a viselkedésben*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school* (pp. 11-23). New York, NY: Springer
- Robertson, M. A. (1984). Changing motor patterns across childhood. In J. R. Thomas (Ed.), *Motor development during childhood and adolescence* (pp. 48–90). Minneapolis: Burgess.
- Rosengren, K. S., Savelsbergh, G. J., & van der Kamp, J. (2003). Development and learning: a TASC-based perspective of the acquisition of perceptual-motor behaviors. *Infant Behavior and Development*, 26(4), 473-494.
- Stebbins, G. (1913). *Delsarte system of dramatic expression*. New York E.S Werner
- Thelen, E., Schöner, G., Scheier, C., & Smith, L. B. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant perseverative reaching. *Behavioral and brain sciences*, 24(1), 1-34
- Völgyesi, P. (1993). *Életkorok pszichológiája*. GATE jegyzet, Gödöllő. 13-31.

RECENZIÓ/REVIEW

**RECENZIO ÉBER MÁRK ÁRON “A CSEPP. A MAGYAR TÁRSADALOM
OSZTÁLYSZERKEZETE” CÍMŰ KÖNYVÉRŐL**

A recenzió szerzője:

Godó Irén
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem, Magyarország

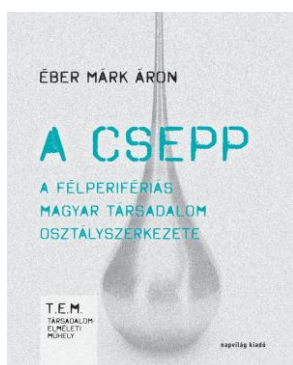
A szerző e-mail címe:

godo.iren@arts.unideb.hu

Godó Katalin

Debreceni Egyetem, Magyarország

Godó Irén (2021). Recenzió Éber Márk Áron “A csepp. A magyar társadalom osztályszerkezete” című könyvéről. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 115-119. DOI [10.18458/KB.2021.3.115](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.115)



Jelen recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Éber Márk Áron (2020): A csepp. A magyar félperifériás társadalom osztályszerkezete. [The drop. The class structure of the semi-peripheral Hungarian society] Napvilág Kiadó, Budapest. ISBN: 978-963-338-4527

Kép forrása: Libri.hu (URL: <https://www.libri.hu/konyv/eber-mark-aron.a-csepp.html>)

Letöltés ideje: 2021. 05. 13.)

Kulcsszavak: magyar társadalom, osztályszerkezet, globális viszonyok, világszisztéma-elemzés

Diszciplína: szociológia, közgazdaságtan

Keywords: hungarian society, class-structure, global relations, world-systems theory

Disciplines: sociology, economics

Éber Márk Áron “A csepp. A magyar félperifériás társadalom osztályszerkezete” című könyve a Politikatörténeti Alapítvány Társadalom-elméleti Műhelyében készült és a Nemzeti Kulturális Alap és a Politikatörténeti Alapítvány, illetve a Politikatörténeti Intézet támogatásával jelent meg 2020-ban a Napvilág Kiadó gondozásában.

Éber Márk Áron munkásságának középpontjában a magyar társadalom szerkezeti átalakulásának

vizsgálata áll. A válaszokhoz vezető út során globális összefüggéseket keres, s a magyar társadalom- és gazdaságpolitikai problémákat a globális gazdasági kapcsolatrendszerek és függőségek hálójába, illetve hazánkban a világszisztéma elfoglalt félperifériás helyzetébe ágyazva mutatja be. A szerző kutatói tevékenységét az ELTE Társadalomtudományi Karán belül a Szociálpolitikai Tanszék adjunktusaként végzi, ugyanakkor igazgatói feladatot lát el az ELTE Angelusz Róbert Társadalomtudományi

Szakkollégiumában, s 2016 óta szerkesztője az Új Egyenlőség nevű online magazinnak is.

A 2020-ban megjelent könyv témája Éber munkásságának egyik kulcsfontosságú kérdését taglalja, jelesül a magyar társadalom osztályszerkezetét, illetve azt a folyamatot tárja fel, mely során az elérte ma állapotát. A könyv 284 oldal terjedelemben járja körül a kérdéskört, mely tekintve a tartalomjegyzékben szereplő címszavak nagy mennyiségét és a tárgyalt téma szerteágazó jellegét, lehetőséget ad a téma mély kifejtésére és a komplex mondanivaló megértésére. A címszavak már önmagukban véve beszédesek, éppen ezért a könyvben Éber is csak annyira részletezi ezeket, amennyire a lényeg megértéséhez szükségesnek találja.

A magyar társadalom osztályszerkezetének vizuális ábrázolására nemcsak Éber tesz kísérletet, pl. Kolosi Tamás korábban terhes babapiskótaként, majd piramisként jelenítette meg azt. A könyv borítóján szereplő cím (A csepp. A félperifériás magyar társadalom osztályszerkezete), miként a rajta megmutatkozó ábra sűrítetten összefoglalja a mondanivalót. Ami viszont a kíváncsiságot felkeltetheti, inkább a mérték. A szerző 5 fejezeten keresztül kalauzol el bennünket a megértés útján. Társadalmi viszonyokat és kölcsönhatásokat, relációkat jelenít meg, vizsgál (osztályszerkezet, osztályhelyzetek, osztályviszonyok), hovatovább a magyar társadalmat is ezek mentén írja le, s a jelen állapotokat szintén ezekből vezeti le. A könyv az osztályviszonyok társadalmi termékének tekinti az egyént is, a munkát pedig folyamatként, viszonyként és terméként gyaránt értelmezi.

Az I. fejezetben többek között a tőke és a munka kapcsolatáról esik szó. Marx-i alapokra támaszkodva hangsúlyozásra kerül a kizsákmányoló és a kizsákmányolt függő viszonya, a tőkés uralkodás saját munkájukon kívül mások munkája felett, s a mások munkája révén előállított termékek felett. De hogyan érvényes ez az elmélet a mai társadalomra? Arról már az első fejezetben sok minden kiderül. A bér munka mellett a szerző munkának tekinti az

informális, legálisan be nem jelentett munkát is. Miért olyan fontos ez ebben a fejezetben? Ahogy azt a szerző szemléletes példákon keresztül érzékelteti, számos a mindennapi élet gördülékeny működéséhez hozzájáruló munkafolyamatok tartoznak ide. Például az elsősorban nők által végzett reprodukív munka, vagyis az otthoni informális munkavégzés (láthatatlan munka), amely hozzájárul a gazdaság eredményes működéséhez. A másik fontos formája az informális munkának Magyarországon a szürke- és feketemunka, mely a nyugat-európai országokhoz képest hazánkban jóval elterjedtebb. Jellemzően még a kedvezőbb osztályhelyzetben élőket sem annyi pénzért és olyan munkaidőben szokták bejelenteni a munkáltatók a magas adóterhek miatt, mint amennyiért és amennyit ténylegesen dolgoznak, a legalsóbb osztályokban pedig a bejelentetlen feketemunka elterjedt, ami szociális helyzetüket, egzisztenciális biztonságukat még tovább rontja. Emiatt mindenképp szükségünk van a fentiek figyelembe vételével a munka átfogó komplex értelmezésére ahhoz, hogy valós képet kapjunk, s ezt nagyon helyesen felismerte a szerző munkája során.

Éber tudományos perspektívájának legfőbb pillére a vilárendszer-elemzés. A könyv szerzője szerint globalizált világunkban az osztályszerkezet és a társadalmi struktúra mélyen beágyazódik a tőkés vilárendszer struktúráiba, a globalizált kapitalizmus egyben globális függési rendszer is. Mind a kapitalizmus különféle válfajait vizsgáló irányzatoktól, mind pedig az államhatárok közé szűkülő módszertani nacionalizmustól élesen elhatárolja magát. Az élet újratermelésének folyamatait világszinten szervező, historikus kontextusba ágyazott, egyszerre társadalmi, gazdasági, kulturális, történeti és térbeli viszonyként értelmezi. Szerinte egyedül ez a komplex és életszagú megközelítés alkalmas arra, hogy ne az uralom hatékonyabbá tételére, hanem az uralmi viszonyok kritikai átvilágítására, s ezzel az emberi szenvedés mérséklésére kerüljön a fókusz a társadalomtudományban.

A II. fejezet kulcstémája a beágyazottság. Miképp a viszonyokról és relációkról szó esett, a kapitalista működésű világrendszerbe való beágyazottsága a helyi társadalmaknak tagadhatatlan tény, az ez elől való menekülést is csak nagyon kevés ember tudja megvalósítani.

A tőkés világrendszer, mint a tőkefelhalmozás globális rendszere az osztályviszonyok formálódására kétségkívül hatással van. A második fejezetben történelmi példákon keresztül kerülhetünk közelebb ennek megértéséhez, látva a napjainkig vezető folyamatot is, nemcsak a tőkére vonatkozóan, hanem társadalmi, szerkezeti szinten is. Ennek a fejezetnek a fő mondanivalója a gazdaság és társadalom egymástól elválaszthatatlan kölcsönhatása a különféle történelmi események kontextusában. Megtudjuk, a magyar társadalom osztályszerkezete miként polarizálódott a globális (külső) és belső hatások következményeként, hogyan jutunk el a magyar társadalom társadalom-politikájában a Máté-hatásnak nevezett jelenséghez.

Máté evangéliumában találkozhatunk ezzel (Mt 13, 12): „Mert akinek van, annak adatik, és bővelkedik, akinek pedig nincs, attól az is elvételik, amije van.” Gyakorlatilag a gazdag tovább gazdagodik, a szegény pedig még szegényebbé válik.

Éber a III. fejezetben a helyi termelési viszonyokon és folyamatokon túl az ország globális beágyazottságára hívja a fel figyelmet. Hogy mi jellemző erre a beágyazottságra, azt három fő statisztikai adattal illusztrálja, amelyek vizuális megjelenítése is helyet kap a könyvben. A tőkés világrendszert és az osztályszerkezetet táblázat(ok) segítségével különíti el egymástól. A centrumországok és a perifériára szorult országok helyzete közti különbségekről úgy véli, hogy komoly érdekellentéteket hordoznak magukban. A fő konfliktusgóc az, hogy a perifériákon hasznosuló tőke a centrumtőkének alárendelten működik. Éber nem tartja statikusnak a tőkés világrendszert, hanem változóknak és konfliktusosnak tekinti az erő-

viszonyait. A kapitalista világrendszer középosztályi pozíciói a centrumtársadalmakban tömörülnek leginkább, míg a perifériákon csak nagyon szűk réteg él olyan körülmények közt, ami alapján beleillene a centrum középosztályának keretei közé, ezért Magyarországon csak a középosztály eszményéről beszélhetünk. A perifériákon lévő államok törekvései többnyire az ország egész társadalmának felzárkózási programjaként jelenik meg. A magyar társadalom osztályszerkezetének jellemzésére három osztályhelyzetet különít el (felső-uralkodó tőkésosztály, közvetítő helyzetben lévő osztályok, alsó-alávetett munkásosztályok).

A IV. fejezetben a csepp formájának miértjét ismerjük meg. Miként a borítón is megjelenik, felfelé és lefelé megnyúlt csepphez hasonlítja Magyarország társadalmilag, politikailag és kulturálisan tagolt (széthúzódó) osztályszerkezetét. A magyar társadalom alsó 2/3-a jelenti a csepp alsó, szélesebb részét, azaz belőlük van jóval több. A felső része viszont felfelé nyúlt meg. A III. fejezet végén említett osztályokról részletesen beszél a szerző a könyv további részében.

Említést tesz a különféle erőforrásokról, ilyen a gazdasági-, a kulturális- és a társadalmi erőforrás. Ezen erőforrások elosztásának egyenlőtlensége a globális struktúrákba ágyazott magyar társadalom osztályszerkezetében egyre inkább fokozódott. Beszél a megnyúlás és az osztályszerkezet széthúzódásának okairól is, illetve a társadalmi mobilitás esélyeiről. Szerinte osztályhelyzetek igenis léteznek, erről olvashatunk bővebben a könyvben. A Szerző állításait a IV. fejezetben empirikus rétegződéskutatással támasztja alá, fény derül az osztályszerkezet széthúzódására, az osztályok polarizációjára, a felsőosztály viszonylagos eltávolodására.

Az utolsó fejezetben (V. fejezet) arról ír, hogy a magyar társadalom és osztályszerkezet alá van vetve az állam és a gazdasági szféra összefonódásának. Biztos jövedelemforrás és megélhetés híján prekarizálódó léthelyzethez hasonlította Éber az alsó-alávetett munkásosztályok és a köztes, köz-

vetítő osztályok helyzetét. Leírja, hogy a cigányság ma már nemcsak etnikum, hanem többletjelentést nyert, az alávetett osztályhelyzet szimbólumává is vált. A cigány-magyar megkülönböztetés a közmunka és a bérmunka, az informális és formális munkaerőpiaci pozíció, az ipari tartaléksereg és az ipari bérmunka, valamint a szubproletár és proletár helyzet osztálykülönbségeinek ad egyfajta leplező etnikai színezetet. Szerintem ez különösképp hűen illusztrálja a romák számkivetett helyzetének osztály szintű vetületét is.

Szinte konklúzióknak is beillik a könyv utolsó fejezetében helyet kapó gondolat, miszerint a magyar társadalom osztályszerkezetének elnyúló csepp alakkkal leírható egyre fokozódó polarizációja nagyobbrészt a tőkés világrendszer polarizációjának, kisebb részt a magyar állam beavatkozásának eredménye.

Összefoglalás, lezárás

A könyv végül tartalmaz összefoglalót is, mely felöleli az összes fejezet együttes mondanivalóját. A magyar társadalom osztálystruktúráját egy komplex viszonyrendszer hálójába helyezte a szerző. Emellett értelmezhető keretet ad a munkaerőpiaci migráció vizsgálatának és irányának is.

Rendszerkritikai élű megállapításnak tartom, hogy a kapitalizmusban az élet és munkaerő újatermelése alá van vetve a tőkefelhalmozás logikájának, ami még erőteljesebben jelentkezik a félperiférián vagy gazdasági válságok idején. Mindez a létfontosságú reprodukív munkák társadalmilag káros hatásokkal járó, indokolatlan leértékelésétől kezdve a családok szétszakadásáig és a mindig dolgozó, gyerekeiktől elidegenedő szülőkhöz számos válságjelenség forrása lehet. A könyvben központi szerepet kapott a középosztály problematikája, illetve annak a magyar társadalomszerkezetben elfoglalt pozíciója is.

A társadalmi polarizáció tragikus mértéke egy mázsás súllyal ránk nehezedő téma, amit önmagában sem könnyű feldolgozni. Leginkább azzal traumatikus szembesülni, hogy a magyar osztályszerkezet messzemenőig nem egy lokálisan kialakult és lokálisan kezelhető struktúra. Ehelyett monolitikus és hegemón világrendszerbe ágyazódó függőségi viszonyok hálózata köti gúsba. Az államhatárokon átívelő, az egyes államok szuverén hatalmával sem alakítható gazdasági folyamatok bonyolult, árnyalt oksági összefüggéseinek rengetegében keresendőek a válaszok és megoldások.

A szerző a világrendszer jelentette hatalmas és akár legyőzhetetlennek ható erők ellenére is optimistán zárja a könyvet, kimondja ugyanis, hogy ha a dinamikus relacionista szemléletnek igaza van, akkor nincs semmilyen társadalmi, gazdasági és hatalmi struktúra bebetonozva, még az sem, ami eddig szinte soha nem látott léptékekben uralja és rendezi az életünket az egész bolygón. Ám nem pusztán erre a távoli és történelmi léptékű reményre támaszkodhatunk, mert még annak tudatában is sokat jelent a problémák felismerése, hogy végleges megoldásuk valószínűleg csak globálisan és a társadalom számos alrendszerében eszközölt komplex beavatkozással lehetséges. Ám amíg ez meg nem történik meg, addig a szociális szférának megkerülhetetlen ártalomcsökkentő szerepe lesz. A magyar társadalom osztályszerkezetének pontos és valid leírásából láthatjuk, hogy Magyarország félperifériás helyzetéből és társadalomszerkezetéből adódóan itt fokozottan jelennek meg azok a társadalmi problémák, amelyek egyébként az egyén személyiségének, készségeinek egészséges fejlődésére is erősen kihatnak. Épp ezért a nemzeti szuverenitás és országos politika szintjén, illetve a helyi önkormányzatiság keretei közt nem csak olyan gazdaságszerkezeti reformok, területfejlesztési intézkedések mellett lesz nyomós érv a könyv, amelyek mérsékelhetnék vagy legalább kedvezőbb irányba terelhetnék Magyarország globális kitettségét, illetőleg javíthatnák a tőkés

világrendszerben elfoglalt pozícióját, hanem az ártalomcsökkentésben kiemelkedő szerepet játszó szociális szféra fokozottabb támogatása mellett is. Így természetesen az ott dolgozó és különleges bánásmódot igénylő személyekkel foglalkozó szakemberek mainál jóval nagyobb anyagi- és erkölcsi megbecsülését, munkakörülményeik és eszközkészletük kiemelt fejlesztését indokolnák Éber eredményei.

A könyvet azoknak ajánlanám, akik őszintén szembe akarnak nézni Magyarország félperifériás viszonyainak rendkívül komplex okaival, s a fecsegő felszín és látszatproblémák helyett inkább azt a fájdalmas tudást és keserű pirulát választják, aminek a lenyelése talán eggyel közelebb visz a magyar osztályszerkezet polarizálódásából fakadó szenvedéseinek csökkentéséhez.