



**DEBRECENI  
EGYETEM**

# KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

---

◆

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

ISSN 2498-5368

Web:

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

---

◆

VIII. évf., 2022/3. szám

DOI: [10.18458/KB.2022.3.1](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.1)

**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 Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)  
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)  
Hatos Gyula (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)  
Gortka-Rákó Erzsébet (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)  
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)  
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)  
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)  
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)  
Kondé Zoltánné Dr. Inántsý-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)  
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Lepš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)  
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)

**A szerkesztőség levelezési címe:**

Debreceni Egyetem  
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai 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 Katolikus Egyetem, Magyarország)  
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Nagy Lehocy Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)  
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)  
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)  
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)  
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)  
Váradí 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

<b>EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES</b> .....	5
Bocsi Veronika: <i>Oktatók a posztakadémiai világban – egy kvalitatív kutatás tanulságai</i> .....	7
Mező Katalin és Mező Ferenc: <i>Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben</i> .....	19
Nemes Magdolna: <i>A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegen nyelvi oktatásának kérdései</i> .....	31
Pető Ildikó: <i>A prevenció és a koragyermek kori intervenció fontossága és hatása a későbbi évekre</i> .....	53
Szerdahelyi Zoltán és Laoues-Czimbalmos Nóra: <i>A fizikai aktivitást befolyásoló tényezők elemzése Hajdúböszörmény 65 év feletti lakosságának körében</i> .....	67
Biczó Gábor: <i>Kutatásetika a kortárs antropológiában</i> .....	77
Ujhelyi, Nelli: <i>„You Do It Quietly, You Help and That's It.” The Experience of Volunteering Through a Case Example</i> .....	89
<b>MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES</b> .....	107
Gulyás Krisztina és Mező Katalin: <i>Iskolai könyvtár a 21. században</i> .....	109
Nemes Magdolna: <i>A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegennyelv-oktatása során használható egyszerű játékok</i> .....	121
Olteanu Lucián Líviusz: <i>A pályorientáció beépítésének lehetőségei a pedagógusképzésbe</i> .....	135
<b>MŰHELY/ WORKSHOP</b> .....	141
Mező Péter Dániel és Mező Kristóf Szíriusz: <i>A „T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely” tehetség gondozó program</i> .....	143
<b>KONFERENCIÁK/ CONFERENCES</b> .....	153
<i>‘Learning and Society’ Interdisciplinary International Conference (2022)</i> .....	155



**EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES**



**OKTATÓK A POSZTAKADÉMIAI VILÁGBAN  
– EGY KVALITATÍV KUTATÁS TANULSÁGAI**

**Szerző:**

Bocsi Veronika (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:  
bocsiveron@gmail.com

**Lektorok:**

Kovács-Nagy Klára (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Dabney-Fekete Ilona Dóra (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Bocsi Veronika (2022): Oktatók a posztakadémia világában – egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 7-18. DOI: [10.18458/KB.2022.3.7](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.7)

**Absztrakt**

A felsőoktatás kutatásának szakirodalmában már kilencvenes évek elején megjelenik az oktatói szakma fragmentációjának a narratívája, illetve az oktatói lét deprofesszionalizációjának a témája is felbukkan. A Ziman (2002) által leírt posztakadémiai keretrendszer, amelynek jegyei Magyarországon is egyre jellemzőbbek, alapvetően eltávolítja az oktatókat a kutatás „kézműves” jegyeitől, kvantifikálja tevékenységüket, és kutatócsoportokba kapcsolja be őket. Scott (2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy mindezen változások a technológiai átalakulással karöltve egy elidegenedéssel leírható szervezeti környezetet hozhatnak létre. A tanulmány célja, hogy 31 félig strukturált interjú segítségével megpróbálja feltárni, hogyan reflektálnak az oktatók saját pályájukra és munkakörülményeikre. Az interjúk tíz helyszínen zajlottak és 12 tudományterületet fedtek le. Az oktatói munka részterületeit az interjúkban azonosítottuk (kutatás, oktatás, adminisztráció és pályázatokban való részvétel), ugyanakkor arra kevés példát láttunk, hogy azokat az interjúalanyok sikeresen tudták összeilleszteni, valamint hasonlóan magas szinten meg is tudták valósítani. A felsőoktatás differenciált rendszerében az oktatói munka részterületeinek fontossága eltérően alakul, s változatosak az egyes intézményekben megfogalmazódó elvárások is. Az interjúk alapján a kutatói aktivitást gátló tényezők is azonosíthatókká válnak, amely a posztakadémiai keretek között különös fontossággal bírnak.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, oktatók, posztakadémiai kutatás

**Diszciplína:** felsőoktatáskutatás

**Abstract**

*LECTURERS IN THE POST-ACADEMIC WORLD – THE FINDINGS OF A QUALITATIVE RESEARCH*

We can find the trace of the fragmentation and deprofessionalisation of the lecturers' job from the early nineties in the field of higher education research. The post-academic phase which was described by Ziman (2002) become more typical in Hungary, too. This shift can reduce the artisan way of research, make the quantification more significant and increase the frequency of teamwork. Scott (2009) highlights that this

generates such an organisational environment that is full of elements of alienation and the usage of ICT tools can amplify this tendency. The aim of this article is to reveal the reflexions of the lecturers on this specific environment with the help in 31 semi-structured interviews. We recorded the interviews in ten cities of Hungary and the lecturers came from 12 disciplines. The elements of lecturers' work were identified (research, teaching, administration, and taking part in applications) but it is hard to see successful examples to put these parts together in high quality. The patterns of these elements are different in the fragmented world of higher education and the expectations of institutions can form their significance at the same time. The barriers to academic careers in the post-academic phase became identifiable at the same time.

**Keywords:** higher education, lecturers, post academic research

**Discipline:** research in higher education

Az oktatók társadalma az ezredforduló után kezdett a nemzetközi szakirodalom egyre gyakrabban kutatott témájává válni (Gordon, 2010). Az érdeklődés növekedését azzal indokolhatjuk, hogy a felsőoktatás átalakulásával nemcsak a munka tartalma és szervezeti keretei változtak meg, hanem annak a mezőnek a szabályrendszere is, amelyben az oktatói professziót elhelyezhetjük, mélyrehatóan átalakult. Magyarországon ugyanakkor kevés kivételtől eltekintve ilyen jellegű vizsgálatokat nem találunk, illetve az ezredforduló előtti időszak oktatói sem gyakran képezték a kutatások tárgyát.

A tanulmány célja, hogy az oktatók helyzetét, munkakörülményeit interjúk segítségével tárja fel. Munkánk aktualitását adja a felsőoktatás jelenlegi átalakulása, az oktatói munka keretrendszerének átforgatólódása és a hallgatói bázis megváltozása. Ezek a változások értelemszerűen az oktatók hallgatói szocializációban betöltött szerepére is hatást gyakorolnak. Eredményeinket kvalitatív technikával, félig-strukturált interjúk segítségével nyertük 2019 ősze és 2020 nyara között – tehát még a fenntartóváltások előtt. Jelen munkánk egy tágabb, a felsőoktatás értelmiségképzésben betöltött szerepét vizsgáló kutatás része.

### **A felsőoktatás átalakulásáról**

Enders és De Weert (2009) az ezredforduló utáni évek felsőoktatásának fő strukturális változásaiként a következőket nevezi meg: a tömegessé válás (amely átszabja a hallgatói és oktatói összetételt), a

minőségellenőrzés és auditálás növekvő jelentése, az egyetem, az állam és az ipar közötti új kapcsolat, az intézmények működésének új gazdasági alapjai és céljai, az egyetemek vezetésének és szervezeti kereteinek átalakulása, az IKT-elemek bővülése, illetve az internalizáció és globalizáció folyamata. Az állami támogatások szűkülése, amely a hetvenes évektől válik tipikussá, új források és bevételek keresésére ösztönözte az intézményeket, így azok működése, ha rentábilis is lesz, kiszámíthatatlannabbá válik. A felvázolt elemek összekapcsolódnak, egymásra is hatnak, s mozdítják el a tanulás és kutatás folyamatát, az oktatói munkát és a szervezetek működését egy átláthatóbb, szabályozottabb, valamint kvantifikálhatóbb irányba. A változás révén a képzések célja, tartalma is transzparenssebbé válik, s a hallgatói elvárások és az oktatáspolitikai, valamint a munkaerőpiaci igényei az utilitarista elemeket erősítik fel. A felsőoktatás egyfajta szolgáltatássá vagy üzemmé válik, de ebben a rendszerben azokat az elemeket is kvantifikálni szeretnék, írja Bok (2003), amelyek igazából nem volnának számosíthatók.

Bok (2003) szerint a II. világháború előtt kevés olyan egyetemi kutatás volt, amelynek megragadható piaci értéke lett volna. A vállalati bevonódás, a pályázatok által lehívott összegek azonban nem csupán forrásokat teremtenek, hanem átrendezik a kutatások célját és tematikáját, és ezáltal az oktatói összetételt is alakítják. Az azonnali visszacsatolás igénye és a praktikum az alapkutatások előretörését vonja maga után, a folyamat egésze pedig olyan



klasszikus akadémiai értékektől távolítja el az intézményeket, mint a függetlenség, a morális dilemmák, vagy a társadalmi felelősségvállalás. Az egyetemek —írja Bok (2003)—, fausti alkut kötnek, amikor ebbe a rendszerbe csatornázzák be kutatási témáikat és oktatóikat. A projekteken, csapatmunkán, átláthatóságon, praktikus és rentábilis elemeken nyugvó, ugyanakkor az egyéni kíváncsiságot és kutatói aspirációkat magába kevésbé foglaló, szakemberek által menedzselte kutatói környezet leírására a szakirodalom a posztakadémiai tudomány vagy fázis kifejezést használja (Ziman, 2002; Polónyi 2010).

Ennek a rendszernek a gyökerei korábban is megtalálhatók voltak a felsőoktatás bizonyos szegmenseiben, leginkább a természettudomány területén, míg a bölcsészettudomány művelése sokkal inkább a céhes termelés „mestermunkáinak” elkészítésével állítható kapcsolatba (Neave, 2009). Az adaptáció tehát bizonyos tudományterületektől jóval nagyobb erőfeszítést igényel.

### **Egyetemek a rendszerváltozás utáni Magyarországon**

Az egyik legfontosabb változás Magyarországon a 90-es években az egyetemek és főiskolák finanszírozásának átalakulása volt, ami egyrészt a költségterítéses hallgatók arányának megnövekedését (és minél nagyobb százalékban történő megtartását) mint kívánt célt eredményezte, másrészt pedig új alapokra helyezte az állami fenntartású intézmények működését, s azokat a gazdálkodó vagy szolgáltató egyetemek irányába mozdította el (Hrubos, 2004). Mindezek mellett megfigyelhetjük a posztakadémiai fázis korábban ismertett jegyeinek kialakulását, illetve a menedzsment és vezetési struktúra megváltozását, amely a pályázati források keresésének kényszerével is kiegészült – sok esetben ez utóbbi egyedülként teszi lehetővé a kutatói munkát (különösen ott, ahol a kutatások költségei magasabbak). Ugyanakkor az egyetem működésének váza, bérezési viszonyai megőrizték a „szocialista” jellegzetességeiket is, s gyakran egyénenként eltérő mintázatokat kapunk a piacra való és a finanszírozott kutatásokba való bekapcsolódás mentén.

Mindennek a keretét egy egyre inkább kontrolláltabb, bürokratikusabb rendszer képezi (a vezetés változásairól, a kancellári rendszerről és a profiltisztításról bővebben: Kováts, 2017; Derényi, 2020).

A kilencvenes években a piaci elemek adaptálása és a pályázatírás kényszere új kihívásként jelent meg az egyetemek világában, és „kettős helyállást” feltételezett a szereplőktől (Mihály és Schwartz, 2016). A hazai felsőoktatás azon szeletei, ahol sem az alapkutatások, sem az alkalmazott kutatások nem voltak meggyökeresedve, a posztakadémiai fázisban szinte légüres térbe kerültek – különösen a humaniorák, a pedagógusképzés vagy a társadalomtudományok területén. A magas reputációval bíró intézmények ebben a kompetitív mezőben jelenleg sokkal kedvezőbb pozícióban vannak, és kevésbé kényszerülnek rá a vállalkozói és gazdálkodó egyetemek jegyeinek átvételére (Polónyi, 2013).

### **Az oktatók helyzetéről**

Az oktatói munka legfontosabb ismérveit Enders és De Weert (2009) úgy összegzi (némi ideálistól), hogy arra nem szűk értelemben vett professzióként kell tekinthetünk, hanem inkább egy rendként, amit a privilégiumok és az alkalmazás sajátos formái védnek. Az oktatókat egyfajta céhes közösségként értelmezhetjük tehát, amelyet bizonyos értékek, mint például az akadémiai szabadság és az autonómia jellemeznek, de ezzel egyidőben tudományos közösségekbe tagolódnak be, és ezeknek a közösségeknek a szubkulturális szabályait is be kell tartaniuk. Munkájuk fő céljaként a tanítás és a kutatás nevezhető meg, s munkavégzésük leírásakor gyakran használt fogalom a weberi elhívás vagy „calling”.

Enders és De Weert (2009) arról is írnak, hogy a szakirodalomban már a kilencvenes évek elején megjelenik az oktatói szakma fragmentációjának a narratívája, illetve az oktatói lét deprofesszionizációjának a témája. A Ziman (2002) által leírt posztakadémiai keretrendszer, amelyben az alkalmazott kutatások dominálnak, és amelyet az elszámoltathatóság, valamint a kontroll nagyobb foka jellemez, alapvetően eltávolítja az oktatókat a

kutatás „kézműves” jegyeitől, s kutatócsoportokba helyezi a működésüket. Az emelkedő munkaterhelést a megnövekedett adminisztrációs feladatok is okozhatják (McInnis, 2010). Fairweather (2009) a munkaidő bővülését a tömegessé válással állítja párhuzamba, mivel ennek fő okát a tanítással töltött, megnövekedett órák-percek jelentik. Ezt a változást a kutatások már a kilencvenes években kimutatták. 1999-ben, egy 19 országot érintő vizsgálatban is a tanítás és a kutatás közötti negatív korrelációra hívták fel a figyelmet, s a vizsgálat végkövetkeztetése szerint a tömegessé válás feltételei között a humboldti oktatói modell, amelyben a kutatói ambíciók és feladatok erősek, már nem fenntartható.

Az egyetemek szolgáltató és vállalkozói jellegének erősödése kitermeli az igényt az oktatói munka azon típusára, amelyben a tudományos előmenetelt nem tekintik elsődleges célnak. Az egyre diverzebb rendszerekben értelemszerűen nem lehet minden intézményben magas szintű kutatói tevékenységet végezni, az átalakuló szervezeti kultúra pedig bizonyos személyeket a menedzseri feladatok felé fog elmozdítani. Az alacsonyabb presztízsű intézményekben mindeközben olyan tevékenységek elvégzése válik szükségessé, mint a hallgatók segítése (mintegy a szociális munka keretei között) vagy a diákok és a lokális környezet felé bizonyos szolgáltatások biztosítása (Gordon, 2010).

Míg a humboldti modellben az oktatás és a kutatás egymás melletti művelése az oktatói szakma alapját képezi, az ezredforduló utáni trendek a kutatói munka felértékelődését vonják maguk után. A másik, szakirodalom által hangsúlyozott tendencia a két tevékenység egymástól való eltávolodása, amit egyfajta negatív trendként írnak le (Naidoo, 2005). Hughes (2005) azonban megkérdőjelezi ezek összekapcsolódását, és mítosznak nevezi azt, hogy a két terület, tehát az oktatás és a kutatás kölcsönösen pozitív hatást gyakorolna egymásra. Ezek szerinte különálló tevékenységek, amelyeket az oktatói munka egyaránt magába foglal, bár az intézmény, a hallgatók, a tudományterületek és az intézményi missziók függvényében megvalósulhat egy olyan kontextus, amelyben a magas kutatói aktivitás hasznát a diákok is érzékelik.

### **Oktatók Magyarországon**

A magyar felsőoktatásban az expanzió a kilencvenes évek közepén indult el, és a folyamat a hallgatói létszámokat 400 000 fő felé emelte. Az expanzió később tetőzött, majd demográfiai és oktatáspolitikai, valamint a munkaerő-piaci okok összetett eredményeként a hallgatói létszámok csökkenni kezdtek, és 2019-ben a jelentkezők létszáma mélypontot ért el. Az egyre növekvő számú intézményi hálót és hallgatói bázist az évtizedek során lassan gyarapodó létszámú oktatói gárda szolgálta ki. Az oktatók létszáma a rendszerváltás körül 17 000 fő volt, ami az bővülés csúcán majdnem elérte a 24 000 főt, majd egy csökkenő tendencia után, melynek a mélypontja 2012 volt, újra emelkedni kezdett a számuk. A 2019/20-as évben 23 383 fő dolgozott ebben a beosztásban (I1).

A megnövekedett hallgatói létszámot tehát az oktatói létszám változása nem arányosan követte. Mindez a tanításra és a kutatásra egyaránt fókuszáló, humboldti alapokon álló oktatói professzióban a tanítás és a vizsgáztatás felé billentette a munka arányait – a kutatói tevékenység rovására. Az uniós összehasonlítás azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyarországi arány jelenleg kimondottan kedvező, hiszen 2018-ban mindössze négy országban mutatott a ráta alacsonyabb értéket (I2). Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az oktatói munka a tanításnál jóval összetettebb, és egyáltalán nem mindegy, hogy milyen adminisztrációs feladatok hárulnak az oktatókra, illetve milyen hangsúlyai vannak az adott intézményben az oktatói előmenetelnek. A magyarországi egyetemi szféra klasszikusan a humboldti modellhez nyúlik vissza, amely a tanítás és a kutatás feladatait ötvözi, azonban hiba lenne már a rendszerváltás előtti struktúrát is ezen jegyek alapján leírni. Huszár (1981) már a hatvanas évek felsőoktatását elemezve arról ír, hogy bizonyos intézményi szegmensekben a kutatói aktivitás alacsony szinten van jelen, ami a korábban nem egyetemi szintű intézmények felsőoktatásba való betagozódásának is köszönhető. A 90-es években a kapuikat megnyitó intézmények jelentős része is inkább tanítási, mintsem kutatói fókusszal bírt. A magyarországi kutatói aktivitást – nemcsak a felsőoktatásra, hanem a kutatóhelyekre fókuszálva

is – Polónyi (2017) vizsgálta, s a nemzetközi összehasonlító eredmények alapján egy csökkenő trendet állapított meg például az egymillió főre vetített Scopus-közlemények számában, és hasonlóan romló adatokat talált a tudományos közlemények számában is. A kutatói tevékenységet az anyagi források szűkülése, átstrukturálódása is korlátozta.

Az egyetemi oktatók társadalmi presztízse a KSH mérése alapján, Magyarországon kimondottan magas (KSH, 2018), miközben a jövedelmek alacsonyak (Polónyi, 2010; Polónyi 2016), ami erőteljesen státuszinkonzisztens pozíciót eredményez. Pozitívumként említhetjük meg ugyanakkor a foglalkoztatás kiszámítható keretét, tehát a határozatlan idejű szerződések dominanciáját. A bérezés azonban nem képezi le a teljesítménybeli különbségeket, ami a kompetitív, teljesítményalapú munkavégzés kialakulása ellen hat. (A 2021-22-es bércorrekció és a teljesítményalapú bérezés végső formái a tanulmány megírásának pillanatában még nem láthatók.) Mindez annak az esélyét csökkenti, hogy a fiatalok oktatói pályára lépjenek, illetve a munkakörben lévők esetében emeli a pályaelhagyás esélyét. Nagy (2012) írja, hogy a pályakezdők számára csak a kutatói szenvedély és az érdeklődés képes a felsőoktatást versenyképesnek láttatni. Ráadásul az egyetemi hierarchia rendszere bonyolult és inkonzisztens, ami az előmenetel ívét nehezen kiszámíthatóvá teszi. Az alacsony bérek kompenzációja egyrészt az üzleti szférában, másrészt más oktatási intézményekben valósul meg – azonban mind a két metódus időt és erőfeszítést vesz el a kutatástól és a tanítástól, s csökkenti a motivációt és az elkötelezettséget (Mihály és Schwartz, 2016). A jövedelmek kiegészítésének, illetve a kutatások finanszírozásának forrásai egyre inkább pályázati keretek között valósulnak meg – az azonban egy érdekes kérdés, hogy mindezek haszna hogyan forgatható vissza a tanítás folyamatába.

A magyarországi oktatók kapcsán megjegyzendő, hogy a hallgatói létszám növekedése mellett a globális kutatási térbe való bekapcsolódás is kihívást okozott a rendszerváltás után (Dabney Fekete, 2020). Egyfajta tanulási folyamatként volt leírható a pályán lévők esetében az erre irányuló adaptáció – ha egyáltalán megtörtént a váltás.

A szervezeti változások, illetve a piaci-vállalkozói elemeknek a bővülése, amelyeket a nemzetközi szakirodalom kapcsán áttekintettünk, Magyarországon is éreztették hatásukat. Az erre irányuló átalakítások a kilencvenes években és az ezredfordulón a hatékonyabb intézményi működés jegyében és az autonómiák megőrzése mellett történtek, részben állami, részben az intézmények belső indíttatásából, a 2010-es években azonban egy központosítottabb rendszerben, az állami kontroll égisze alatt zajlottak a változások. Összességében azt mondhatjuk, hogy a nemzetközi szakirodalomban megfigyelhető trendek a hazai oktatói bázis munkakörülményeit is átszabták, ugyanakkor a felsőoktatásban dolgozók helyzetét más, az országra jellemző jegyek is átszínezik (például a státuszinkonzisztens helyzet vagy a globális tudományos mezőbe való bekapcsolódás éles váltása a rendszerváltás után).

#### **A kutatás empirikus keretei**

Az interjúk felvétele 2019 őszén indult és 2020 nyarán zárult. A járványhelyzet okán a beszélgetések egy részét telefonon vagy interneten keresztül rögzítettük. Az oktatói interjúk mintájának kialakítása során arra törekedtünk, hogy a nagy tudományterületeket lefedjük (orvostudomány, egészségügy, bölcsészettudomány, jogtudomány, gazdaságtudomány, informatika, agrártudomány, műszaki tudományok, művészeti képzések és természettudományok). A társadalomtudomány kategória a segítő szakmákat, a szociálpolitikát és a szociológiát foglalta magába. Eredetileg minden tudományterületről két oktatót szerettünk volna elérni, de később a minta módosult, és újabb személyek és tudományterületek kerültek bevonásra. Egyrészt az egyik helyszínen lehetőségünk volt egy beszélgetést a sporttudomány területén rögzíteni, másrészt pedig a helyszínek kiválasztásánál szerettünk volna olyan egyházi intézményeket is felkeresni, ahol hitéleti képzés is folyik. Az itt oktatók a bölcsészettudomány területére sorolódtak be. Ezen kívül két kora gyermekkorral foglalkozó pedagógusképző intézményben is rögzítettünk beszélgetéseket – ez okozza mintánkban a bölcsészettudományhoz kapcsolható személyek magasabb arányát. Összesen 31

beszélgetést készítettünk. Az interjúk tíz helyszínen zajlottak, helyszínenként egy, két vagy három intézményben. Az interjúalanyokat számokkal jelöltük, illetve a városok is kódokat kaptak, így az anonimitást biztosítottuk. Az interjúalanyok sorszámát, tudományterületét és a városok kódját az 1. táblázat tartalmazza.

Az interjúalanyok kiválasztásánál tehát földrajzi és tudományterületi szempontokat érvényesítettük, míg a beosztások és a nemi hovatartozás nem képezte a minta kialakításának az alapját. 18 interjúalany volt nő, míg a beosztások a tanársegéd-től az egyetemi tanárig szóródtak (a leg-nagyobb kategóriát az adjunktusok és docensek képezték).

A 30. alany egy tudományegyetem kutatóintézetében állt alkalmazásban, ugyanakkor több képzésben is tanított az adott tudományterületen. Az interjúalanyokat kevés kivételtől eltekintve a beszélgetés előtt személyesen nem ismertük – többen emailben történő megkeresés után ajánlották fel a segítségüket. Az interjúk mindegyikét legépeztük, tehát az elemzés során a szövegeket használtuk fel.

Az oktatói beszélgetések átlagosan egy órát vettek igénybe, és félig strukturált formában zajlottak. Négy kérdésblokkot minden alkalommal lekérdeztünk (értelmiségről vallott nézetek, hallgatói bázis jellemzése, egyetemek jellemzése, oktatói lét önreflexiói), az utolsó azonban opcionális volt – itt, ha a megkérdezett szülei nem voltak diplomások, az esetleges hátrányaikra és pályáivükre kellett reflektálniuk az oktatóknak.

Jelen tanulmány az utolsó kötelezően lekérdezett kérdésblokk eredményeit fogja össze. Munkánkban bizonyos tematikus egységeket elemzünk, amelyek az interjúk többségében behatárolható helyen hangzottak el, míg más alkalmakkor az egyes témakörök más tematikus egységek kapcsán kerültek kibontásra. Ezeket a szövegrészeket a megfelelő tematikus egységekhez rendeltük. Az interjúkat több alkalommal elolvastuk, hogy az egyes szövegrészeket a megfelelő egységekhez tudjuk illeszteni. Az elemzés során interjúrészletekkel fogjuk illusztrálni az egyes területeken a megragadható véleményeket.

1. táblázat. A kutatás mintájának tudományterület és település szerinti bontása (a cellákban az alanyok számkódjai). Forrás: Szerző.

Tudományterület	Település (város betűkódja)									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
művészeti	1, 2									
orvostudomány		3, 4								
egészségtudomány			25						26	
agrártudományi			5, 6							27
jogtudomány	7, 8									
műszaki tudományok		9	10							
gazdaságtudomány				11, 12						
társadalomtudomány		23					24		29	
bölcsészettudomány		20, 21			13, 14	15		22		
természettudomány	30			28			16, 17			
informatika	18, 19									
sporttudomány				31						

### Kutatási eredmények

Az oktatói munkakör összetett voltára, a meg-növekedett munkaterhelésre és a különböző területek közötti egyensúlyozásra a szakirodalmi keretek során már kitértünk: a nemzetközi szakirodalom általában a kutatás és az oktatás kettős terhére ír.

Az interjúalanyaink esetében ez szinte minden esetben megjelenik, a feladatok ugyanakkor jelentős adminisztrációs feladatkörökkel (3, 11, 12), az intézmények átszervezésével (10) és folyamatos tantervi átalakításokkal egészülnek ki (3). Az orvosi karokon mindehhez a gyógyítás is társul (4). A bérezés és az intézmények finanszírozása okán azonban mindezek mellett még két újabb tevékenység is megfogható: az egyik a pályázatokban való részvétellel (4, 5, 11, 13, 17, 19, 20, 25, 28, 30), a másik pedig az egyetemi szférán kívüli másodállások rendszere (13, 23). Az így kialakuló munkaterhelés és életritmus leírása túlnyomórészt negatív („túlélésért küzdünk” – 22, „kiszígereli az embert” – 23, „elapróz”, „túlélő üzemmódban voltam” – 27, „sztáhanovista vagyok, este is dolgozok” – 19), azonban a leterheltség pontos fokát feltárandó nagyobb mintás, kvantitatív vizsgálatokra volna szükség. A munka összetett jellege annyiban okoz problémát, hogy a különböző munkaegységek közötti váltás az elmélyülés szüksége miatt sokkal kevésbé megvalósítható. Az interjúalanyok legtöbbször erős hivatástudat jellemzi, és pozitívumként jelenik meg a rugalmasság (17), a szellemi szabadság (17), a flexibilitás (5) vagy az alacsony stressz-szint (5) is. Ugyanakkor szinte nincs olyan beszélgetés, amiben a bérezés problémáját ne említették volna meg az interjúalanyok. Az alacsony bérezés okán voltak olyan helyszínek, ahol szinte minden oktatónak másodállása volt vagy más intézményben, vagy pedig a piaci, a köz- vagy a szakoktatási szférában („tanársegédként annyit kapok, mint egy emelt minimálbéres, és ez borzalmas” – 6).

„Nincs időm kutatni. Igazából a meglévő publikálásokat farigcsálom, hogy elkészüljenek a publikálási kényszer miatt. Természetesen úgy, hogy soha semmiből egy vasat nem lát az ember. Én nem élek meg a docensi fizetésemből. Nem tudok egy gyári gumit venni a kocsimra.” (14)

„Mindenki tudja, hogy az iparban háromszor ennyit lehet keresni. De ezt a pályát ennek fényében választottam. Nem dolgozni járok ide, mert én a kémiával álmodom. De az nem lenne baj, ha normális fizetése lenne az embernek.” (16)

„A szépsége abban rejlik, hogy kreatív. Mindig máson kell törni a fejemet, nem egy sematikus munka. Leülünk együtt, kitalálunk valamit, mert ez teammunka. Van koncepció, hipotézis, módszertant keresünk rá. Ez csodálatos dolog. Aztán elkezdjük gyúrni az anyagot, és összehozunk egy nemzetközi szinten ütőképes publikációt, amit olvasnak maláj, brazil meg mindenféle kollégák. Ez tök jó érzés, ez a szépsége.” (17)

„Az egyéves ösztöndíj, amivel most Berlinben vagyok, az arról szól, hogy nem akarok tanítani, és nem akarok egyetemem az életben. Akartam egy évet, amikor kipihenem a sok-sok stresszt, és kutatok, de azt kutatok, amit én akarok. És ez rettenetesen felszabadító.” (23)

„Nem tudsz megélni az oktatói béredből. És nyilván el fogsz menni a piacra, vagy a tudomány más szegmensébe pénzt keresni. De ez ronsolni fogja a kutatói kapacitásokat, viszont a kutatói kapacitás ronsolásával nem tudsz olyan tudást előállni, amit aztán a környezetednek vissza tudsz adni. És az, hogy te jó minőségű tudást tudj visszaadni, az utolsó utáni célok egyikévé válik.” (23)

„Nekem 18 az alapóraszámom. Ez kitesz három napot. Egy nap az önkéntes munkámé, és vannak projekt-munkák. Volt, amikor négy projekt-munkám volt, ami kitett 40 órát a főállásom mellett. Harmadik éve vagyok PhD-hallgató, és most konkrétan semmit sem haladtam.” (13)

„Oktatás, kutatás, adminisztráció. Mindegyik olyan, hogy el kell benne mélyülni. Tehát nincs az, nálam legalábbis nem működik, hogy nyolctól délig kutatok, 12-kor megcsinálom az órarendet, aztán négy óra után kidolgozok három statisztikapéldát. Ha valamire rááll az agyad, az összes szabaddidőben próbálsz azzal haladni. El kellene dönteni, hogy az oktatókat mire akarjuk használni. Sok olyan feladat van, amit elvégezhetne egy jobban képzett titkárnő. Itt a humán erőforrás hiánya megjelenik.” (12).

Az erős hivatástudat és a tanítás szeretete mellett megjelennek olyan narratívák, amelyek az interjúalanyok kiégés közeli állapotára utalnak. Ezekben az esetekben az interjúk szövegeiben a túlterhelés, a munkakörülményekkel való elégedetlenség és az alacsony fizetés is megragadható (12, 22, 23).

*„Már nem vagyok benne biztos, hogy ha adódna egy jobb lehetőség, nem mennék el. Pofont mindig kapott az ember. De ez most már inkább kiégés.”(22)*

*„Hát, ez most olyan dolog, hogy ha nagyon őszintén szeretnék fogalmazni, akkor azt mondom, hogy az asztalos az asztalokat gyárt, az oktató, kutató meg cikkeket gyárt. Körülbéliül. De ezen is gondolkodtam már nagyon sokat, mert felmerült bennem sokszor, hogy miért kutatom, meg miért írunk cikkeket, tanulmányokat? Ha igazán jó cikket akar írni az ember, meg igazán jó tanulmányt írni, úgy, hogy Q2-es, vagy Q1-es besorolású folyóiratba. Azt olvassa a világon száz ember, akinek köze van a témához, és az a száz ember meg is érti. Vagy lehet, attól függ, hogy hol jelenik meg, elolvassa kétszáz, de az a kétszáz, meg nem hiszem, hogy van olyan pozícióban, vagy végez olyan tevékenységet, hogy tudná hasznosítani. Tehát nem igazán tudom, hogy mi értelme van.” (12)*

Hogy a kutatás és oktatás közül melyik jelenik meg hangsúlyosabban, az sok tényező függvénye. Be van ágyazva az intézményi klímába: ez bizonyos esetekben az oktatás felé billenti a mérleg nyelvét („belefutunk a tanításba”; „22 végzős szakdolgozó volt ebben az évben” – 15, és 28, 29, 11), máskor a kutatás irányába (18), de akár mind a kettőt azonos hangsúllyal is elvárhatja (16). Az idővel való zsonglorkodás, illetve ezen tevékenységek egymás kárára történő megvalósítása gyakori elemei a beszélgetéseknek, de a helyzet gyakoribb végkifejlete a kutatás háttérbe szorulása, és az arra való reflexió, hogy mindezen területek azonos szinten való megvalósítása az interjúalanyoknak egyszerűen nem megy (8, 11, 13, 14, 22, 28). A kutatás alacsonyabb szintjét az intézmények nagysága és a kutatás forrásigénye is generálhatja. („Nincs időnk, eszközünk és terünk kutatni. Ennyi hiányzik belőle.” – 28). A tanítási terheket bizonyos esetekben a többszáz fős levelezős évfolyamok emelik meg (12,

22). A tanítás során jellemző a diasorok, tananyagok folyamatos frissítése, ugyanakkor a szakirodalom olvasására már jóval kevesebb idő jut (22, 24, 28). Az angol nyelvű képzésekben való részvétel a természettudományos és informatikai, valamint orvosi területeken jellemzőbb, ugyanakkor ez időigényes, és ennek az anyagi kompenzációja sem mindig történik meg (17).

A kutatások – különösen a természettudományok területén – komoly költségekkel rendelkeznek. Ezek finanszírozása szinte csak pályázati forrásokból oldható meg. A különböző tevékenységek közötti egyensúlyozást azonban egyéni preferenciák is alakítják – akár konfliktust is generálva a vezetéssel (19). A pályázatok megkötik a kutatások témáit (30), és azt is látni kell, hogy a források elnyerése kapcsolatokba ágyazott lehet (28).

*„Azt a részét értem a munkámnak, hogy el kell számolnom az eredményeimmel. Azt a részét nem értem, mert nálunk ez így működik, hogy támogatom XY pályázatát, és akkor ő, bármilyen is az enyém, majd támogatni fogja azt.” (28)*

*„Sok mindent lehet kutatni. De mérlegelni kell, hogy mi az, aminél van esély pályázati pénzt szerezni. Most abba az irányba megyünk, hogy korlátozottabb lesz, hogy milyen területeken lehet pénzeket szerezni. Az uniós források lebírása miatt is van, meg most jobban odafigyelnek rá, hogy célirányosak legyenek a kutatások. Az akadémiai kutatóintézeteket is próbálják abba az irányba terelni, hogy meglegyen a praktikus kimenet. Sok mindenkinek nem annyira új dolog ez, különösen az én generációmnak.” (30)*

*„Kutatásban pályázatokból lehet bármit lépni. Szerintem a költségvetésbe sincs betáblázva abszolút semmi, az csak az oktatásra van. Pedig nagyon komoly anyagi igénye van, több száz ezer meg millió forintokról beszélünk egyes vegyszereknél. Ezt nem tudja a kar finanszírozni, pályázatokból megy.” (25)*

*„Amikor idekerültem, nagyon meglepődtem, hogy itt ennyit kell tanítani, meg ennyi szakdolgozó van. Mert másra nem marad idő. Tehát az, hogy egy nemzetközi publikációt összeszedjek, az jelentős többletenergiát igényel. Nekem a több kutatás és kevesebb oktatás szimpatikusabb.” (15)*

„Én intézetvezetőként azt várom el, hogy ugyanolyan jó kutató legyen, mint oktató. De a kutatáshoz hozzá tartozik, hogy pénzt kell szerezni. Ezt nem lehet másképp, csak pályázatok útján. Ez a kutatás integráns része.” (16)

„Most egyensúlyban van az életben a kutatás meg az oktatás. Ha nekem az egyik hiányzik, nem érzem jól magamat. De most hasznosnak érzem a létemet, egyensúlyban vagyok. Hét éve elváltam, azóta voltak kapcsolataim, de nem komolyak. Ez megkönnyítette az egészet, mert ha együtt él az ember valakivel, ezt nem lehet megcsinálni.” (4)

Az interjúalanyok életében megfigyelhető egyfajta ciklikusság a munkájuk különböző egységeinek a váltakozásában. A PhD megírása kutatásközpontú, utána azonban oktatás kerül a fókuszba. A női oktatók esetében a gyermekvállalás az, ami megtörheti a kutatói aktivitást (3, 31).

„Amikor a gyerek után visszamentem, nulláról kellett kezdenem mindent. Majd a tanításba kellett belerázódnom, akkor azért nem tudtam kutatni. (...) Most van egy kolléganőm. Nekem kettő gyerekem van, neki három. Ketten próbálunk egy embert kitenni a tudományban. Együtt pályázunk. Szerintem ez a nőknek nem annyira egyszerű.” (3)

„A minimálisat tudom teljesíteni a publikációkból. Meg eddig volt anyag a PhD-dolgozatom miatt. Érdekes lesz, hogy később, a gyerekekkel hogyan fog ez menni. Talán a család támogatásával sikerülni fog.” (31)

A közéleti szerepvállalással kapcsolatban elmondható, hogy összességében az egyetemi oktatók ezen funkciói gyengülni látszanak. Ennek okai összetettek, és mind az egyetemeken kívüli, mind pedig azon belüli indokokkal számolhatunk. A mintánkba került interjúalanyok egy része esetében, ha nem is a klasszikus közéleti szerepvállalás, de annak egy korlátozottabb, lokalitásba ágyazott formája megjelenik a médiaszereplések, az önkéntes munka vagy az oktatás kapcsán, illetve a civil szervezetekbe való bekapcsolódás is megfogható (2, 5, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 22, 27, 31). A részvétel legnagyobb hányada szakmai előadások

megtartására és médiamegjelenésekre vonatkozik. Bizonyos interjúalanyok életéből ezek a tevékenységek teljes mértékben kiszorulnak – leginkább az idő hiánya miatt, vagy pedig azért, mert a megkérdezett nem tartja saját feladatának ezt (4, 6, 14, 28). A Facebook közéleti, motiváló használata, ami a hallgatók véleményformálását vagy magasabb aktivitását célozza, megjelent a beszélgetésekben (7, 13, 17, 29, 31). A közéleti részvétel kapcsán kiolvasható az intézményi korlátokra vonatkozó reflexiók is.

„Én nem foglalkozom állást közéleti témában. Egy ideig csináltam, de aztán éreztem, hogy megütbetem a bokám, és azóta inkább már nem csinálom.” (13)

„Volt egy időszak, mikor mindig engem hívtak (nyilatkozni az újságba). Mondtam, hogy ez már egy kicsit túlzás. Egyébként mindig engedélyt kell kérni, mikor nyilatkozatokat teszünk, a sajtósoktól, nem tudom, milyen Gyöngyikétől. Hogy mehet-e ki ilyen témában anyag. Egyébként mindig rábólintanak.” (15)

### Összegzés

Az interjúk szövegeinek a segítségével beazonosíthatókká váltak az oktatói munka főbb területei (tanítás, kutatás, adminisztráció, pályázatokban való részvétel, esetlegesen közéleti szerepvállalás). Ezen részterületek összehangolása, a családi élettel való összeegyeztethetősége komoly kihívást jelentett az interjúalanyok számára, a leterheltség – és ezt fontos hangsúlyozunk – szubjektív mértékét pedig összességében jelentősnek találták a megkérdezettek. Ugyanakkor az objektív, longitudinális vagy komparatív adatok hiányában ennek tényleges mértékéről nem alkothatunk véleményt. Az azonban bizonyosnak látszik, hogy a munka jellege flexibilis, szétterjedt, és nagymértékben összemossa a szabadidő és a munka, illetve a munkahely és az otthon határait. A családdal való összeegyeztethetőség problémája megjelenik az interjúkban (még a férfi megkérdezettek körében is). A tudományos pályafutás és a családi élet disszonáns viszonyát más hazai vizsgálatok is megerősítették (Fényes, 2018; Keczer 2014; Tornyi, 2007).

Az oktatói pályafutás kimenete a szervezeten belül lineáris irányú, megmérettetésekkel szétválasztott egységekre bomlik, az előrehaladás azonban soha nem képezte le egyértelműen az elvégzett munkát vagy teljesítményt – már Weber is feltette a kérdést a tudományos pályát választó személyekkel kapcsolatban, hogy vajon „*ki fogja-e bírni, ha évről évre középszervek kapcsolódnak rendre fölébe?*” (Weber, 2020: 13.).

Az akadémiai karrier felépítését azonban jelenlegi viszonyok tovább nehezítik. A szakma státuszinkonzisztens helyzete, a kvantifikáció növekvő jelenléte, a folyamatos átszervezések általános jelenségnek tekinthetők, amelyeket a felsőoktatás differenciálódott rendszerében elfoglalt pozíció tovább árnyal – teremtve eltérő körülményeket földrajzi elhelyezkedés vagy az intézményi státusz vonatkozásában.

A posztakadémiai fázis a kutatásokat helyezi előtérbe – részben a rendszer súlypontjai okán, részben pedig a könnyebb elszámoltathatóság miatt. Az interjúalanyok egy kisebb részének esetében azonban a kutatói munka nem jelentős. A szakirodalmi keretekben felvázolt tudományterületi különbségek egyértelműen mutatják, hogy a humaniorák, illetve a társadalomtudományok egy szála (leginkább a segítő szakmák művelői) ebbe a rendszerbe nehezebben adaptálódnak, s a megkérdozettek nemzetközi beágyazottsága és aktivitása csekélyebb. A kutatói munka hiányosságaira való reflexiók ezekben a beszélgetésekben is megjelennek. A korlátok nem mindig az egyéni adottságokhoz és lehetőségekhez kapcsolódnak, némely esetben az intézményi profilok nem támogatják, vagy pedig a pénzügyi keretek korlátozzák a magasabb kutatói aktivitást.

Az egyetemi oktatók tevékenysége ugyanakkor messze nem korlátozódik a campusok területére – bár Jacoby (1987) a közéleti szerepvállalás visszaszorulását évtizedekkel korábbra datálja: szerinte a campusok és a tudományos élet határain belül zajló diskurzusok már a hetvenes évek Amerikájában is ritkábban csapódtak le a közéletben. A munka „akademizálódik”, a publikációk nyelvezete elválik a közélet viták nyelvezététől, és az oktatók tevékenységi köre „bezáródik”. Az aktív politikai-

közéleti jelenlét az interjúalanyok esetében ritka, ugyanakkor a civil tevékenység vagy az önkéntes munka gyakrabban megfigyelhető. A közéleti szerepek visszaszorulása vagy depolitizálódása egyrészt a leterheltséggel magyarázható, másrészt pedig az intézményi kontroll magasabb fokával. Más esetekben a közéleti tevékenység az internetes platformokra helyeződik, gyakran a hallgatókat megcélözva – tehát átlépve-kikerülve az egyetem szervezeti határait.

Munkánk annyiban tekinthető hiánypótlónak, hogy hasonló módszerekkel, tehát oktatókkal felvett interjúkkal a hazai szakirodalomban alig találkozzunk. A felsőoktatás kutatása a szervezeti keretek vagy az gazdasági megközelítések felől tárja fel a témát, tehát a megváltozott egyetemi munkakörülményeket vagy a posztakadémiai keretekhez való adaptációt – de nem ismerjük a résztvevők reflexióit és véleményét. Mivel tanulmányunk egy tágabb kutatás részét képezi, nem adhat teljes és átfogó képet. Kijelöl azonban olyan csapásirányokat, amelyeken a jövőben folytathatjuk elemzésünket: egyrészt az interjúalanyok újbóli felkeresését, amely nem csak a karrierívek egyedi vizsgálatát teszi lehetővé, hanem a jelenleg zajló átalakításokra való reflexiót is, másrészt pedig célul tűzhetjük ki az oktatók munkaterhelésének kvantitatív, időmérleg technikát is tartalmazó megközelítését.

### Támogatók

A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjával készült.

### Irodalom

- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialisation of higher education*. Princeton University Press.
- Dabney Fekete D. (2020). *Nemzetköziesedő tudomány. A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása*. CHERD.
- Derényi A. (2017). A képesítések és a képzések változtatása, a tanítás és tanulás fejlesztése. In *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai Helyzetjelentés*



- (pp. 39–45). Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Enders, J. és De Weert, E. (2009). Introduction. In Enders, J. és De Weert, E. (szerk.), *The changing face of academic life* (pp. 1–12). Palgrave Mcmillan. DOI: [10.1057/9780230242166\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230242166_1)
- Fairweather, J. (2009). Work allocation and rewards in shaping academic work. In Enders, J. és De Weert, E. (szerk.), *The changing face of academic life* (pp. 171–192), Palgrave Mcmillan. DOI: [10.1057/9780230242166\\_10](https://doi.org/10.1057/9780230242166_10)
- Fényes, H. (2018). Mennyit ér egy tudományos fokozat – különös tekintettel a tudományos eredményesség és előmenetel nemi különbségeire. *Szociológiai Szemle*, 28(1), 60–82.
- Gordon, G. (2010). Global contexts. In Gordon, G. és Whitchurch, C. (szerk.), *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* (pp. 13–14). Routledge.
- Hrubos, I. (2004). Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozói egyetem. In Hrubos I. (szerk.), *A gazdálkodó egyetem* (pp. 14–33). Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó.
- Hughes, M. (2005). The mythology of research and teaching relationships in universities. In Barnett, R. (szerk.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 14–26), Open University Press.
- Huszár T. (1981). „Nem középiskolás fokon...” Magvető.
- Jacoby, R. (1987). *The last intellectuals. American culture in the age of academe*. The Noonday Press.
- Keczer, G. (2014). Üvegplafon III.: Nők a kutatói pályán – fékek és akadályok. *Taylor*, 6(1–2), 392–402.
- Kováts G. (2017). Az intézményszerkezet és intézményirányítás változásai. In *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai Helyzetjelentés* (pp. 21–30) Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Központi Statisztikai Hivatal (2018). *A foglalkozások presztízse. 2016*. Központi Statisztikai Hivatal.
- McInnis, C. (2010). Shifting academic identities. In Gordon, G. és Whitchurch, C. (szerk.), *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* (pp. 147–166). Routledge.
- Mihály N. és Schwartz K. (2016). Hogyan szocializál az egyetem? A szakmai szocializáció intézményi keretei. In Fenyvesi É. és Vágány J. (szerk.), *Korkep. XXI. századi kihívások* (pp. 234–257). Budapesti Gazdasági Egyetem. DOI: [10.29180/KORKEP.2016.11](https://doi.org/10.29180/KORKEP.2016.11)
- Nagy P. T. (2012). A felsőoktatási elit kutatása. In Karády V. és Nagy P. T. (szerk.), *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon* (pp. 251–278). WJLF.
- Naidoo, R. (2005). Universities in the marketplace: The distortion of teaching and research. In Barnett, R. (szerk.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 27–36). Open University Press/McGraw-Hill.
- Neave, G. (2009). The academic estate revisited: Reflections on academia’s rapid progress from the Capitoline Hill to the Tarpeian Rock. In Enders, J. és De Weert, E. (szerk.), *The changing face of academic life* (pp. 15–35). Palgrave Macmillan, London. DOI: [10.1057/9780230242166\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230242166_2)
- Polónyi I. (2010). *Az akadémiai szféra és az innováció*. Új Mandátum Kiadó.
- Polónyi I. (2013). *Az aranykor vége. Bezárnak-e a papírgyárak?* Gondolat Kiadó.
- Polónyi I. (2016. január 28.). *A hazai felsőoktatás kondíciói a 2000-es évek második évtizedének közepén. Felsőoktatás a koncepciók kereszttúján*. Előadás. Magyar Felsőoktatás 2015. Fokozatváltás, központosítás, szűkülés? Konferencia. Budapest, Magyarország.
- Polónyi I. (2017). Kutatási eredményesség a felsőoktatásban. In *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai Helyzetjelentés* (pp. 51–56), Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Scott, P. (2009). Markets and new modes of knowledge production. In Gordon, G. és Whitchurch, C. (szerk.), *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* (pp. 58–77). Routledge.
- Tornyai Zs. (2007). A Debreceni Egyetem doktorandái. *Educatio*, 15(4), 650–660.

Weber, M. (2020). *A tudomány és a politika mint hivatás*. Kossuth Kiadó.

Ziman, J. (2002). *Real science: What it is and what it means*. Cambridge University Press.

**Internetes hivatkozások:**

I1. Központi Statisztikai Hivatal. Felsőoktatás.  
Web.

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstada>

[t\\_eves/i\\_zoi007a.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstada_t_eves/i_zoi007a.html). Utolsó látogatás:  
2021.04.18.

I2. Eurostat. Tertiary Education Statistics. Web:  
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary\\_education\\_statistics&oldid=507549#Teaching\\_staff\\_and\\_student-academic\\_staff\\_ratios](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics&oldid=507549#Teaching_staff_and_student-academic_staff_ratios) Utolsó látogatás:  
2021.04.25.

**SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK, TANULÓK LÉTSZÁMÁNAK ALAKULÁSA A  
2009/2010. ÉS A 2019/2020. TANÉVEKBEN**

**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:**

Bocsi Veronika (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Hegedűs Roland (PhD)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Mező Katalin és Mező Ferenc (2022): Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 19-29. DOI: [10.18458/KB.2022.3.19](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19)

**Absztrakt**

Jelen tanulmány célja, hogy elemezze a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók számának változását a 2009/2010 -es és a 2019/2020-as tanévekben. A mintát a 2009/2010-es tanévben 77 844 gyermek/diák, a 2019/2020-as tanévben 91 331 gyermek/tanuló alkotta. A kutatás módszereként másodlagos adatgyűjtést alkalmaztunk a Központi Statisztikai Hivatal adataival. Az adatok elemzéséhez leíró statisztikát és khi-négyzet próbát használtunk. Eredmények: a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók száma nőtt, a különbség több mint tízezer fő. Az eredmények a gyógypedagógusok oktatásától a sajátos nevelési igényű gyermekek és pedagógusaik, gyógypedagógusok, családok támogatásáig hasznosíthatók.

**Kulcsszavak:** gyógypedagógia, gyerek, tanuló

**Diszciplínák:** gyógypedagógia, pedagógia

**Abstract**

*CHANGING THE NUMBER OF CHILDREN AND STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN SCHOOL YEARS 2009/2010 AND 2019/2020*

The goal of the present study is to analyze the changing number of children and students with special educational needs in the 2009/2010 and 2019/2020 school years. Sample: 77 844 children/students in the 2009/2010 school year, and 91 331 children/students in the 2019/2020 school year. Method: Secondary data collection was applied with the data of the Hungarian Central Statistic Office. Descriptive statistics and a chi-square test was used for data analysis. Results: the number of children and students with special educational needs increased: the difference was more than ten thousand people. The results can be used from the teaching of special educators to the support of children with special needs and their teachers, special educators, and families.

**Keywords:** special education, child, student

**Disciplines:** special education, pedagogy

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: Köznevelési törvény) vezette be a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók fogalmát (lásd: 4. § 13. pont), melybe három ellátási kategória jelent meg, ezek:

- a) sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek, tanulók;
- b) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) gyermekek, tanulók;
- c) kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók csoportja.

E különleges bánásmód fogalmi kategóriájába tartozó gyermekek és tanulók csoportját a Köznevelési törvény 4. §-a az alábbiak szerint határozza meg:

„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (a Köznevelési törvény, 4.§ 25. pont)

„Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (a Köznevelési törvény, 4.§ 3. pont).

„Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség, (a Köznevelési törvény, 4.§ 14. pont)”.

E csoportosítással kapcsolatban megjegyzésre érdemes, hogy a tehetséges tanulók akár a másik két

kategóriába is sorolhatók lehetnek (gondoljunk a fogyatékosággal élő tehetséges gyermekekre, tanulóokra) (bővebben: Mező és Mező, 2015). Az SNI és a BTMN csoportba tartozó gyermekek diagnosztikus elkülönítése ezzel szemben a Köznevelési törvény 4.§ 3. pontja alapján kötöttnek tekinthető, hiszen beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség akkor állítható meg, ha a gyermek, tanuló nem minősül sajátos nevelési igényűnek. Azonban még ebben az esetben is felmerülhet, hogy egy SNI kategóriába tartozó gyermek, tanuló a fogyatékoságtól függetlenül akár BTMN problémákkal is küzdhet.

Az itt mutatkozó disszonanciát látszólag feloldhatja, ha tudomásul vesszük, hogy a törvény ellátási kategóriákról beszél, ám ez az egyes gyermek, tanuló szempontjából nem jelent valódi megoldást, sőt: akár hátrányuk is származhat abból, ha egy adott ellátási „skatulyába húzzák be” őket, figyelmen kívül hagyva, hogy akár más kategóriákba is tartozhatnak.

A fenti fogalmi átfedésektől eltekintve: 2011 óta létezik a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók fogalmi kategóriája, benne a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók kategóriájával (ami máskülönben a korábbi terminológiának is része volt), mely csoport létszámadataira jelen tanulmányban fókuszálunk.

Az alábbiakban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulását elemezzük a 2009/2010. tanév (vagyis a Köznevelési törvény előtti időszak utolsó teljes tanéve) és tíz évvel később, a 2019/2020. tanév vonatkozásában.

### **Kérdés**

Az elemzés arra a kérdésre keresi a választ, hogy egy évtized távlatában tapasztalható-e létszámbeli változás az óvodába, általános és középfokú iskolába járó sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók és alcsoportjaik tekintetében a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévek adatait alapul véve.

Ez az időintervallum kellően széles ahhoz, hogy összehasonlíthassuk a Köznevelési törvény megjelenése előtti állapotot a törvény hatálybalépése óta eltelt tizedik év adataival.

**Minta**

A vizsgálati minta a 2009/2010. tanévben 77 844 gyermekből/tanulóból, a 2019/2020. tanévben pedig 91 331 főből áll, akikre jellemző volt, hogy az adott tanévben óvodában, általános és középfokú iskolában sajátos nevelési igényű gyermekként, tanulóként kaptak ellátást. Sajnos a rendelkezésre álló adatbázis alapján részletesebb (korcsoportokra, nemekre, intézménytípusokra stb.) vonatkozó adatok nem álltak rendelkezésre, így a minta további szegmentálására nem nyílt lehetőség. A minta hazai viszonylatokban az adott éveket tekintve és az adott gyermek/tanuló-csoportok szempontjából reprezentatívnak tekinthető.

**Módszer**

A vizsgálat során szekunder adatok feldolgozására nyílt lehetőség, melyek a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) által közreadott „23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint” adatbázisban kerültek közlésre.

Az adatbázis nyilvános és egyben online elérhető a [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0006.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html) címen keresztül (forrás: Net1). A KSH által közreadott információ szerint az adatok forrása a Belügyminisztérium, Kulturális és Innovációs Minisztérium.

Az említett adatbázis az óvodákba, általános és középfokú iskolákba járó gyermekek, tanulók következő csoportjaira vonatkozó létszámadatokat tartalmazta (megjegyzés: az adatbázisban használt kategóriák neve napjainkra már más, a kategóriaelnevezésekben nem veszik figyelembe a gyógypedagógiai terminológiai változást. Jelen vizsgálatban azonban célszerűnek tűnt megtartani és használni az adatbázisban használt kifejezéseket):

- enyhén értelmi fogyatékos;
- közép súlyos értelmi fogyatékos;
- nagyothalló;
- siket;
- gyengénlátó;

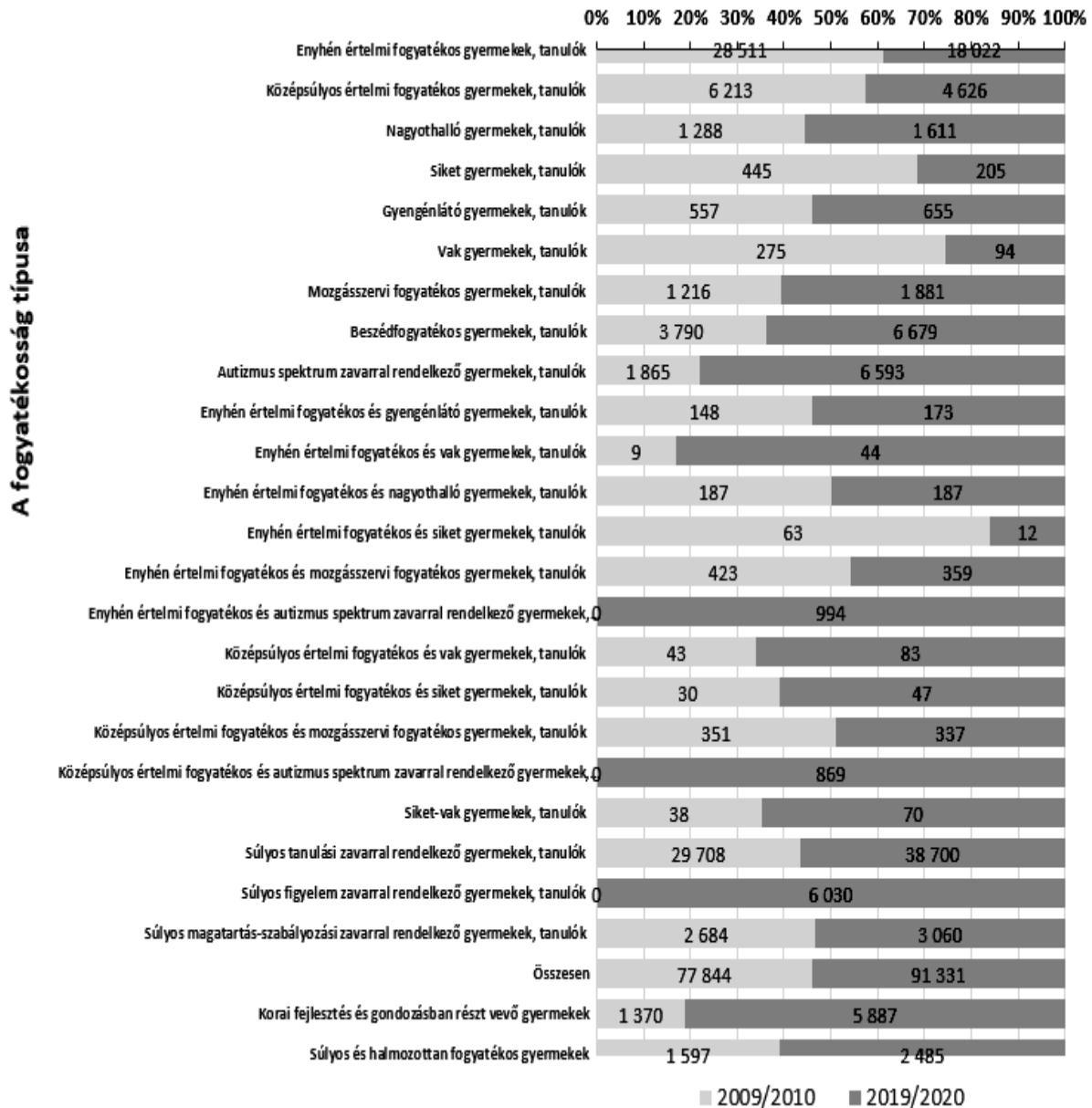
- vak;
- mozgásszervi fogyatékos;
- beszéd fogyatékos;
- enyhén értelmi fogyatékos és gyengénlátó;
- enyhén értelmi fogyatékos és vak;
- enyhén értelmi fogyatékos és nagyothalló;
- enyhén értelmi fogyatékos és siket;
- enyhén értelmi fogyatékos és mozgásszervi fogyatékos;
- enyhén értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező;
- közép súlyos értelmi fogyatékos és vak;
- közép súlyos értelmi fogyatékos és siket;
- közép súlyos értelmi fogyatékos és mozgásszervi fogyatékos;
- közép súlyos értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező;
- siket-vak;
- autizmus spektrum zavarral rendelkező;
- súlyos tanulási zavarral rendelkező;
- súlyos figyelem zavarral rendelkező;
- súlyos magatartás-szabályozási zavarral rendelkező;
- összesen;
- korai fejlesztés és gondozásban részt vevő;
- súlyos és halmozottan fogyatékos gyermekek.

Az adatelemzésre leíró statisztikai szinten, illetve khi-négyzet próba alkalmazásával került sor. A statisztikai számításokhoz az SPSS 22.0.0.0. statisztikai szoftvert alkalmaztuk.

**Eredmények**

Az 1. ábrán és az 1. táblázatban látható, hogy az óvodákba, általános és középfokú iskolákba járó összes fogyatékos gyermek, tanuló száma mintegy 13 487 fővel nőtt (létszámuk a 2009/2010. tanévben 77 844 fő, a 2019/2020. tanévben már 91 331 fő). Ez lényegében egy kisvárosnyi létszámnövekedést jelent.

1. ábra: fogyatékos gyermekek, tanulók száma és relatív gyakorisága az óvodákban, általános és középfokú iskolákban a fogyatékos típusa szerint. Forrás: Net1 alapján a Szerzők.



Megjegyzés: az enyhén és a középsúlyos értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók, továbbá a súlyos figyelem zavarral rendelkező gyermekek, tanulók esetében nem állnak rendelkezésre a 2009/2010. tanévi adatok, így az ábra azt a benyomást keltheti, hogy csak a 2019/2020. tanévben ugrott meg e gyermekek, tanulók száma hirtelen – de erre az adathiány miatt nincs bizonyíték.

A KSH (Net2) által nyilvántartott adatok alapján a 2009/2010-ben regisztrált 1 798 931 főről 2019/2020-ben 1 650 818 főre csökkent az óvodai nevelésben, iskolai oktatásban részesülő népesség száma (a különbség: 148 113 fő). Ezt az 1. táblázattal összevetve látható, hogy 2009/2010-ben

az óvodások, tanulók 4,33%-a volt fogyatékkal élő, míg 2019/2020-ban ez az arány 5,53%-ra változott. A csökkenő gyermek, tanuló létszám mellett tehát nőtt a fogyatékkal élő gyermekek, tanulók aránya a köznevelési intézményekben a vizsgált évtized végére.

1. táblázat: a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévben nyilvántartott fogyatékos gyermekek, tanulók számának alakulása. Forrás: Net1 alapján a Szerzők.

Csoport	Létszám (fő)			Khi-négyzet**
	2009/2010. tanév	2019/2020. tanév	Különbség	
Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók	28511	18022	-10489	2364,326*
Középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók	6213	4626	-1587	232,362*
Nagyothalló gyermekek, tanulók	1288	1611	323	35,988*
Siket gyermekek, tanulók	445	205	-240	88,615*
Gyengénlátó gyermekek, tanulók	557	655	98	7,924*
Vak gyermekek, tanulók	275	94	-181	88,783*
Mozgásszervi fogyatékos gyermekek, tanulók	1216	1881	665	142,791*
Beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók	3790	6679	2889	797,241*
Autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók	1865	6593	4728	2642,94*
Enyhén értelmi fogyatékos és gyengénlátó gyermekek, tanulók	148	173	25	1,947
Enyhén értelmi fogyatékos és vak gyermekek, tanulók	9	44	35	23,113*
Enyhén értelmi fogyatékos és nagyothalló gyermekek, tanulók	187	187	0	0
Enyhén értelmi fogyatékos és siket gyermekek, tanulók	63	12	-51	34,68*
Enyhén értelmi fogyatékos és mozgásszervi fogyatékos gyermekek, tanulók	423	359	-64	5,238*
Enyhén értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók	nincs adat	994	nincs adat	nincs adat
Középsúlyos értelmi fogyatékos és vak gyermekek, tanulók	43	83	40	12,698*
Középsúlyos értelmi fogyatékos és siket gyermekek, tanulók	30	47	17	3,753
Középsúlyos értelmi fogyatékos és mozgásszervi fogyatékos gyermekek, tanulók	351	337	-14	0,285
Középsúlyos értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók	nincs adat	869	nincs adat	nincs adat
Siket-vak gyermekek, tanulók	38	70	32	9,481*
Súlyos tanulási zavarral rendelkező gyermekek, tanulók	29708	38700	8992	1181,968*
Súlyos figyelem zavarral rendelkező gyermekek, tanulók	nincs adat	6030	nincs adat	nincs adat
Súlyos magatartás-szabályozási zavarral rendelkező gyermekek, tanulók	2684	3060	376	24,613*
Összesen	77844	91331	13487	1075,213*
Korai fejlesztés és gondozásban részt vevő gyermekek	1370	5887	4517	2811,532*
Súlyos és halmozottan fogyatékos gyermekek	1597	2485	888	193,176*

\* $p \leq 0,05$  \*\*df = 1 minden esetben

Tanéven belüli létszámkülönbségek az SNI gyermekek, tanulók csoportjai között: a khi-négyzet teszt eredményei szerint a 2009/2010. évben az egyes kategóriákba sorolt gyermekek létszáma szignifikánsan eltért egymástól ( $Khi\text{-négyzet} = 375159,104$ ;  $df = 19$ ;  $p < 0,05$ ). Ebben a tanévben három nagyobb létszámú csoport alkotta a minta 82%-át. E jelentős létszámot képviselő csoportok a súlyos tanulási zavarral rendelkező gyermekek, tanulók (29708 fő, a személyek 38%-a), az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók (28511 fő, a személyek 36%-a), illetve a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók (6213 fő, a személyek kb. 8%-a) körei voltak.

Hasonló a helyzet a 2019/2020. év létszámainak alakulása esetében is ( $Khi\text{-négyzet} = 408905,711$ ;  $df = 22$ ;  $p \leq 0,05$ ). A  $df$  (szabadságfok) értékek közötti különbség oka, hogy a 2009/2010. tanévre vonatkozó adatok nem szerepeltek az elemzés alapját képező KSH adatbázisban az alábbi gyermek-, tanulócsoporthoz: a) enyhén értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók; b) középsúlyos értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók; c) súlyos figyelem zavarral rendelkező gyermekek, tanulók. A 2019/2020. tanévben az öt legnagyobb létszámú csoport adta a tanévbéli almintát 83%-át. E csoportok a következők voltak: a súlyos tanulási zavarral rendelkező gyermekek, tanulók (38700 fő = 42%), az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók (18022 fő = kb. 20%) és a beszéd-fogyatékos gyermekek, tanulók (6679 fő = kb. 7%), az autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók (6593 fő, kb. 7%) és a súlyos figyelem zavarral rendelkező gyermekek, tanulók (6030 fő, kb. 7%) köre.

Tanévek közötti létszámkülönbségek az SNI gyermekek, tanulók csoportjai között: a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévi adatok összehasonlítását az 1. táblázat foglalja össze. Az 1. táblázat alapján látható, hogy szignifikánsan ( $p \leq 0,05$ ) nőtt a létszáma a gyermekek, tanulók alábbi csoportjainak:

- Nagyothalló (létszámnövekedés: 323 fő),
- Gyengénlátó (létszámnövekedés: 98 fő),

- Mogásszervi fogyatékos (létszámnövekedés: 665 fő),
- Beszéd-fogyatékos (létszámnövekedés: 2889 fő),
- Autizmus spektrumzavarral rendelkező (létszámnövekedés: 4728 fő),
- Enyhén értelmi fogyatékos és vak (létszámnövekedés: 35 fő),
- Középsúlyos értelmi fogyatékos és vak (létszámnövekedés: 40 fő),
- Siket-vak (létszámnövekedés: 32 fő),
- Súlyos magatartás-szabályozási zavarral rendelkező (létszámnövekedés: 376 fő),
- Korai fejlesztés és gondozásban részt vevő (létszámnövekedés: 4517 fő),
- Súlyos és halmozottan fogyatékos (létszámnövekedés: 888 fő)
- Súlyos tanulási zavarral rendelkező gyermekek, tanulók (8992 fő a létszámnövekedés!) gyermekek, tanulók.

Szignifikánsan ( $p \leq 0,05$ ) nőtt továbbá az összesített létszám is (13 487 fővel).

Az 1. táblázat demonstrálja azt is, hogy szignifikánsan ( $p \leq 0,05$ ) csökkent a létszáma az enyhén értelmi fogyatékos (létszámuk 10 489 fővel lett kevesebb), a középsúlyos értelmi fogyatékos (létszámuk 1587 fővel csökkent), a siket (létszámcsökkenés: 240 fő), a vak (létszámcsökkenés: 181 fő), az enyhén értelmi fogyatékos és siket (létszámcsökkenés: 51 fő) és az enyhén értelmi fogyatékos és mozgásszervi fogyatékos (létszámcsökkenés: 64 fő) gyermekeknek, tanulóknak.

Az eredmények (lásd: 1. táblázat) szerint ugyanakkor nem változott szignifikánsan a gyermekek, tanulók olyan csoportjai esetében, mint (zárójelben jelezzük, hogy annak ellenére, hogy a változás nem szignifikáns, milyen irányú és mennyiségű létszám-mozgásról van szó):

- Enyhén értelmi fogyatékos és gyengénlátó gyermekek, tanulók (25 fővel lettek többen)
- Enyhén értelmi fogyatékos és nagyothalló (egyáltalán nincs létszámkülönbség),
- Középsúlyos értelmi fogyatékos és siket (17 fővel lettek többen – megj.: a  $p = 0,053$ -as szignifikancia szint jelzésértékű),



- Középsúlyos értelmi fogyatékos és mozgásszervi fogyatékos (14 fős létszámcsökkenés tapasztalható).

### Megvitatás, konklúziók

A vizsgált évtized végpontjai (kezdő- és záró időpontjai) között csökkent az óvodákba, általános és közép fokú iskolákba járók száma az enyhén és a középsúlyos értelmi fogyatékos, a siket, a vak, az egyén értelmi fogyatékos és egyben siket, továbbá az enyhén értelmi fogyatékos és egyben mozgásszervi fogyatékos gyermekek, tanulók esetében. Nem változott szignifikánsan az enyhén értelmi fogyatékos és egyben gyengénlátó, az enyhén értelmi fogyatékos és egyben nagyothalló, a középsúlyos értelmi fogyatékos és egyben siket vagy mozgásszervi fogyatékos gyermekek, tanulók egymáshoz viszonyított létszáma a két vizsgált tanévben. A többi fogyatékos típus és az összlétszám esetében azonban nőtt a fogyatékos gyermekek, tanulók száma az említett köznevelési intézményekben. Az összlétszám tekintetében extrém nagy, több mint tízezer főnyi létszámnövekedés volt tapasztalható. Az országos statisztikában jelentkező mennyiségi változás mellett hangsúlyozni és tudatosítani érdemes ugyanakkor, hogy az egyének (a fogyatékos gyermekek, tanulók, társaik, szüleik, a gyermekekkel és tanulókkal foglalkozó gyógypedagógusok, pedagógusok) szempontjából már egyetlen egy fő vagy egy főnyi különbség is igen nagy jelentőséggel bír.

Az 1. ábra és 1. táblázat adatai által kibontakozó létszámváltozások okai a következők lehetnek (ezek hiánya/elmaradása magyarázhatja a létszámnövekedést, illetve ezek jelentkezése magyarázhatja a létszámcsökkenést):

a) A létszámváltozás lehetséges okai között feltételezhető például olyan preventív jellegű (egymást nem kizáró) hatásrendszer, mint:

- a gyermekvállalást tervezők egészségtudatos magatartásának változása (ami a létszámcsökkenés esetében esetleg szerepet játszott, a létszámnövekedés esetében pedig hiányzott vagy nem volt elégséges),

- a terhesgondozás és egészségügyi ellátás hatása (ami révén egyrészt csökkenhet a fogyatékos születtő újszülöttek száma, másrészt: ami javíthatja a fogyatékosra utaló jeleket mutató magzatok esélyét az élveszületésre, és általában véve is növelheti a fogyatékosokkal élők pre-, peri-, poszt-natalis túlélési esélyeit),
- a veleszületett fogyatékos gyanúja esetében végzett abortuszok elvégzése elvileg csökkenti a fogyatékosokkal élőként születő újszülöttek számát, másrészt az abortusz tiltása növelheti e létszámot (az abortusz témával kapcsolatban lásd: Simó, 2020, 2021).

b) Intervenciós jelleggel ható lehetséges okozó tényezők például:

- a korai fejlesztés sikere (ami a létszámcsökkenés felé mutat) vagy kudarca/elmaradása (ami létszámnövekedést eredményezhet),
- a fel nem ismert vagy tévesen azonosított fogyatékos esetleges esetei is a statisztikai adatokra hatást gyakorló (félrevezető módon csökkenő létszámra utaló) tényezőnek tekinthető. A tévesen megállapított SNI diagnózis pedig a statisztikai létszám növekedését okozhatja.
- az ellátás fejlődése (például a korai fejlesztésben és gondozásban részt vevő gyermekek esetében) a fogyatékosokkal élők létszámának csökkenését okozhatja, míg a hiányos ellátás vagy az ellátás hiánya a létszámnövekedést generálhat.

A fentiekén túl a diagnosztikai kategóriák és gyakorlat változása is hatással lehet a létszámadatakra – lásd például az autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók esetét, vagy pedig azt a tényt, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek/tanulók csoportja ma már a tanulásban akadályozott gyermekek/tanulók egyik csoportjaként jelennek meg (a gyógypedagógiai terminológiákra példa látható a 2. táblázatban). Újabb hasonló példa, hogy a korábban középsúlyos értelmi fogyatékosoknak nevezett fogalmi kategória megnevezésére napjainkban az értelmi akadályozott kifejezést használják.

2. táblázat. A tanulási korlátok csoportjait lefedő amerikai angolban használt és magyar terminusok összevetése. Forrás: Fejes és Szenczi, 2010; Mesterházi, 1998; Séra és Bernáth, 2004; Porkolábné és S. Gergencsik, 1986 alapján a szerzők szerkesztése.

**Tanulási korlátokra használt terminusok**

amerikai angolban használt terminológia	magyar terminológia	magyar definíció
Mild intellectual disability Mild cognitive disability Mild mental retardation	Tanulási akadályozottság (enyhén értelmi fogyatékosok alcsoportja)	A tanulási akadályozottság meghatározása: „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.)
Slow learners Struggling learners	Tanulási akadályozottság (nehezen tanulók alcsoportja)  Tanulási nehézség, átlagnál alacsonyabb IQ esetén	
Learning disability Learning disorder	Tanulási zavar	„Tanulási zavarokról olyankor beszélünk, amikor az átlagos vagy éppen átlag feletti intelligenciájú gyerek az optimális iskolai vagy nevelési körülményektől függetlenül a tanulás egy vagy több területén jelentős elmaradást mutat. A nehézségek jelentkezhetnek az olvasás, az írás és a számolás, ill. a kitartás, az impulzivitás vagy a szervezőképesség területén.” (Séra és Bernáth, 2004; 267.)
Learning difficulty	Tanulási nehézség	„A tanulási nehézségekkel rendelkező tanulók – akik valamilyen oknál fogva elmaradtak a tanulásban, de rendelkeznek a fejlődés potenciális lehetőségeivel. Speciális bánásmód esetén elmaradásuk behozható, a tanulmányi teljesítmény emelhető.” (Porkolábné és S. Gergencsik, 1986. 126.)

A kötelező óvodáztatás elrendelésének hatása is megjelenhet a létszámadatokban. A Köznevelési törvény 8. § (2) szerint ugyanis a gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt. Ugyanakkor: a szülő – tárgyév május 25. napjáig benyújtott – kérelme alapján a gyermek jogos érde-két szem előtt tartva, annak az évnek az augusztus 31. napjáig, amelyben a gyermek a negyedik életévét betölti, a Kormány rendeletében kijelölt szerv felmentheti az óvodai foglalkozáson való részvétel alól, ha a gyermek családi körülményei, sajátos helyzete indokolja.

A kutatás gyakorlati haszna sokrétűen közelíthető meg, például:

*A gyógypedagógus képzést érintő gyakorlati vonatkozások:* a gyógypedagógus képzés hazai műhelyeinek célszerű figyelembe venni a képzési profiljuk alakításakor a fogyatékos típusok gyakorisága alapján sejthető kvázi „piaci igényeket” (v.ö.: Hegedűs, 2015).

*A gyógypedagógus képzés (leendő) hallgatóit érintő vonatkozások:* a gyógypedagógia szakra már felvett vagy arra jelentkezni kívánó leendő hallgatók szak- és szakirány választásának esetében is jelentősége van a különböző fogyatékossgal élő gyermek, tanulók létszámának és a létszámváltozásra jellemző tendenciáknak az ismeretére.

Amennyiben a hallgatók köznevelési intézményben tervezik karrierjüket megvalósítani, célszerű azokra a fogyatékossgal típusokra fókuszáló gyógypedagógiai területekre koncentrálni, amelyek esetében a magas létszámok alapján munkaerőpiaci igény mutatkozik gyógypedagógusok után az óvodákban, iskolákban. E megfontolás máskülönben akkor is lényeges lehet számukra, ha magánpraxist folytatva képzelik jövőbeli gyógypedagógusi tevékenységüket.

*Az eredmények köznevelési intézményeket érintő vonatkozásai:* a humán erőforrás gazdálkodás, illetve a továbbképzések tervezése, az osztályok és általában a nevelés-oktatás szervezése szempontjából

lehet lényeges az integrált, az inkluzív és a szegregált nevelést folytató intézmények számára a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámadatainak monitorozása, ismerete (v.ö.: Ciobanu, Barth és Florescu, 2021; Laoues-Czimbalmos, és Müller, 2018).

*A pedagógus továbbképzés alapítását, indítását érintő vonatkozások:* a köznevelési intézmények és az egyes pedagógusok, gyógypedagógusok számára az intézményben előforduló, jellemző fogyatékossgal típusba tartozó gyermekek, tanulók nevelési-oktatási lehetőségeit, módszertanát célzó (tovább)képzések ajánlhatók a hasonló felmérések függvényében (v.ö. Bocsi és Rákó, 2015).

*A fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családokat segítő szolgáltatókat érintő vonatkozások:* a fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok ellátását, segítségét – például a szülők felkészítését – is lényegesű megcélozni az érintett felső oktatási intézményeknek, felnőtt képzést folytató szervezeteknek, családsegítést ellátó szolgáltatóknak.

*Kutatási területek, témák kijelölését érintő vonatkozások:* e téma kutatása, innovatív diagnosztikai eszköz/módszerek, illetve fejlesztési módszertanok kidolgozása is egyenes következménye lehet az 1. táblázatban látható adatoknak.

*A kutatás hatása a fogyatékossgal élőkre és családjukra:* a létszámadatok alakulásának elemzése közvetett módon (például a számukra válaszható és elérhető intézmények, szolgáltatások, gyógypedagógusok mennyiségi és minőségi jellemzőin keresztül) hatással lehet a fogyatékossgal élő gyermekek, tanulók közvetlen segítségére, diagnosztikájára, fejlesztésére és ellátására.

*Társadalmi szemléletformálást célzó tevékenységek tervezését, megvalósítását érintő lehetséges hatás:* a szűkebb értelemben vett kortársak, és a tágabb értelemben vett társadalom felkészítése a fogyatékossgal élő (és az iskolapadból hamarosan a felnőttkorba, jó esetben a munkaerőpiacra lépő) ezekkel történő kommunikációra, elfogadásra, együttműködésre szintén lényeges feladat, amit a létszámadatok monitorozása segíthet (fogyatékossgal élőkkel kapcsolatos szemléletformálással, attitűdökkel kapcsolatban lásd.: Krausz, 2020; Erdei, 2016).

*Fogyatékossgal élők pályorientációját, foglalkoztatását érintő vonatkozások: a létszámadatok elemzése a pályorientációval, karriertervezéssel, munkahelyteremtéssel foglalkozók számára is hasznos információkkal szolgálhat (v.ö.: Mező és Móré, 2021; Olteanu, 2019; Tudlik, 2019; Móré és Mező, 2016; Hatos, 2012).*

Itt említhető meg a fogyatékossgal élők felsőoktatásban történő részvételének (v.ö.: Heim és Balázs-Földi, 2021; Hegedűs, 2020) tervezésével, segítségével kapcsolatos szolgáltatás tervezése, megvalósítása is, amihez a létszámadatok ismerete hasznos inputnak tekinthető.

#### **Korlátok, további kutatási lehetőségek**

A rendelkezésre álló adatbázis alapján nem volt mód a minta nemenkénti, korcsoportonkénti, az ellátó intézmény típusa stb. szerinti alminták képzésére – ezt a jövőben korrigálni érdemes.

Mivel nem állt rendelkezésre adat a 2009/2010. tanévről, a két tanév közötti összehasonlításra jelen vizsgálatban nem volt mód az alábbi gyermekek, tanulók csoportjait tekintve:

- Enyhén értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók;
- Középsúlyos értelmi fogyatékos és autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek, tanulók;
- Súlyos figyelem zavarral rendelkező gyermekek, tanulók.

E csoportokkal kapcsolatos adatkiegészítés és elemzés szintén jövőbeli kutatások tárgya lehet.

További kutatási lehetőség egyrészt a vizsgált évtized tanévenkénti részletesebb összehasonlítása, illetve a vizsgált tanévek előtti/utáni tanévek bevonása is vizsgálatok tárgya lehet a későbbiekben. Természetesen a kutatás nemzetközi összehasonlító vizsgálattá történő alakítására is lehetőség lesz a jövőben.

#### **Irodalom**

*A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény*

Bocsi V. és Rákó E. (2015). A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése mint a tanári pálya egy lehetséges kimenete. In Szilágyi B., Mező K. és Mező, F. (szerk.). *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 205-216.

Ciobanu, N. R.; Barth, K. M. & Florescu, M. C. (2021). Együttműködés vs. verseny. A sajátos nevelési igényű gyermekek inklúziójának megközelítései. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(1), 25–33.

DOI:[10.18458/KB.2021.1.25](https://doi.org/10.18458/KB.2021.1.25)

Erdei N. (2016): A fogyatékkal élő emberek elutasításának és elfogadásának története napjainkig és helyzetük a mai oktatási rendszerben. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 2(3), 41–49. DOI:[10.18458/KB.2016.3.41](https://doi.org/10.18458/KB.2016.3.41)

Fejes J. B., Szenczi B. (2010): Tanulási korlátok a magyar és amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38: (4). 273-287.

Hatos Gy. (2012): *Életkilátás-életkézésért értelmi akadályozottsággal élők körében*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

Hegedűs R (2020): *Kompetenciák, hátrányok, térségek*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Hegedűs R. (2015): Gyógypedagógusok: honnan indulunk, hová tartunk?. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 1(1), 25–40.

DOI:[10.18458/KB.2015.1.25](https://doi.org/10.18458/KB.2015.1.25)

Heim A. és Balázs-Földi E. (2021). Fogyatékossgal élő személyek felsőfokú tanulmányait támogató tényezők egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), 85–99. DOI:[10.18458/KB.2021.4.85](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.85)

Krausz A. (2020). Student's Attitudes Towards Children with Disability. *Különleges Bánásmód*, 6. (3). 7-15. DOI:[10.18458/KB.2020.3.7](https://doi.org/10.18458/KB.2020.3.7)

Laoues-Czimbalmos N. és Müller A. (2018): Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 4(4), 19–31.

DOI:[10.18458/KB.2018.4.19](https://doi.org/10.18458/KB.2018.4.19)

Mesterházi Zsuzsa (1998): *Nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.

- Mező K. és Mező F. (2015). A tehetség, mint a különleges bánásmód speciális területe. In Mező K. (szerk.) *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Miskolc, Magyarország: Bíbor Kiadó. 75-85.
- Mező K. és Móré M. (2021). Életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok esetében. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), 21–30. DOI:[10.18458/KB.2021.4.21](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.21)
- Móré M. és Mező K. (2016): Fogyatékosággal élők a tanulástól a munkavállalásig. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 2(1), 17–26. DOI:[10.18458/KB.2016.1.17](https://doi.org/10.18458/KB.2016.1.17)
- Net1: KSH (2022): 23.1.1.6. *Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint*. Letöltés: 2022.09.23. Web: [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0006.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html)
- Net2: KSH (2022): 23.1.1.4. *Az óvodai nevelésben, iskolai oktatásban részeseülők a nappali és a nem nappali oktatásban, iskoláskorú népesség*. Letöltés: 2022.09.20. Web: [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0004.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0004.html)
- Olteanu L. L. (2019): A pályaválasztás során fellépő döntéshozási nehézségek. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 53–59. DOI:[10.35405/OXIPO.2019.1.53](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.53)
- 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)
- Porkolábné Balogh K., S. Gergencsik E. (1986): *Pedagógiai pszichológia*. ELTE, Bölcsészettudományi Kari jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Séra L., Bernáth L. (2004): Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In N. Kollár K., Szabó É.(szerk.). *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Simó F. Z. (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)
- Tudlik Cs. (2019): Akadályozottság, sajátos nevelési igény és pályaválasztási algoritmus az IPOO-modell alapján. *OxIPO–interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 61–73. DOI:[10.35405/OXIPO.2019.1.61](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.61)



**A KOMPLEX TANULÁSI ZAVAROKKAL RENDELKEZŐ TANULÓK  
IDEGEN NYELVI OKTATÁSÁNAK KÉRDÉSEI**

**Szerző:**

Nemes Magdolna (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

**Lektorok:**

Mező Katalin (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:  
[nemesm@ped.unideb.hu](mailto:nemesm@ped.unideb.hu)

Mező Ferenc (PhD)  
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Nemes Magdolna (2022): A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegen nyelvi oktatásának kérdései. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 31-52. DOI:[10.18458/KB.2022.3.31](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.31)

**Absztrakt**

Az eredményes nyelvoktatás során fontos átgondolni, hogy milyen formában működik a nyelvtanulás, különösen, ha tanulási zavarral küzdő tanulókról van szó. Jelen tanulmány a diszlexia és nyelvtanulás irodalmának áttekintésére törekszik, emellett bemutatja a diszlexia definiálására tett kísérleteket és a diszlexia jellemző tüneteit. A tanulmány a tanulást, majd a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás kérdéseit járja körül, különös tekintettel az angol nyelv tanulása során felmerülő nehézségekre. A diszlexiás tanulóknak sokszor az anyanyelvi írás- és olvasási készségekkel is gondjaik vannak, lassabb az olvasási tempójuk és a szövegértésük gyengébb. A nehézségek mellett az erősségeikről is szót ejtünk, mert a diszlexiás nyelvtanulók legfontosabb kompenzáló készsége a globális/holisztikus gondolkodás, a vizualizálás és a kreativitás, problémamegoldás. A tanulmány foglalkozik az iskolai nyelvoktatás szabályozásával és a nyelvválasztás kérdésével is. A továbbtanulásban és a munkaerőpiacon is előny jelent a nyelvtudás és a nyelvvizsga-bizonyítvány, a felkészüléshez pedig megfelelő tananyagokra is szükség van. A diszlexiás nyelvtanulókra is érvényes a nyelvi érettségi követelménye, ezért a tanulmány a nyelvtanítás kimeneti követelményeit és néhány hazai nyelvvizsgarendszer (ORIGO, BME, DExam, ECL) által nyújtott lehetőségeket is bemutatja. Emellett a tanulmány áttekinti a tananyag és a nyelvkönyv kérdéskörét, valamint az együtt- vagy különoktatás kérdéseit is. A gyógypedagógus mint nyelvtanár kompetenciáiról is szólnunk, hiszen számos módon segíthet tanítványainak az angol nyelv tanulásában és az integrációban.

**Kulcsszavak:** diszlexia, nyelvválasztás, tanári attitűd, nyelvtanári kompetenciák, nyelvvizsga

**Diszciplína:** pedagógia

**Abstract**

*THE ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO LEARNERS WITH A SPECIFIC LEARNING DISABILITY*

To make language teaching effective, it is important to consider the forms of language teaching, especially when we talk about learners with a specific learning disability. Our theoretical paper tries to review the literature of language teaching and dyslexia. The goal of our paper is to briefly present the

definitions of dyslexia as well as to describe its signs and symptoms. This paper deals with the issues of language acquisition and language teaching, focusing on the difficulties which emerge when learning English. A dyslexic learner usually has difficulties in reading and writing in his L1, their reading is slower and they have problems with reading comprehension too. Besides the possible difficulties, we also discuss the strengths of dyslexic learners as their most important compensating skills are global/holistic thinking, visualisation, creativity and problem-solving. Our paper also deals with the regulations governing language teaching in schools and the issues of choosing the language to learn at school. In higher education and in the world of work, speaking foreign languages and having language certificates are advantages, consequently it is necessary to have appropriate course material. Language learners with dyslexia also have to take a school-leaving exam /GCSE in a foreign language, which is why our paper also deals with the output of language teaching in schools as well as the possibilities for dyslexic candidates offered by some Hungarian language exams (ORIGO, BME, DExam, ECL) The paper also mentions the issues of course material and language course books, as well as addressing the question of inclusive teaching for dyslexic learners. We also discuss the competencies required by a Special Educator as a language teacher, as he/she can help students, not only in learning English but also in the integration process.

**Keywords:** dyslexia, language choice, teacher's attitude, competencies of a language teacher, language exam

**Discipline:** pedagogy

Napjainkban rendkívül fontos a nyelvtanulás és a nyelvtudás, hiszen a mobilitás, a nemzetközi kommunikáció és a külföldi munkavállalás mindennapjaink része. Az idegen nyelv tanulása társadalmi igény, hiszen napjainkban az iskolai előmenetelhez és a munkavállaláshoz is elengedhetetlen legalább egy idegen nyelv ismerete. Ez vonatkozik a komplex tanulási zavarokkal (diszlexiával, diszgráfiával, diszkalkuliával) küzdő tanulóakra is.

A diszlexiával az orvostudomány, a pszichológia és a gyógypedagógia már régóta foglalkozik. Napjainkban úgy tekintenek rá, mint a komplex tanulási zavarok csoportjába tartozó jelenségre. A diszlexiás gyermek értelmi képességeihez és a befektetett gyakorlás mennyiségéhez képest elmarad az írás és az olvasás tanulásában, amire a szocioökonómiai státusza (SES) és a tanítási módszer sem ad magyarázatot. Gósy (2009) szerint a diszlexia olvasási nehézség, de nem minden olvasási nehézség diszlexia. A diszlexia hátterében feltehetően neurológiai deficit (minimális cerebrális diszfunkció) áll, de a pontos okok máig ismeretlenek. A diszlexiás gyermekek általában nem szívesen olvasnak, többször nekirugaszkodnak egy szónak, minek követke-

tében olvasási tempójuk lassul és szövegértésük romlik. Az anyanyelven tapasztalható nehézségek az idegen nyelvek tanulása során felerősödhetnek.

Manapság már-már elvárásnak tekinthető, hogy felnőttként több nyelvet is beszéljünk, amely elvárás egyszerre ered az egyre inkább multikulturálissá váló közegből, és a munkaerőpiaci versenyképesség igényéből. Ez alapján pedig jogos elvárás, hogy a diszlexiás gyermeknek is legyen lehetősége a nyelvtanulásra. Azonban az is megfigyelhető, hogy a pedagógusok és a szülők sokszor nehezen találják meg azt a stratégiát, amellyel nyelvet szeretnének tanítani a diszlexiás gyermekeknek és kérdések merülnek fel bennük arra nézve, hogy valóban lehetőség-e a gyermek számára a nyelvtanulás és nem épp ellenkezőleg újabb nehézségeket, korlátokat állít eléjük. A tanulmány igyekszik rávilágítani arra, hogy rengeteg kiaknázatlan lehetőség rejlik még a diszlexia és az idegennyelv-tanulás kapcsolatának kutatásában. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy a szülőkből gyakran van egy ilyen félelem, döntően azért, mert a gyermeknek a legjobbat akarják, de a német és az angol nyelv tanulása mellett és ellen is sorolhatnak érveket.



### A tanulási korlátok típusai

A gyógypedagógia szűken értelmezve a fogyatékos személyek oktatásával és nevelésével foglalkozik (Gaál, 2000). A fogyatékoság a testi struktúrák és funkciók károsodása, a tevékenység akadályozottsága és a részvétel korlátozottsága hármasszámú dimenziójában jelenik meg. Jelen tanulmány a gyógypedagógia területének egy részével, a tanulási zavarral küzdők sajátosságaival foglalkozik. A fogalmak és jelenségek bemutatása mellett arra is kitérünk, hogy a tanulók számára az idegen nyelv (angol) tanulása milyen kihívásokat jelent.

A szakirodalomban napjainkban egyre gyakrabban használják a fogyatékos meghatározás helyett az akadályozott szót az adott személy megjelölésére, mivel ez kevésbé megbélyegző. A fogyatékoság vagy akadályozottság jelöli meg azt a tulajdonságot vagy tulajdonságcsoporthoz, amely rászorulttá teszi az egyént a gyógypedagógiai ellátásra (pl. tanulásban akadályozott, értelmileg akadályozott stb.) (Salné és Kőpatakiné, 2001).

A tanulás olyan tudatos vagy ösztönös tevékenység, mely nem csak iskolai keretek között valósul meg, hanem egész életünket végigkíséri. A hétköznapi értelemben vett tanulás akkor következik be, ha egy új, addig ismeretlen fogalmat, tevékenységet sajátítunk el. A pedagógia oldaláról nézve a tanulás az oktatás során elsajátított képességeket jelenti. A bevésett tananyag különböző helyzetekben való felidézése pedig maga az iskolai tanulás, egy céltudatos, irányított cselekvés (Mező, 2011). A tanulás nagyon tág fogalom, mely tartalmát tekintve az emlékezetbe vésésen túl lehet megismerés, cselekvés – például a mozgás és a magatartás tanulása, melyek a személyiségfejlődést és a szocializációt szolgálják (Mező, 2016). A tanulás egyet jelent a személyiség aktív fejlődésével és fejlesztésével, melyből adódóan a pedagógusnak széles körű feladatot kell végeznie a sikeres és hatékony iskolai tanítási-tanulási folyamatban. Azonban nem elhanyagolható ebben a folyamatban a tanuló szerepe sem. A diák intelligenciája és tanulási motivációja nagyban befolyásolja, mit és mennyit képes felfogni és elsajátítani a tananyagból.

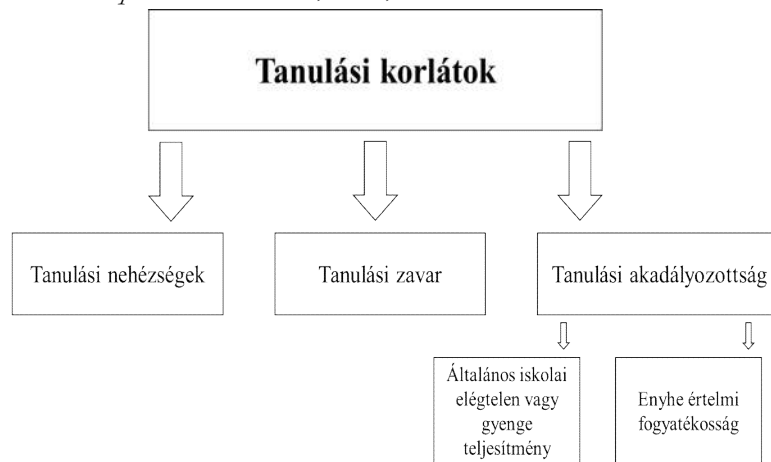
Dávid (2006) szerint az iskolai tanulás az a folyamat, amelyben az egyén strukturált keretek között sajátít el ismereteket/ készségeket. Lappints (2002) felosztása alapján az iskolai teljesítménynek van egy belső feltételrendszere, mely alatt a biológiai és pszichés sajátosságokat értjük. A másik, az úgynevezett külső feltételrendszer magába foglalja a tanár sajátosságait, illetve a társadalmi és pedagógiai tényezőket. Mindezek együtt kölcsönösen befolyásolják a tanulás eredményességét.

A gyógypedagógiai szóhasználat folyamatosan változik és számos kifejezés volt használatban a nehezen tanuló gyerekek megnevezésére. A jelenlegi szóhasználat alapján a különböző fokú nehézségeket a tanulási korlátok mint gyűjtőfogalom egyesíti (1.ábra), ezen belül különíthetünk el a nehézség mértéke szerint három további kategóriát. A tanulási korlátok gyűjtőfogalom alá tartozó kategóriák: tanulási nehézség, tanulási zavar, tanulási akadályozottság (Fejes és Szenci, 2010).

A tanulási nehézség enyhébb, nem feltétlenül tartós probléma, általában külső körülmények miatt következik be (pl. tartós betegség, tanár/diák közötti együttműködési probléma).

A tanulásban akadályozottság az idegrendszer biológiai és/vagy generikus okokra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézséget mutat. A meghatározás értelmében azt is elmondhatjuk, hogy az akadályozottság több területet érintő folyamatok kölcsönhatásaként alakul ki, és mivel ezek a feltételek folyamatosan változnak a gyermek életében, ezért mindig csak aktuális állapotról beszélhetünk. Ennek köszönhető az is, hogy a tanulási akadályozottság minden megjelenési formája változó, minden gyermeknél másként jelenik meg (Szekeres, 2007). A tanulásban akadályozottak körébe tartoznak azok a tanulók, akik valamely tanulási folyamatban fontos szerepet játszó képesség zavara miatt tartósan alulteljesítenek. A meghatározást az enyhén értelmi fogyatékos, valamint a nehezen tanuló gyermekek csoportjának megjelölésére használja a gyógypedagógia (Mesterházi 2001).

1. ábra . A tanulási korlátok típusai. Forrás: Gaál, 2000, 434.



A tanulási zavar a tanulás meghatározott területeit érintő, súlyos(abb) és tartós problémák (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, diszpraxia) összefoglaló neve, részképességzavar. A tanulási zavar súlyossága egyénenként változó, de érintheti az olvasás, a szövegértés, az írás, helyesírás és a memória mellett a beszédet is. A diszlexiás tanuló anyanyelvén is többnyire lassan és nehézkesen olvas, gondjai vannak a helyesírással. A diszlexiás nyelvtanulóknak az eltérő hangrendszer, a szókincs, a helyesírás és a más nyelvtani struktúra jelent gondot (Kohlmann 2010). Az idegennyelv-órán az nemcsak az új, hanem a már ismert szavakat is nehezen hívja elő. Az írott nyelvvel is vannak gondjai, sokszor írás közben felcserél betűket. A hallás utáni értés azért lehet nehéz, mert az ismert szavakat sem hallják ki a szövegből. Az olvasott szövegértése és a hallott szövegértése között jelentős különbség mutatkozhat. A mondatalkotás újabb kihívás. Ugyanakkor a tanulók nagyok kreatívak lehetnek, a muzikálisak és az érzelmek segíthetnek a megértésben (Kohlmann 2010).

#### A nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás

A nyelvelsajátítási elméletekkel számos kutató foglalkozott a XX. század folyamán. A szakirodalom hagyományosan elkülöníti a nyelvelsajátítást (L1, first language acquisition) és a nyelvtanulást (L2, second language learning).

Noam Chomsky munkái óriási figyelmet váltottak ki, nevéhez fűződik a nativizmus elmélete,

miszerint genetikailag kódolt nyelvi képletekkel születünk és ezek a képességek a biológiai érés folyamán jelennek meg. Az anyanyelv elsajátítása során Chomsky univerzális grammatikát feltételez, köztük a LAD, azaz Language Acquisition Device jelenlétét. Chomsky úgy véli, minden ember egy nyelvelsajátító eszköz birtokában születik, és a LAD, azaz Language Acquisition Device segítségével tudunk birtokba venni nyelveket.

Jean Piaget a fejlődélmélet által közelítette meg a nyelvelsajátítás kérdését. Ennek értelmében a nyelvi fejlődés a kognitív fejlődéssel van összefüggésben, vagyis az elmélet nagy jelentőséget tulajdonít a megismerő folyamatoknak, mint például a mozgásnak és az észlelésnek (Klein, 2013). Piaget kognitív fejlődési modelljében a *nature or nurture*, azaz az öröklés vagy a környezet fontosságának kérdése van a középpontban.

Burrhus F. Skinner nevéhez fűződik a behaviorizmus elmélete, amely a nyelvet a többi gyermekkorban elsajátított tevékenységhez hasonlítja, melyeket tanulás által, utánzással, tapasztalat és jutalmazás során sajátítanak el a gyermekek (Klein, 2013).

Az interakcionizmus képviselője Jerome Bruner, aki szerint a nyelvelsajátítás a kulturális környezetben keresztül történik. A kulturális környezet alatt Bruner azokat a mindennapi szokásokat és a napi rutint érti, melyeket a gyermek a szüleivel közösen él át. Ezek a rendszerszerű események (fürdés, pelenkázás, etetés) adnak lehetőséget arra, hogy a

gyermek az anyanyelvét elsajátítsa. Brunner kiegészíti Chomsky elméletét, mert szerinte a kulturális környezeti események egy nyelvelsajátítást elősegítő rendszert alkotnak, melynek neve LASS (Language Acquisition Support System).

A nyelvelsajátítást tekintve több nézet is létezik, melyek kiegészítik egymást, a folyamat pontos megértése és leírása a mai napig kutatás tárgya (Klein 2013).

Az anyanyelv (L1) elsajátítása egyszerre folyamatos és ugrásszerű ütemben zajlik. A fejlődési szakaszok egymást követik, éppen ezért sorrendjük nem cserélhető fel. A nyelvelsajátítás folyamatának kezdete, az egyes periódusok tartalma azonban egyénenként eltérő lehet. A szakaszokon való átmenet is sokszor észrevétlenül zajlik, és átfedések is lehetnek közöttük.

A nyelv elsajátításához elengedhetetlen a beszédszervek működőképessége (akusztikus, valamint vizuális érzékelés és észlelés; artikuláció). Jelentős szerepet játszik a tüdő, hiszen az élettani légzésben és a beszédlégzésben is szerepe van. A megfelelő hangképzéshez ép beszédszervek szükségesek, például gége (hangszalagok), toldalécső (garat, szájüreg, orrüreg), szájpad, fogak, ajkak és nyelv. A nyelv elsajátításához ép idegrendszer és az egyes agyi területek épsége is szükséges (200 milliárd idegsejt, szinapszisok). A nyelvelsajátítás pszichés feltétele az ép kognitív struktúra és a legalább 70-es IQ (Mészáros és Kas 2008). A nyelv megfelelő elsajátításához elengedhetetlen a beszélő környezet, fontos a beszéd-minta minősége és mennyisége.

Az elmondottakon túl fontos szerepe van a mozgásnak is, mint a fej emelése és a tekintet fixálása, amely a mutató megértésben játszik kiemelkedő szerepet. A nyelv elsajátításában jelentős szerepet játszik továbbá az agyi plaszticitás vagy tanulóképesség, az agy rugalmassága és alkalmazkodóképessége. A plaszticitás törvénye azt jelenti, hogy az egyes funkciók, képességek, készségek mennyire változtathatók. A gyermeki agy képlékeny, fejlődőképes, alkalmas a változásra.

Az agy plaszticitása kora gyermekkorban a legnagyobb, bár felnőttkorban is jellemző sajátosság. Az agy rugalmassága 10-12 éves korig

meglehetősen nagyfokú, ám a kora gyermekkori időszak már az iskolai évekkel összehasonlítva is sokkal több lehetőséget nyújt. Az agyi plaszticitás értelmében a korai időszakban sokkal kisebb erőfeszítéssel lehet jobb eredményeket elérni, könnyebb a teljesen új készségek, akár a második nyelv elsajátítása. Az életkor előre-haladtával folyamatosan nehezebbé, de nem lehetetlenné válik a teljesen új dolgok könnyed elsajátítása.

Az L1 és az L2 között számos összefüggés van. Általában igaz, hogy az L2 elmarad az L1 szintjétől. Az L1 során beszélnek kritikus periódusról, miszerint a serdülőkor után lehetetlen az első nyelv elsajátítása. Az L2 esetében azonban nem ilyen egyértelmű a kép, mert a nyelvtanulás sikere számos tényezőtől függ (pl. életkor, input, nyelvérzék). Krashen (1985) a nyelvi input jelentőségét hangsúlyozza, a tudatosság mentén tesz különbséget a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás között. Krashen szerint az életkor három szinten befolyásol. A felnőttek kezdetben gyorsabban haladnak, mint a gyermekek. Az idősebbek is gyorsabban haladnak, mint a fiatalabbak. Azok, akik gyerekkorban kezdik a nyelvtanulást, magasabb szintre jutnak, mint akik felnőttkorban vágnak bele a nyelvtanulásba (idézi Sominé, 2011).

A nyelvelsajátításról a nyelvtanulásra való átállás koncepciója a NAT-ban (2020) is megjelenik: Az 5-8. évfolyamon az idegen nyelv tanítása szervesen épül a 4. évfolyamon megkezdett nyelvi fejlesztésre, illetve annak eredményeire. A hangsúly lassan áttevődik a nyelvelsajátításról a tudatos nyelvtanulás felé. A nyelvelsajátítás tudattalan, természetes folyamat, és célja, hogy a gyermek meg merjen szólalni, használja az adott idegen nyelvet. A folyamatos, szituációkhoz kötött nyelvi ingerek hatására a gyermek mindenféle erőfeszítés nélkül alkalmazza a nyelvi szabályokat.

A nyelvtanulás esetében fontos a nyelvi precizitás, a grammatikai szabályok betartása, hibázás esetén a pedagógus felhívja a figyelmet a hibára és javítja. A nyelvelsajátításnál az üzenet átadása a cél, hogy a kommunikáció élvezetes legyen, hiszen a gyermek szeretné kifejezni magát.

Lehet hibázni, mert a tevékenységet tartó pedagógus a gyermek életkorának megfelelő körülmé-

nyeket, ismétlést, gyakorlást biztosít, így a gyermeknek a megszólalás nem okoz gátlást vagy szorongást.

Az anyanyelv elsajátítása hosszabb, évekig tartó folyamat, ahogyan egy idegen nyelv elsajátítása is (1. táblázat). A sikeres nyelvtanulás elengedhetetlen feltétele a szerialitás, az információk megfelelő sorrendben történő előhívásának és kódolásának képessége. Ezen kívül a nyelvtanulás sikere számos egyéb tényezőtől függ, például IQ, nyelvérzék, anyanyelvi képességek, tanulási képességek. Az életkor is fontos tényező: az idősebb és a fiatalabb nyelvtanulók esetében más mintázatot figyeltek meg (Sominé, 2011). Felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanuló elérheti-e az anyanyelvi tudás (L1) szintjén a második nyelven (L2).

Larsen-Freeman szerint nem, mert a háttérben a fosszilizáció jelensége állhat: bizonyos hibás szerkezetek megrekednek, állandósulnak a nyelvtanulás során. A nyelvtanulás során számolni kell a kognitív öregedéssel is: a feldolgozási sebesség csökken, hiányos a munkamemória, csökken az összpontosítási képesség (Sominé 2011).

A nyelvtanulást segíti az ideális nyelvi én: a nyelvtanuló mennyire tudja magát elképzelni sikeres nyelvhasználóként. A diszlexiás nyelvtanulók számára általában nehezebb önmagukat sikeres idegen nyelvi beszélőként elképzelniük.

Gardner a nyelvtanulást széles körben értelmezi:

a tanuló nem csupán a nyelvet, hanem a célnyelvi kultúrát is tanulja. Gardner szerint a nyelvtanulás sikerében fontos szerepet játszik a nyelvtanulási szituáció is (pl. tanár, osztály, módszerek stb.). A tanuló attitűdje, motivációja is szerepet játszik. Spolsky (1989) sok összetevős modelljében arról ír, hogy a tanult nyelv élő volta (vö. latin) és társadalmi preferenciája is lényeges (Sominé, 2011). A nyelvtanulók minden esetben egyedi fejlődési utakat járnak be, a befolyásoló tényezők egymást kompenzálhatják. Az anyanyelvi képességek támogatása közvetlenül segíti az idegen nyelvek tanulási eredményességét, de ösztönzőleg hat a tanuló személységének fejlődésére is. A diszlexiás nyelvtanulók kompenzáló stratégiái között tartjuk számon a kreativitást, a hatékony probléma-megoldó képességet, valamint a holisztikus gondolkodást, melyre a nyelvtanulás során is építeni lehet (Magnuczne, 2020).

Az érettségi vizsgákon és a nyelvvizsgákon sem mérik, ugyanakkor nagyon fontos az interkulturális kompetencia: az a képesség, hogy más nyelvű, és más kulturális háttérrel rendelkező emberekkel tud valaki boldogulni, és képesek megértetni magát (megfigyelés, interpretáció, összehasonlítás). A tanulási zavarral küzdő gyermekek számára fontos az interkulturális kompetencia kialakítása, azaz a célország kultúrájának megismerése (nyitottság, pozitív attitűd, motiváció, érdeklődés felkeltése).

1. táblázat. A nyelvelsajátítás és nyelvtanulás közötti különbségek Krashen (1981) nyomán. Forrás: Kovács, 2009, 36.

Szemponctok	Nyelvelsajátítás	Nyelvtanulás
<b>Mentális vezérlés</b>	Nem tudatos	Tudatos
<b>Cél</b>	Üzenet átadása	Nyelvről való tudás átadása
<b>Fókuszban</b>	Nyelvi funkció	Nyelvi forma
<b>Legfontosabb érték</b>	Kockázatvállalás	Nyelvi precizitás
<b>Tanár szerepe</b>	Partner, beszélgetőtárs	Irányító és ellenőrző
<b>Tanuló szerepe</b>	Szabályokat érzi	Szabályokat követi
<b>Hibajavítás</b>	Gátlást okoz, nem ajánlott	Kötelező része a folyamatnak
<b>A kommunikáció</b>	Folyamatjellegű	Produktumjellegű
<b>Eredményesség</b>	Viszonylag lassú	Viszonylag gyors

A sikeres nyelvtanulás elengedhetetlen feltétele a szerialitás, az információk megfelelő sorrendben történő előhívásának és kódolásának képessége. Ezen kívül a nyelvtanulás sikere számos egyéb tényezőtől függ, például IQ, nyelvérzék, anyanyelvi képességek, tanulási képességek. Az életkor is fontos tényező: az idősebb és a fiatalabb nyelvtanulók esetében más mintázatot figyeltek meg (Sominé, 2011). Felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanuló elérheti-e az anyanyelvi tudás (L1) szintjén a második nyelven (L2). Larsen-Freeman szerint nem, mert a háttérben a fosszilizáció jelensége állhat: bizonyos hibás szerkezetek megrekednek, állandósulnak a nyelvtanulás során. A nyelvtanulás során számolni kell a kognitív öregeddéssel is: a feldolgozási sebesség csökken, hiányos a munkamemória, csökken az összpontosítási képesség (Sominé 2011).

A nyelvtanulást segíti az ideális nyelvi én: a nyelvtanuló mennyire tudja magát elképzelni sikeres nyelvhasználóként. A diszlexiás nyelvtanulók számára általában nehezebb önmagukat sikeres idegen nyelvi beszélőként elképzelniük.

Gardner a nyelvtanulást széles körben értelmezi: a tanuló nem csupán a nyelvet, hanem a célnyelvi kultúrát is tanulja. Gardner szerint a nyelvtanulás sikerében fontos szerepet játszik a nyelvtanulási szituáció is (pl. tanár, osztály, módszerek stb.). A tanuló attitűdje, motivációja is szerepet játszik. Spolsky (1989) sok összetevős modelljében arról ír, hogy a tanult nyelv élő volta (vö. latin) és társadalmi preferenciája is lényeges (Sominé, 2011). A nyelvtanulók minden esetben egyedi fejlődési utakat járnak be, a befolyásoló tényezők egymást kompenzálhatják. Az anyanyelvi képességek támogatása közvetlenül segíti az idegen nyelvek tanulási eredményességét, de ösztönzőleg hat a tanuló személyiségének fejlődésére is. A diszlexiás nyelvtanulók kompenzáló stratégiái között tartjuk számon a kreativitást, a hatékony probléma-megoldó képességet, valamint a holisztikus gondolkodást, melyre a nyelvtanulás során is építeni lehet (Magnuczné, 2020).

Az érettségi vizsgákon és a nyelvvizsgákon sem mérik, ugyanakkor nagyon fontos az interkulturális kompetencia: az a képesség, hogy más nyelvű, és

más kulturális háttérrel rendelkező emberekkel tud valaki boldogulni, és képesek megértetni magát (megfigyelés, interpretáció, összehasonlítás). A tanulási zavarral küzdő gyermekek számára fontos az interkulturális kompetencia kialakítása, azaz a célország kultúrájának megismerése (nyitottság, pozitív attitűd, motiváció, érdeklődés felkeltése). Magnuczné (2020) felhívja a figyelmet a transzkulturális kompetencia fejlesztésére is, amely a célnyelv és a célkultúra elvárásainak megismerésén túl a nyelvek közötti közvetítő szerepre helyezi a hangsúlyt.

### **A diszlexia fogalma és tünetei**

A diszlexia a Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO) kódolt listáján is szerepel. A BNO így határozza meg a diszlexiát: az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározott romlása, nem írható kizárólag látásélesség, szellemi érettség vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására. Az olvasáshoz szükséges részfeladatok, szófelismerés, orális olvasási készségek, olvasásértési készség elsajátítása mind sérült. Helyesírási nehézségek gyakran társulnak meghatározott olvasási zavarokkal, ami serdülőkorra megmarad, annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható. Az olvasás fejlődési zavarait rendszerint megelőzi a beszéd- és nyelvfejlődés zavara. Társuló emocionális és viselkedészavarok gyakoriak az iskoláskorban.

Ezen kívül sokféle meghatározás létezik, melyekben a kutatók tapasztalatokra és tudományterületekre alapoznak. Általánosan elfogadott vélemény, hogy a diszlexia olyan részképesség-zavar, amely nem magyarázható neurológiai eredetű értelmi fogyatékossgal és az oktatás hiányával sem (Mályusz és Mező, 2017).

Kormos és Smith (2012) meghatározása szerint a diszlexia neurológiai eredetű tanulási nehézség, amely elsősorban az olvasás és az írás területén jelentkezik.

A diszlexia a nyelvi készség fonológiai aspektusának hiányosságában nyilvánul meg, és jó általános kognitív képességek és hatékony oktatási módszerek mellett is jelentkezik (idézi Magnuczné, 2017). A problémák megjelenhetnek a folyékony és helyes szóködolás és szódekodolás, valamint a

ritmusérzék terén is (Njakowska 2010 idézi Magnuczné 2017).

A diszlexiás számára úgy tűnhet, a betűk összevissza ugrálnak a papíron:

Egy dleixszáz báotarm elésmltee, hogy mit jlenet sámzára az olvasás. Bár tud oavlsni, de ez kolmoy flgmyieet és erős kcnáoióiectrnt inéeygl, és úgy tnűik, mntiha a bútek öszse-vissza unnáálrágk. Ezembse jottut, hgoyp pár éve osatavlm a teoicp gymyla jgeélseréónl, aazz az oásaslvi fanataloymk aórrl a srtssááojógáal, hogy a líret svöezg mtéhérésegez nem sűkezségés, hogy a savazk búeti heelys sornberden lygeneek. Eneeldgő, ha a szó első és utsloó beűtje a héylen mraad, a tőbi leeht báremylin sbndeoren, migés mtgrüecéjk a íárs jéneltesét. Bár annak iejdén ez az üncráomfó leekelvebnterdejt, úgy tniűk, miégs van némi ajlapa, ahoaygn azt ez az oldal is bntjyioiza. ([http://varazsbetu.hu/beszelgessunk/olvass\\_ugy\\_mint\\_egy\\_diszlexias/index.php](http://varazsbetu.hu/beszelgessunk/olvass_ugy_mint_egy_diszlexias/index.php))

A diszlexiához társulhat rendezetlen vagy akár olvashatatlan kézirás is. Dragomán György író így emlékszik vissza kisiskolás éveire:

*Hányszor mondták nekem: figyelj oda jobban, írjál szebben. Hogy emlékszem az érzésre, ahogy szorítom a ceruzát, próbálom kanyarítani a betűket, egyik se olyan lesz, a ceruza mintha vasból volna, húzza a kezem, fáj az egész kezem, a vállam és a gerincem.[...] A nevemet hallom, felnézek, a pálcá rámutat. Legszívesebben a hátam mögé dugnám a füzetet, elbújnék, elszaladnék. Felállok, elindulok, viszem. A füzet súlyos, a lábam súlyos, a padló mocsár, lassan gázolok. Leteszem a tanító néni elé. Nem nézek rá. A tanító néni belelapoz a füzetbe. Nézi. Sóhajt, azt mondja, most az egyszer nem ad rá jegyet, de holnapra újram újra. Örülök kéne, de tudom, ez mit jelent, egész délután ezt fogom írni, a toll akadni fog és pacázni, a kezem fájni fog, sose leszek kész. Sose lesz olyan a füzetem, mint az eminens szépíróknak van. Sose lesznek gyöngybetűim).* ([https://www.facebook.com/dragomangy/posts/1850188031757549?\\_\\_tn\\_\\_=K-R](https://www.facebook.com/dragomangy/posts/1850188031757549?__tn__=K-R))

A diszlexia az idegennyelv-tanulásban nagyobb kihívás, mint más területeken, mert az anyanyelven

kialakult kompenzációs stratégiák nem alkalmazhatók automatikusan a második nyelv tanulása során (Magnuczné, 2017, 78.). Egy olasz egyetemi hallgató, diszgráfiás és diszlexiás diák szemléletesen írja le a jelenséget:

*„Learning English was very difficult for me. I didn't learn in a meaningful way until high school. A teacher said to me: You'll never learn English!. It was a dramatic experience for me, I had bad relationship with English. Writing in English is also difficult so I used the phone, a programme to correct it. I tried but couldn't make a difference. Things at university changed. I started watching cartoons and TV series because I had to teach English to children. The hardest part for me was reading, I did reading out with my dad, I couldn't make the words together. As I grew the most difficult was writing. I am also dysortographic so the shape of my letters can be challenging to read. The teacher wasn't able to read it. I wasn't able to read it. Thank God, there is computer”* (2021). Magyarul: Az angoltanulás nagyon nehéz volt nekem. Nem jó módszerrel tanultam egészen az egyetemig. Az egyik tanárom azt mondta nekem: *Soba nem fogsz megtanulni angolul.* Ez drámai élmény volt számomra. Rossz kapcsolatom volt az angollal. Az írás is nehéz nekem, ezért használtam a telefonom egy alkalmazást, hogy javítsa a hibáimat. Hiába igyekeztem, nem tudtam fejlődni. A helyzet az egyetemen változott meg. Elkezdtem rajzfilmeket és sorozatokat nézni, mert gyerekeknek kellett angolt tanítanom. A legnehezebb rész számomra az olvasás volt. A hangos olvasást apukámmal gyakoroltam, mert nem tudtam összeolvasni a szavakat. Ahogy nőttem, az írás vált a legnehezebb feladattá. Diszgráfiás is vagyok, ezért a betűimet kihívás elolvasni. A tanárom azt mondta, nem tudja elolvasni. Én magam sem tudtam, mit írtam a papírra. Hála Istennek, van számítógép (2021) (a szerző fordítása)

Gyarmathy (2018) a diszlexia újabb definícióját adja: olvasászavar, melynek során a szavak dekódolása, az olvasási sebesség és pontosság tekintetében megmutatózó, a tipikus olvasásfejlődéstől való jelentős eltérés. A diszlexiához gyakran helyesírási

nehézségek is társulnak. A diszlexia és a normál olvasás közötti határvonal azonban önkényes, az egyes tanulmányok változóan határozzák meg, mely ponttól tekinthető az olvasás teljesítményzavarnak.

A kutatások azt mutatják, hogy a nyelvi fejlődés kezdetén a mozdulatok, a gesztusok még a vokalizációnál is fontosabbak. A gesztusok és a kézmozdulatok nyelvi funkciót is képesek betölteni. Az emberiség fejlődése párhuzamot mutat az egyes gyermek nyelvi fejlődésének menetével: ahogyan a homo sapiens esetén a gesztikulációról fokozatosan áttevődött a hangsúly a kommunikációra, ugyanúgy a gyermek esetében is ez játszódik le (Gyarmathy, 2018, 78.). A korai gesztikuláció mértékéből a későbbi nyelvi fejlődésre is következtethetünk. Ha a gesztusok megjelenésének aránya elmarad a szokásostól, az előrevetíti a nyelvi fejlődés zavarát. A gesztusok és a jelnyelv között lényeges különbség, hogy a jelnyelv rendszert alkot és kódhoz kötött, míg a gesztusok univerzálisak, de nem alkotnak önálló nyelvet. A gesztikuláció nem csupán üzenetet hordoz, de a nyelvhasználatot is támogatja.

Az írás-olvasás elsajátítása a beszéd egyfajta grafikus rendszerre alakítása, a diszlexia pedig a nyelv grafikus-vizuális formájában megjelenő zavar. A diszlexia kutatásának egyik hazai úttörője Ranschburg Pál volt. Ranschburg elméletének alapja, hogy a szavak keletkezése nem a véletlen dolga. Az első törvény (ökonómikusság) kimondja, hogy a fonetika terén a hallásilag könnyebben azonosítható, fonetikailag könnyebben megvalósítható, valamint az erősebb hangok előnyt élveznek. Ennek megfelelően a zöngétlen zárhangok (pl. *p, f, k, s*) előnyben vannak a zöngésekkel szemben (pl. *v, g, z, sz, sz, d*). A második törvény értelmében (homogén gátlás) a folyamatos beszédben a hasonló hangok elveszítik megkülönböztető jegyeiket, míg a nagyon eltérő hangok jellegzetességei a folyamatos beszédben is fennmaradnak (Gyarmathy, 2018, 79).

A fenti két törvényre visszavezethetők az írás-olvasási hibák típusai. A hibázások típusai az írott és a beszélt nyelvben azonosak. Ranschburg elméletére építve dolgozta ki olvasás-tanítási módszerét Meixner Ildikó.

A diszlexiás (nyelv)tanulók megismerését nehezíti, hogy nincs egységes diagnosztikai rend-

szer, valamint sok a nem diagnosztizált gyerek. A diszlexiás tanuló anyanyelvén is többnyire lassan és nehézkesen olvas, gondjai vannak a helyesírással. Az idegennyelv-órán nemcsak az új, hanem a már ismert szavakat is nehezen hívja elő.

A diszlexiának két fő típusát különítik el: szerzett diszlexia (pl. agysérült betegek esetén) és fejlődési diszlexia (az olvasás elsajátításának a szokásostól való eltérése illetve megakadása) (Gyarmathy 2018, 81.). Az agy képlékenysége miatt minden külső hatás rendkívül nagy változásokat okozhat, de el kell különíteni az agyi trauma által okozott diszlexiát és a genetikailag adott, az olvasás képességét érintő fejlődési diszlexiát. A neurológiai eltérés súlyosabb zavarokhoz, de kiemelkedő teljesítményekhez is vezethet. A fejlődési zavarok hátterében az idegrendszer biológiai meghatározottsága és a környezeti hatások állnak, melyek kialakítják a kognitív működést. Ezen három elemnek a megjelenése lesz a viselkedés.

Az olvasás elsajátítása során három alapvető szintet különböztethetünk meg (Gyarmathy, 2018, 83):

- logografikus – az egész szó felismerő és tároló szint. Ezen a szinten még nincs betű-hang megfelelés, csak egész kép. Az írás-olvasás első szintje, pl. a kínai írás.
- alfabetikus – betű és hang kapcsolatára építő szint. A graféma-morféma megfeleltetés szintje. Az egyén már képes álszavakat is kibetűzni, mert a hangokat betűkre tudja váltani.
- ortografikus – karakterkombinációkat, egységeket felismerő szint. Az egyén a men-tális lexikonban tárolt képek alapján olvas, de a fonéma-graféma megfelelést is figyelembe veszi.

A diszlexia az olvasás fejlődésének valamely alacsonyabb szinten való megakadása. Attól függően, hol akad el az olvasás fejlődése, három szintet különíthetünk el:

- mély vagy fonológiai diszlexiás egyén a logografikus szinten marad. A fonológiai tudatosság gyengesége miatt a fonológiai diszlexiás egyén találgat, a betűk alapján nem tud

szavakat összerakni, mert hiányzik a betűhang megfelelés, a fonológiai tudatosság.

- felszíni diszlexia esetén a betűhang megfeleltetésre képes az egyén. A betűket, szavakat, vizuálisan és auditíven is keverheti, így nem látja képként a szavakat, nem épülnek be a mentális lexikonába (Gyarmathy 2018: 84).
- ha ortografikus szinten van, akkor csak a szövegértés nehézsége jelentkezik. Az írott szöveget képes elolvasni, de nem érti.

A kutatások szerint a képességek elsajátításához szükséges részképességek szintjéből profil alkotható, ami zavarokat jelezhet vagy a terület megsegítésével csökkenthető a zavar vagy általános fejlesztésre van szükség (Gyarmathy, 2018, 859).

A diszlexia előfordulási aránya az Egyesült Államokban 2015-ben 5-17% körül volt, Magyarországon 2014-ben 5-10% volt az arány (Gabay-Thissen-Holt 2015 és Csépe 2014 idézi Lukács 2021). A tanulási zavarok minden fajtájára igaz, hogy háromszor annyi fiút érint, mint lányt. A fiúknál a nyelvi fejlődést befolyásoló neurológiai betegségek mellett az X kromoszóma közvetítő szerepe is felvetődött (Selikowitz 2005). Ugyanakkor nem minden gyermek válik diszlexiássá, akinek kora gyermekkori zavarai vannak, de a nyelvfejlődési zavar mutatója lehet a problémának. A nyelvi zavar nagy eséllyel vezet olvasási zavarhoz, de az olvasási zavarok nagy részében a problémát nem a nyelvfejlődés okozza (Gyarmathy, 2018, 80.). A diszlexiát tekintve egyre inkább az átfogó specifikus zavart feltételező szemlélet kerül előtérbe, mert a zavar különböző képességtérleteken jelenhet meg.

Számos kutató leírja, hogy vannak egyének, akik az egyik nyelven diszlexiás tüneteket mutatnak, míg a másik nyelven nem. A jelenség hátterében az áll, hogy a különböző nyelvekben különböző tényezők felelősek a diszlexia kialakulásáért (Tánczos, 2006). A magyar diszlexiások gyakrabban mutatnak feldolgozásbeli deficitet, mint az angol, kínai érintettek.

A diszlexiához társulhatnak egyéb problémák, például gyengébb szóbeli kifejezőkészség, rosszabb problémamegoldó- és szervezőkészség, csökkent

rövid távú memória-kapacitás, figyelemzavar, auditív és vizuális feldolgozási nehézségek. Az olvasási elmaradást ugyanakkor nem indokolja az alacsony szocioökonómiai státusz, az alacsony IQ és a rosszul megválasztott tanítási módszer sem (Lukács, 2021). Mindezek jelentősen befolyásolják az egyén későbbi tanulását és az idegen nyelv tanulását. A diszlexiások azonban nem alkotnak homogén csoportot, különböző fokú és formájú nehézségekkel kerülnek iskolába (Magnuczné, 2017). Vizsgálatokban kimutatták, hogy a diszlexiás családi háttérből érkező gyermekek szókinccse 2-3 éves korban megegyezett a többi gyerek szókinccsével, de a beszédük kevésbé volt érthető és több nyelvtani hibát vétettek (Gyarmathy, 2018).

A beszélt nyelvi problémák a fonológiai tudatosság gyengeségét is jelezték. Az auditív információfeldolgozás (pl. szavak hangalakjának feldolgozása) mellett a vizuális információk feldolgozása is nehezített. Általánosságban elmondható, hogy az anyanyelvi írás- és olvasási készségeik csökkentek, nehézséget jelent a hang-betű megfelelés, jellemző a betűtévesztés és a betűkeverés (*b-p-d*), jellemző a szavak visszafelé olvasása (*vas-sav*), nehezített a nyelvtani fogalmak megértése (pl. ige, állítmány), valamint lassabb tempóban haladnak a tananyag elsajátítása során (Magnuczné, 2020). A tanulónak gondot jelenthet a sorrendiség (pl. napok, hónapok vagy számok sorrendje) és az irányok (balra, jobbra), valamint a téri tájékozódás. Előfordulhat, hogy nehezen idézik fel helyek, tárgyak vagy emberek nevét. A nehézségek miatt kialakuló folyamatos frusztráció és szorongás pszichés és magatartási zavarokhoz vezethet.

A diszlexia a 21. században egyre gyakoribb. A jelenség egyik oka, hogy az idegrendszeri érés megváltozott környezetben megy végbe, de az iskolai képességek tanítási módszertana lényegesen nem változott. Az életmódbeli változások miatt a természetes fejlesztések kimaradnak, például a háztartási munkákból kimaradnak a gyermekek, kevesebbet mozognak, a szülők kevesebbet olvasnak fel gyermeküknek. A gyermekek audio és vizuális élmények tömegében élnek, melyeket nem tudnak feldolgozni (élménytúlterheltség). A gyermeket körülvevő környezetben megnövekedett a toxikus



anyagok mértéke. Az infokommunikációs korban a gyermekek fejlődése megváltozott. Az emberi agyat sokféle és másféle ingerek érik, mint korábban. A kulturális váltás mellett a fizikai-fiziológiai hatások is befolyásolják az idegrendszer működését, ami különösen érinti a fejlődésben levő gyermekeket. Ezt már vizsgálatokkal is igazolták: a nyolcéves gyermekek helyes mássalhangzó-produkciója 2017-ben az 1975-ös hároméves gyerekek szintjének felel meg (Gyarmathy, 2018: 86). A vizsgálatok azt mutatják, hogy a hangok megkülönböztetése jelentősen megkésik.

### **Az iskola és a nyelvoktatás szabályozása, a nyelvválasztás kérdései**

Az idegennyelv-oktatást és annak fejlesztését az EU az alapszabályzatokban prioritásként kezeli. Az európai dokumentumok három alapvető fogalmat tartalmaznak meg: a nyelvtanulás élethosszig tartó folyamatát, a nyelvsajátítás nagyon korai megkezdését és a tartalomalapú nyelvoktatásból adódó lehetőségek kiaknázását. Az Európa Tanács 2001-ben szeptember 26-át a Nyelvek Európai Napjának nyilvánította, hogy ily módon is kifejezze a nyelv-tanulás fontosságát.

2002-ben az Európa Tanács barcelonai ülésén szorgalmazták az idegen nyelvi készségek fejlesztését, a középszintű (a Közös Európai Referenciakeret, a KER szerinti B2) nyelvtudást tűzték ki célként. Az Európai Unió célja az, hogy a polgárok az anyanyelvükön (mother tongue) kívül két nyelven beszéljenek legalább középfokú szinten (ún. M+2 irányelv). A háromnyelvű európai polgár eszméjéből kiindulva fogalmazták meg és fogadták el az irányelvet, miszerint a gyerekek már egészen fiatal korban kezdjenek nyelv(ek)et tanulni.

Az Európai Unió oktatáspolitikájával összhangban a 2/2005. (III.1.) OM rendelet rendelkezik a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrált oktatásáról. A ma is hatályban lévő 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelési törvény meghatározása alapján sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy

beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd. Az SNI tanulók külön csoportját alkotják a diszlexiás diákok, akik a becslések szerint 3–6%-os arányban vannak jelen az európai közoktatásban (Hulme–Snowling 2009 idézi Magnuczne, 2017).

A fogalom kapcsán felmerül két újabb kifejezés, amelyeket fontos meghatározni, ez pedig a szakértői bizottság és szakértői vélemény. „A szakértői bizottság komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógy-pedagógiai, továbbá szükség szerint orvosi, sajátos nevelési igény gyanúja esetén komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógy-pedagógiai orvosi vizsgálat alapján szakértői véleményt készít” (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 7§ (1.). A meghatározást értelmezve tehát a szakértői bizottság a vizsgálatban részt vesz a gyermek fejlődését ismerő szakemberek csoportja (team). A folyamatdiagnosztika a következő területeket foglalja magába: intellektuális képességek, tanulási alkalmasság, személység, pszichés funkciókörök, részképességek, munkaalkalmasság (Király-Vecsei 2015).

A komplex vizsgálat eredményeit foglalja össze a szakértői vélemény. Az eredményeken túl a szakértői vélemény tartalmazza az előzményeket, a vizsgálatok körülményeit, azok részeredményeit, illetve hogy az eredmények alapján milyen oktatási forma javasolt, és milyen speciális igény áll fenn az eredmények ismeretében (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről).

### **Diszlexia és nyelvtanulás**

A magyar általános iskolákban negyedik osztálytól kötelezően van jelen az idegen nyelv oktatása. A Nemzeti Alaptanterv (NAT, 110/2012. (VI.4.) értelmében az általános iskola negyedik évfolyamától egészen a tankötelezettség végéig kötelezően jelen vannak a nyelvvórák a diákok órarendjében. Amennyiben lehetőség és igény van rá, az iskolák már korábban szervezhetnek idegen

nyelvi szakköröket a gyerekeknek. A NAT a 6. évfolyam végére a KER szerinti A1, a 8. évfolyam végére az A2 nyelvi szintet jelöli meg kimeneti követelményként. A nyelvtanulás jelentőség és fel kell ismerniük a tanulóknak az általános iskolai tanulmányaik végére: az időszak végére a tanuló ismeri és használja az alapszintű nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákat, valamint ezeket más tanulási területeken is alkalmazza kompetenciáinak mélyítésére. Életkorának és nyelvi szintjének megfelelő hagyományos és digitális nyelvtanulási forrásokat használ (pl. internet, mobilalkalmazások), kiaknázza a tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségeket szórakozásra, főként ismerős, mindennapi helyzetekben történő kommunikációra, közvetítésre, ismeretszerzésre és tudásmegosztásra. Egyre inkább érti a nyelvtanulás, illetve a nyelvtudás fontosságát.

Idegen nyelvből minden középiskolásnak közép-szintű érettségi vizsgát kell tennie, amely a Közös Európai Keretrendszerben (KER) középhaszadó, azaz B1 szintű nyelvtudást vár el. Az emelt szintű érettségi vizsgák a középfokú, B2 szinttel ekvivalensek. Az egyetemi továbbtanulás esetén többletpontok járnak a nyelvvizsgákért, felsőoktatási oklevelet pedig csak középfokú (B2) nyelvvizsga megéléte esetén adnak ki. Ez alól kivételt képeznek a rendkívüli helyzetek, amikor nyelvvizsga nélkül is adtak ki diplomákat (pl. COVID járvány miatt 2020-ban).

A szülőknél és a gyermekeknél is felmerül az a kérdés, hogy melyik nyelvet érdemes választani. A kérdés különös jelentőségű a diagnosztizált diszlexiás gyermekek esetén. Az is előfordulhat, hogy épp az idegen nyelv tanulása veti fel a diszlexia gyanúját a gyermeket tanító pedagógusok körében. A szakirodalom rávilágít arra, hogy a nyelvvelasztást a kognitív profil alapján érdemes eldönteni.

A KSH adatai alapján a legtöbbször általánosan tanult idegen nyelv minden iskolatípusban az angol, a német nyelvet választó tanulók száma az utóbbi években mérséklődött. Az angol sok esetben az egyetlen választható nyelv az általános iskolákban, és az angoltanulás iránt magas a tanulói igény is (Magnuczné 2017). A tanulók és szüleik szívesen választják az angolt, mert világnyelv és viszonylag

egyszerű a nyelvtana, és az internet „hivatalos nyelveként” mindenki kapcsolatba kerül vele. Az angol népszerű a fiatalok körében, mert a popzenei slágerek közel 95%-a angol nyelvű, akárcsak a nagyon sok népszerű film és sorozat. Az angol nyelv is szüntelen fejlődik (pl. *selfie; emoji*), valamint a magyar nyelv is folyamatosan átvesz és épít be angol szavakat, kifejezéseket (pl. *cool, menedzser, trollkodik*). Azon országok nevének megjegyzése is könnyebb, melyek hasonlítanak az angol megfelelőjükre (pl. *America, Ukraine, Slovakia, Sweden, Romania*). A színek közül is számos ismert lehet a gyerekek számára, például *black, white, red, blue, a pink* 'rózsaszín' szót pedig már újabban a magyarban is használják. A diákszlengben számos angol szót használnak, pl. *cool* (jó, menő), *fun* (szórakoztató), *bro* (tesó, fiú), *sis* (testvér, lány), *cringe* (kínos). Az angol köszönések és üdvözlések egy részét már a magyar nyelvben is gyakran használják, pl. *Hello! Hi!*. A nyelvtanulás során jól lehet építeni erre a szókincsre, hiszen a tanuló úgy érzi, már „tud” angolul. A nemzetközi szavak felidézése ugyanezt a célt szolgálja a nyelvórákon pl. *pizza, spaghetti, hamburger, szendvics; bikini, pulóver, kardigán; tsunami*. Számos hasonlóságot találunk a sportágak elnevezésében is, mint *tennis, football, golf, boxing*. A közlekedési eszközök közül a *taxi* és a *bus* lehet ismerős.

A tanulók az online térben is számos angol kifejezéssel találkozhatnak (pl. *join, error, I agree, volume, speaker, download, power, stop, exit, done, room*). A Facebook tükörfordításban két értelmes szóra bontható: *face* 'arc' és *book* 'könyv', a YouTube *you* 'te, ti' és *tube* 'cső'. A Messenger szó az angol *message* 'üzenet' szóból ered. A számítógépes játékok címének jelentését is tudhatják a gyerekek, pl. *Call of Duty* (Hív a kötelesség), *Need for Speed* (Szükség van a sebességre). A *Fish* (hal) magyar együttes ismert lehet a gyerekek körében, mert egyik számuk nagyon népszerű a Tiktokon. A közösségi médiában gyakran használt kifejezés a *like* (kedvel valamit), *ban* (tilt). A számítástechnikából ismerhetik a *monitor, window(s), mouse* 'egér' szavakat. A nap mint használt kozmetikumokon is vannak angol szavak (pl. *brown, shampoo, strong, hair gel, body milk, invisible, cream, shower gel, body, face, book, hands*), de említhetjük a márkákat is (*Nivea Men, Magnum*

*Almond*). A Hell márkanév jelentése *pokol*, a *Hell Strong Apple* változatban a *strong* 'erős' a megnövelt koffeintartalomra utal. A *Head and Shoulders* sámpón nevét a közismert *Head and shoulders* .... kezdetű dalocskával is összefüggésbe lehet hozni, melynek célja a testrészek megtanítása.

Mályusz és Mező (2017) diszlexiás nyelvtanulók körében vizsgálatából is az derült ki, hogy a tanulók könnyebbnek érzik az angolt, mint a németet. A diákok ugyanakkor azt is elmondják, hogy több segítséget várnak a nyelvtanuláshoz. Everatt és Reid (2009) fonológiai deficit hipotézise szerint az olvasás és az írás nehézségeit a fonológiai tudatosság (FT), a rövidtávú memória és a hosszú távú tanulás hiányosságai okozzák. Úgy vélik, ezekben gyökereznek a szavak felidézésének, a hangok megkülönböztetésének és a graféma-fonéma megfeleltetésének a problémái (idézi Magnucz né 2017).

Tánczos (2006) szerint a különböző idegen nyelvek eltérő nehézségek elé állítják a tanulókat. A nyelvek között megkülönböztetünk transzparens és nem transzparens helyesírási rendszerű nyelveket. A transzparens helyesírási nyelvekben egy hangnak egy betű felel meg, egy betűhöz egyféle kiejtés társul. A szavakat alapvetően úgy írjuk, ahogy mondjuk. A nem transzparens rendszerű nyelvekben egy hanghoz többféle jelölés kapcsolódik, egy betűnek többféle kiejtése lehet. Emellett több a rendhagyóság is (pl. 2-3 betű felel meg egy hangnak) és bizonyos betűket nem ejtenek pl. angol és francia (Tánczos 2006).

Ziegler és Goswami mutatott rá, hogy a különböző nyelvekben eltérő az egy fonológiai egységet jelképező betűk száma, ami befolyásolhatja az olvasás és az írás elsajátításának sikerét mind az anyanyelvtanulás, mind az idegen nyelvek tanulása során (idézi Magnucz né 2017). A magyar, finn és a német transzparens helyesírási nyelv, mert az egy fonológiai egységet jelképező betűk száma kicsi és könnyebben kialakul a graféma-fonéma megfeleltetés. Ezekre a nyelvekre jellemző, hogy egy betűnek egy hang felel meg, és ritka a két betű – egy hang kapcsolat (Magnucz né 2017).

Az angol nyelv jellemzője, hogy a betűket más-képp írjuk, mint ahogy ejtjük, nincs következetes hang-szimbólum kapcsolat, ezért a szavak kiejtését

egyenként kell megtanulni (ún. mély helyesírási, nem transzparens helyesírási nyelv). Az angol nyelvnek kötött a szórendje és a magyartól eltérően 12 igeidőt használ. Az angol nyelvben 26 betű és kb. 44 fonéma található, melyeket kb. 577, gyakran több betűből álló graféma jelenít meg. Az [i:] hang 13 grafémával fejezhető ki, például *seen, meat, field, receive, people, key, quay, obscene, obese, machine* (Magnucz né 2017). A példákban egyértelműen látszik, hogy a diszlexiás nyelvtanulóknak kihívást jelenthet a mély helyesírási nyelvek tanulása, így az angol helyesírás is. Ugyanakkor könnyebb, hogy a szóvégi végződések szinte teljesen hiányoznak (Tánczos 2006).

A német nyelv jellemzője, hogy könnyebb a betűhang megfeleltetés, a kiejtéskövető írás (*Mutter, Kind, Vase*), valamint a nyelv fonémarendszere nem tér el nagymértékben a magyar nyelvtől. Előnyt jelenthet más nyelvekkel szemben, hogy sok német eredetű szót találunk a magyar nyelvben (pl. *absolut, die Akademie, aktiv, der Bikini, rücker / rückwärts, bafjs / Backfisch, schluss / Schluss, sál / Schal, muszaj / muss sein*.) A kulturális hasonlóságok és a Magyarországon letelepedő német cégek további prioritást jelentenek a német nyelv javára. Gondot jelenthet viszont a nyelvtanulók számára az összetett szavak és mondatok használata, a bonyolult nyelvtan (pl. a háromféle névelő, a többféle ragozás, a többes szám képzésének bonyolultsága) és a magyartól eltérő szórend (Tánczos 2006). A német nyelvet elsősorban az európai országokban lehet használni (pl. Ausztria, Svájc, Németország) és kevesebb a diákokat érdeklő német nyelvű internetes tartalom is. Néhány iskolában választható a spanyol és az olasz is. Az orosz az eltérő írásrendszere miatt nem javasolják diszlexiás tanulóknak.

### Diszlexia és idegennyelv-tanulás

Ahogy már említettük, a diszlexiához társulhatnak egyéb problémák, például gyengébb szóbeli kifejezőképesség, rosszabb problémamegoldó- és szervezőképesség, csökkent rövid távú memória-kapacitás, figyelemzavar, auditív és vizuális feldolgozási nehézségek. Mindezek jelentősen befolyásolják az egyén nyelvtanulását. A nyelvtanulás

sikeressége számos tényezőtől függ, melyeket két fő csoportba (külső és belső tényezők) oszthatunk. Külső tényező a nyelvi input mértéke, mennyisége, míg belső tényező a motiváció, a tanulási stratégiák és a nyelvérzék. Ez utóbbi egyébként nagyon megosztó: egyes szerzők elvetik a nyelvérzék létét, míg mások elismerik azt. A nyelvérzék olyan adottság, amely befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét és független az egyén előzetes nyelvtanulási tapasztalataitól (Tánczos 2006). A nyelvérzék nehezen módosítható. A nyelvérzéket a Harvard Egyetem kutatói is vizsgálták 1953 és 1958 között, mert azt tapasztalták, hogy kiváló intellektusú hallgatók nehezen boldogulnak az idegen nyelvek tanulásával. Ottó (1996) szerint a nyelvérzék több tényezőtől áll össze: memória, auditív és analitikai képességek, míg Carroll (1990) ezt azzal egészítette ki, hogy a nyelvtanulás alapját képező kognitív folyamatok részletes feltárását javasolta (idézi Tánczos 2006). Az alkalmazott nyelvészeti kutatások mellett a diszlexia-kutatás is egyre inkább a kognitív folyamatokra (észlelés, nyelv, emlékezet, figyelem, gondolkodás) helyezi a hangsúlyt.

Mályusz Enikő és Mező Katalin (2017) kutatásában 19 diszlexiás diák vett részt, akik 9–14 évesek, 5-8. osztályos tanulók voltak a vizsgálat idején. A tanulók német nyelvet tanultak általános iskolában. A vizsgálati módszer szóasszociációs teszt volt, amit a diákok önállóan töltek ki, majd nyelvtanulási problémákat érintő kérdésekre válaszoltak. A választott feladat célja az volt, hogy a diákok spontán módon válaszoljanak a tanult nyelvi hívószóra. A hívószavakat gondosan megválogatták a szerzők, figyelve arra, hogy minél több témához kapcsolódjanak. A kiválasztott szavak között voltak igék, főnevek és melléknév is. A tesztre a diákok 45 percet kaptak. A szóasszociációs tesztet minőségi és mennyiségi szempontok alapján is vizsgálták. A szerzők arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulók a teszt kitöltésekor a minimumra törekedtek. Az is kiderült, hogy a tanulók erős kapcsolatot építettek ki a szavak és magyar jelentésük között. Megjelent a válaszok között a vizuális hasonlóság problémája is. Ezen kívül a hangzásbeli asszociációra is volt példa. A vizsgálat azt mutatja, hogy sokkal több játékos és kreatív feladatra van szükség

a nyelvórán, például zenés videók, rajzok, dalok, mondókák, nyelvgyakorló programok formájában. A szerzők arra is rámutatnak, hogy a motiváció mellett a közvetlen tapasztalat a hangsúlyos.

Az emlékezeti táruk csökkent működése miatt a diszlexiás tanulóknál alacsonyabb lehet az anyanyelvi szókincs és nehezebb az idegen nyelvi szavak elsajátítása is, ami főleg összetett szavak, elvont fogalmak és igék esetén jellemző. A diszlexiás nyelvtanulónak nemcsak az idegen nyelven történő írás és olvasás nehéz, de a beszéd és a hallás utáni szövegértés is nehézséget jelenthet. A nyelvtanulónak gondot okozhat az auditív és a vizuális ingerek feldolgozása, a mondat szerkezetek és a szóhatárok érzékelése. A szóképzés szabályszerűségeit nehezen tartja meg, és nehezen érti a helyesírás és a kiejtés közötti kapcsolatot. Jellemző továbbá, hogy a nyelvtanuló az anyanyelv és az idegen nyelv szókincse és grammatikája közötti hasonlóságokat és eltéréseket nehezebben veszi észre (Tánczos 2006).

A diszlexiás diákokra jellemző a homogén gátlás, azaz a hasonló hangzású (*waiter/water, which/witch, idea/ideal, tidy/tiny*), vizuálisan hasonló (*unit/until, customs/costume, drive/drove/drawn*), hasonló jelentésű (*shoes/socks*) vagy ellentétes jelentésű (*after/before; cheap/expensive*), illetve másnak nem hasonló szavak (*parents/presents, Chemistry/cemetery; energy/engineer; together/each other; traffic/factory, clear/clever; subway/suburbs; accident/advance, cupboard/cardboard/carton, angry/hungry*) összekeverése. A homogén gátlás miatt elhúzódik a mentális lexikon kiépítése, a diákok nehezen idézik fel a tanultakat. A szövegértésük is nehézségekbe ütközik, több időre és gyakorlásra van szükségük (Kohlmann 2010). A homogén gátlásból adódó hibák jól megfigyelhetők mondat szinten is. A *What can make a holiday expensive?* kérdésre válaszolva a nyelvtanuló arról kezd beszélni, hogy lehet olcsó egy nyaralás, pl. sátorozás, kerékpáros közlekedés stb. *What type of services do travel agents offer us?* kérdésre a nyelvtanuló a lakásvásárlásról kezd beszélni és az ingatlanügynökök (*estate agent*) szolgáltatásairól. *Why do people prefer to travel independently?* - kérdezi a pedagógus, mire a nyelvtanuló a csoportos utazások előnyeit és hátrányait kezdi sorolni.

A memóriamankó az angol szavak leírásában is segíthet. Az *Aspirin protect* gyógyszer segít a fejfájás és egyéb betegségek megelőzésében és legyőzésében, mert a *protect* ige jelentése megelőzni. A *commute* ige két mm-el írandó, mert két lábbal ingáznak a dolgozók. A *desk* 'asztal', mert deszkából készült. Az *uncle* 'nagybácsi', a megjegyzésében az Uncle Ben's márka, a rizs és mártás reklámja segít. *He complained about the rain.* – mind a két szóban ai betűkapcsolat található. Az *estimate* 'megbecsül, felbecsül vmit'szó hasonlít arra, hogy Esti Máté. A szellem azt mondja, *hú!*, tehát a *Who?* kérdőszó jelentése *Ki?*

A memóriamankó az összetett szavak leírásában jó támpontot és fogódzót nyújthat a diszlexiás nyelvtanulóknak, például a *handbag* 'kézitáska' a *hand* és a *bag* összetétele angolban is. Hasonló felépítésű összetételek a *sunshine*, *cheesecake*, *moonlight*, *stopwatch*, *eyeball* stb. szavak is.

Előfordul, hogy a diszlexiás nyelvtanuló a magyar kiejtés szerint ír le szavakat (pl. *mach*, *butiful*, *stady*, *tink*, *frends*, *play graund*, *mather*) vagy zöngéesség szerinti hasonulás alapján (pl. *lo~~p~~ster*, *Oxf~~o~~rt*). A kettőzött mássalhangzók esetén csak egyet ír, pl. *litle*, *Austia* vagy rossz helyen alkalmazza (*seeth*, *slepping*) vagy nem alkalmazza (*sleves*) a kettőzést. Más esetekben a magyarban nem létező hang magyarosítva jelenik meg az írásában pl. *mauf*, *wathercolor*. A betűk nem a helyes sorrendben jelennek meg a *whit* és a *tabel*, *rurrel* (helyesen *ruler*) szóban. A magyarban is létező, angolul hasonló írásmódú szavak helyesírása is gondot jelenthet (*paper*: *peaper* vagy *piaper*). Arra is van példa, hogy felismerhetetlen, mire gondolt a diszlexiás diák pl. *shaft* a *shelf* helyett. Amennyiben a nyelvtanár folyamatosan javítja a helyesírási hibákat a tanuló munkáiban, az könnyen nyelvhasználati szorongáshoz, sorozatos kudarcélményhez vezethet (Tánczos: 2007).

Gyakori kérdés, hogy a diszlexiás együtt tanuljon társaival vagy külön. Véleményünk szerint előnyösebb, ha a tanuló együtt halad társaival, mert nem szigetelődik el a csoporttól, közös élményekben lehet része. Ugyanakkor számára speciális segítséget (pl. laptop, többletidő a dolgozatírások során, drapp/világossárga papírra nyomtatott feladatsor,

nagyobb betűvel szedett feladatok) biztosítani kell. Segítséget jelent az is, ha a helyesírást az írásbeli teljesítmény során nem veszik figyelembe, helyette javasolt a szóbeli felelet. Arra is van példa, hogy a diákot felmentik a nyelvórai értékelés alól. Ennek azonban többnyire rossz magaviselet, inaktivitás a következménye, és a lyukasórák hosszú távon negatív következményekkel járnak, a gyermekre érzelmi terhet raknak (Kontráné, Dóczi-Vámos és Kálmos 2012).

Magnuczné (2017) úgy véli, a diszlexiás nyelvtanulóknak az alábbi területeken vannak nehézségeik: verbális memória, olvasás, írás; hangfelismerés, fonéma-graféma megfeleltetés; rövid koncentráció. Hozzáteszi azonban, hogy a diszlexiások számos területen mutatnak pozitívumokat, melyekre a nyelvtanítási módszertannak építeni kell. A kutatások rámutatnak, hogy a diszlexiás tanulókra jellemző a kreativitás, hatékony probléma-megoldó készség, és a globális/holisztikus gondolkodásmód, valamint a vizuális készségek terén erősek, hosszú távon képesek vizuális elemek (arcok, formák, színek) rögzítésére.

### A gyógypedagógus mint idegennyelv-tanár

A gyógypedagógus nyelvtanításra vonatkozó kompetenciái a képzési és kimeneti követelmények soraiban is megjelennek (KKK 2019):

A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus tiszttában van és elismeri a tanulásban akadályozott tanulók idegen nyelv tanulásának fontosságát, mint a társadalmi és gazdasági lehetőségekhez vezető azonos esélyű hozzáférésük biztosításának egy területét. Ismeri az adott tanulócsoporthoz szükségleteihez igazodó idegen nyelvi kompetenciák fókuszait.

A nyelvtanár elsődleges feladata az óra tervezése a célok, megfelelő technikák és a tananyagok kiválasztása. Nagyon fontos a tevékenységek átgondolt szervezése is. Az egyes feladatokra kellő időt kell szánni és a nyelvtanulóknak világos, egyszerű, érthető utasításokra van szükségük.

A nyelvtanár non-verbális módon is segítheti a megértést, pl. kézmozdulatokkal, arcjárással, játszik a hangjával. Az egyes csoportokban a tanár kiejtése,

szókinccse, nyelvtana mindig a csoport szintjéhez igazodik.

A nyelvtanításban, főleg általános iskolai tanulók körében, lényeges a megfelelő technikák, a kellékek/eszközök és segédanyagok kiválasztása. Az anyanyelv használata megengedett az általános és középiskolában is (főleg nyelvtani magyarázat esetén), de az egyensúlyra kell törekedni, és megszólalási lehetőséget kell biztosítani minden tanulónak.

A nyelvtanítás során törekedjünk minél több érzékszervet bevonni. A látás és a hallás mellett legyenek olyan feladatok, amikor a gyerekek tapintási tapasztalataira van szükség (pl. *magic bag, magic basket - Put your hand in and you can choose one*). Ha van rá lehetőség, kóstoljanak meg, szagoljanak meg ételeket, gyümölcsöket.

Az angolórát érdemes rugalmasan tervezni, és a gyermekek igényeihez alakítani. Ha a pedagógus úgy érzi, hogy a gyermekek hangulata több mozgást igényel, akkor iktasson be a foglalkozásba több mozgásos tevékenységet (*energizer activities*). Ha a gyermekek hangulata vagy a feladat úgy kívánja, érdemes olyan feladatot adni, ami lecsendesíti a gyerekeket pl. színezés vagy más önálló munka halk zenével a háttérben (*cooler activities*).

Az interakció a nyelvóra fontos eleme, hiszen a gyermeknek megadja az idegen nyelvi kommunikáció élményét, az órán az anyanyelv és a célnyelv használata közötti egyensúlyra kell törekedni. A pedagógus kérdezze a gyerekeket pl. *What is it? What colour is it? Do you like it? What are you DOING?* stb. A nyelvórák során valós élethelyzetekre gondolva érdemes gyakorolni a *Can I have (an apple)? Could you give me (an orange)?* vagy az *I would like (a book)/ I would like to buy (a cat)* szerkezeteket. A későbbiekben a gyermekek egymástól is kérdezhetnek. Az interakció során fejlődik a spontán beszéd készsége és a beszédértése is. Ahogy halad a nyelvtanuló, egyre kevesebb az L1 megszólalás, előtérbe kerülnek a rövid, de célnyelvi magyarázatok és instrukciók.

A nyelvtanulás kritikus pontja a hibajavítás, ami diszlexiás nyelvtanulók kapcsán különösen érzékeny terület. A hibákat javítani kell, de csak olyan módon és mértékben, hogy a nyelvtanuló kedvét ne vegye el a további tanulástól, például. *Jó volt, de erre*

*vigyázz!* Azt is szokták mondani, hogy a tanulásban nincsen hiba, csak visszajelzést ad a tanár (*There is no failure, only feedback.*). A nyelvórán megfelelő figyelmet és sikerélményt kell biztosítani a diákoknak, elengedhetetlen az elfogadás és a pozitív megerősítés, sok dicséret, pl. *Well done! Great! Good job!*

Diszlexiás tanulók esetén a hangos olvasás tovább nehezíti a szövegértést, továbbá zavaró lehet számukra a tankönyvben alkalmazott a betűtípus és a betűméret is. Az írásbeli munkák javításakor kerülendő a piros szín, mert felesleges stresszt okoz, inkább bátorítani kell a tanulókat a kitartó tanulásra és gyakorlásra (Kohlmann, 2010).

A nyelvtanár törekedjen a pozitív nyelvtanulási énkép kialakítására (*képes vagyok megtanulni a nyelvet*). Előfordulhat, hogy a szorgalom és a kitartás ellenére sorozatos kudarcélmények érik a nyelvtanulót, neki azonban mindig tovább kell lendítenie ezen. A nyelvtanárnak arra kell törekednie, hogy fenntartsa az idegennyelv-tanulási motivációt. Alakítson ki a diákokban pozitív attitűdöt a célnyelv iránt, hiszen az angol világnyelv, az Internet nyelve. A tanár munkáját támogathatja az otthoni miliő (család, barátok támogatása) és a tanulói pozitív tapasztalatai (pl. külföldi utazás, nyaralás). A diszlexiás nyelvtanulók esetén fontos a szóbeli kommunikáció hangsúlya és az élethű kontextusok (pl. étterem, szállásfoglalás, útbaigazítás). A szövegértési készséget javítják a rövid szövegek, pl. menürend, tájékoztatók, információs anyagok, képregények, mesék értelmezése és feldolgozása.

A kutatások szerint Közép-Európa országaiban jellemző a nem hatékony oktatási módszerek használata, ami tovább súlyosbíthatja a tanulók nehézségeit. Eredményre vezethetnek a célzott engedmények és a világos, lényegre törő utasítások, ugyanakkor a kevés dicséret és túl sok kritika, valamint az egyéni bánásmód és az elfogadás hiánya frusztrációt, végső esetben motivációvesztést eredményezhet (Magnuczáné, 2017). A diszlexiás nyelvtanulók esetén is a kommunikatív nyelvoktatási módszer (*communicative language teaching method*) a javasolt. Ugyanez a koncepció a NAT-ban is feltűnik: A tanuló legyen képes személyes és szakmai életében egyéni kommunikációs céljait elérni, saját

gondolatait kifejezni, és mind valódi mind pedig digitális térben idegen nyelven ismereteket szerezni. A nyelvtanárnak és a gyógypedagógusnak is a pozitív nyelvtanulási énkép kialakítására kell törekednie (Tánczos, 2007). A gyermek/nyelvtanuló higgye el, hogy képes megtanulni a nyelvet. Ha a diszlexiás tanulók a sok kudarcélmény után feladnák, a pedagógusnak a tanuló erősségeire kell helyezni a hangsúlyt és bátorítani a további munkára.

A diszlexiás tanulókat oktató nyelvtanárok számára általános ajánlásként jelenik meg az egyéni bánásmód, a differenciálás. A pedagógus többféle módon alkalmazhatja a differenciálást a csoportban a tananyagtól az ismeretek feldolgozását át a számonkérésig. A diszlexiás tanulók esetén a szódolgozat és az írásbeli számonkérés helyett kérhető a tanult téma tetszőleges feldolgozása (rajz, videó, hangfájl) vagy prezentáció készítése és bemutatása.

A tanítási folyamat során fontos az ismeretek elmélyítése és a sok gyakorlás, valamint az értékelés üzenetközpontú megfogalmazása (Magnuczné, 2017). A diszlexiás tanulók rövidebb ideig képesek összpontosítani és rövid távú memóriájuk is korlátozott, így az idegen nyelvi szókinccset lassan, fokozatosan érdemes bevezetni, melyhez a multiszenzoros technika (MLS) kiváló eszköz lehet (Nijkowska 2008 idézi Magnuczné 2017).

### **A nyelvtanári kompetenciák és a tanári attitűd**

A nyelvtanári viselkedést három csoportba sorolhatjuk: a képzés során elsajátított, azaz tanult technikák; a szintén tanult személyes viselkedésmódok; valamint a személyiségjegyek. Elengedhetetlen a pedagógus számára a magas szintű idegennyelvtudás, valamint a jó felkészültség. Amennyiben a pedagógus személyiségjegyeit vesszük figyelembe, releváns a humorérzék, az őszinteség, a nyelvtanítás élvezete, valamint a segítőkészség. Mindezek mellett a jó pedagógus kreatív, gyakran dicsér és bátorít, nem utolsó sorban türelmes magatartásával, megfelelő légkör megteremtésével próbálja elérni a tanulás megfelelő hatékonyságát (Karacsné, 2004). A reflektív viselkedés az a tulajdonság, amely nagyban függ a személyiségtől. A személy akkor

hajlandó reflektív viselkedésre, ha a személyiségét érő pozitív, illetve negatív visszajelzéseket képes elfogadni, valamint ezekből képes tanulni. Olyan pedagógusokra van szükség, akik tapasztalataikat képesek beiktatni munkájukba, ezáltal a munkájuk folyamatos változtatására képesek (Karacsné, 2004). A nyelvtanári munkában a személyes és a szakmai tulajdonságok is szerepet kapnak: a pedagógus játszik a hangjával, rugalmas, motivál, képes fenntartani a figyelmet, önfejlesztés, munkához és iskolához való hozzáállás, önreflexió. Az is megemlítendő, hogy a tanár kiejtése, szókinccse, nyelvtana a csoport szintjéhez igazodik. A diszlexiás nyelvtanulók nyelvóráin megengedett a magyar nyelv használata, nem elvárás a célnyelvi óravezetés. Az idegen nyelvek tanítása eltér a többi tantárgyétól abból a szempontból, hogy nem a tartalmi ismeretek átadásán van a hangsúly, hanem azoknak a készségeknek a kialakításán és állandó fejlesztésén, melyek segítségével a tanuló saját gondolatait és elképzeléseit idegen nyelven is ki tudja fejezni (NAT).

A diszlexiás tanulók számára az ideális csoportlétszám: 4-8 fő, de csak ritkán tudnak az iskolák egy évfolyamon tanuló diákoknak külön csoportot szervezni (Kontráné, Dóczy-Vámos és Kálmos, 2012). A nagyobb létszámú osztályokban 12-15 tanuló van egy csoportban. Ehhez a kérdéshez kapcsolódik az is, hogy a diszlexiás diák együtt tanuljon osztálytársaival vagy alkossanak külön tanulócsoportot. Ahhoz, hogy külön tanulhassanak több, azonos osztályfokú tanulóra van szükség és a feladatra felkészült nyelvtanárra, valamint a tanórának illeszkednie kell az órarendhez is.

A nyelvtanár munkáját megnehezíti, hogy diszlexiás tanulók számára viszonylag kevés speciális tananyag áll rendelkezésre. Angol nyelvből a Miskolci Egyetem munkatársai néhány éve nemzetközi kutatási projekt keretében állítottak össze online tananyagot 4-8. osztályos, integráltan oktató általános iskolás diákok számára (<http://engage.unimiskolc.hu/>). A nemzetközi projektben a Miskolci Egyetem vezetésével diszlexiás tanulók részére készítettek digitális tananyagot német és angol nyelven (<http://engage.unimiskolc.hu/>, Juhász, Juhász és Magnuczné 2020). A kísérleti tananyag az

inkluzív osztályokban tanuló diszlexiás tanulók differenciálását segíti elő, de a tananyag más tanulási nehézséggel küzdő nyelvtanulók esetén is használható (ENGaGe digitális tananyag). A tananyagot a Screenager felületén digitalizálták. A tananyag teljes struktúrájának módszertani kidolgozásában magyar, angol és lengyel szakemberek vettek részt. A tananyag egyes leckéi speciális fejlesztő feladatokat tartalmaznak (pl. memóriafejlesztő gyakorlatok, vizuális támogatás a szókincs és nyelvtan elsajátítására) miközben az integrált nyelvi készségfejlesztésre törekednek. Az integrált készségfejlesztés során nem a nyelvtan a cél, hanem a nyelvtan és a szókincs együtt jelenik meg. Minden leckét multikulturális, egyéni vagy csoportban megoldható projektfeladat zár (Magnuczáné, 2020).

A tanári attitűdöt tekintve igen nagy eltéréseket tapasztalhatunk (Kontráné, Dóczy-Vámos és Kálmos, 2012). Vannak nyelvtanárok, akik segítséget nyújtanak a diákoknak, felismerik a diszlexiát (vagy utána néznek a diszlexiának). A lelkiismeretes tanárok a csoporton belül is differenciálnak, a tanulási nehézséggel küzdő diáknak aktív támogatást nyújtanak, akár tanórán kívül is (pl. korrepetálás). A diszlexiások számára kedvezőbb a kiscsoportos vagy egyéni tanulás, ahol több sikerélmény éri őket. A nyelvtanárok körében találkozhatunk a közömbösséggel és negatív attitűddel is (pl. *lusta vagy, meg fogsz bukni*).

A nyelvtanárok egy részének nincsenek ismeretei a diszlexiáról, és nem adja meg a kedvezményeket a diákoknak, nem is engedi be őket az órára (*ne gyere be; nem kell vele foglalkozni*). Kohlmann (2010) szerint nem szerencsés, ha a diszlexiás tanuló kimarad az iskolai nyelvoktatásból, ugyanakkor szakmai kihívás a tanulók oktatása, mert kevés az információ és a használható segédanyag is. A szerző a fő gondot abban látja, hogy a magyar iskola a bal agyfélteke dominanciájára épít, míg ezeknél a tanulóknál épp itt vannak eltérések, ezért fordul elő náluk a félrehallás vagy félreolvasás. A törvényt félreértelmezve sokan felmentik a diszlexiás diákokat a nyelvtanulás alól, ami nem feltétlenül jó (Mályusz és Mező, 2017). A teljes felmentés órai inaktivitáshoz vezet, a tanuló rosszul viselkedik az órán és társait is zavarhatja. A lyukasórák érzelmi terhet

jelentenek a tanuló számára, és hosszú távú negatív következményekkel is járnak. A helyzetet nehezíti, hogy a diákok sokszor nem élnek a meglevő lehetőségekkel (pl. laptop használata az órán, szemüveg), mert nem akarnak különbözni kortársaiktól (Magnuczáné, 2017). A diákok számára hasznosabb a célzott felmentés, például a tanár az írásbeli munka értékelése során nem veszi figyelembe a helyesírást vagy szóbeli feleletben kér számon.

A változatos feladatokon túl is fontos a rávezetés, a különböző készségek fejlesztése, az egyes feladatok között rövid pihenőkkel. A diszlexiás tanulónak segít, ha beszélgetnek a képleírás vagy hallás utáni feladat előtt. Az új szavak gyakorlására jó szolgálatot tehetnek a drillek (minimális változtatásokat igénylő, mechanikus ismétlésen alapuló gyakorlatok a nyelvtani szerkezetek és szabályok memorizálására), az óra változatoságát adja a páros feladatok, egyéni munka és a csoportmunka váltakozása (Tánczos, 2007). A diákok a társaikkal (párban, szemben ülve) lépnek interakcióba, gyakorolnak, új információkat szereznek.

A (gyógy)pedagógus számos ötlettel, játékkal segítheti a rábízott gyermekek nyelvtanulását, például szókárttyák, dominó rendszeres használatával (Tánczos, 2007). A gyermekeket ösztönözheti az egy-szavas válaszok illetve megnyilatkozások formálására (pl. *Lion., Jump., Yes.*), majd később a teljes mondatról történő megnyilatkozásra (pl. *It's a lion. It's green.*). Ehhez figyelemfelkeltő, színes kellékeket, játékokat, mozgásos játékokat alkalmazhatnak. A nyelvórán vagy korrepetáláson is használhatók színek, akár az egyes szófajok megkülönböztetésére is (színkódolás). A németet tanuló diszlexiás diákokkal dolgozó pedagógusoknak Kohlmann (2010) ötleteket is ad, melyek jól használhatók a mindennapi munka során. A szerző fonetikai gyakorlatokat javasol, valamint sok ismétlést, amihez képes, színek és/vagy mozdulatok társulnak.

Az egyénre szabott, differenciált oktatás azonban nem jelentheti a diszlexiás tanulók izolálását (Magnuczáné, 2017), ehhez támogató keretet nyújt a Komplex Instrukciós Program (KIP). A KIP elsődleges célja a vegyes összetételű osztályokban a státuszkezelés, a különböző társadalmi helyzetű, különböző képességű és teljesítményű gyerekek



hatékony együttnevelése. A programot K. Nagy Emese adaptálta magyar környezetre a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában. A program sikerélményeken keresztül kívánja javítani a tanuláshoz való viszonyt csoportmunkára építő foglalkozások gondos előkészítésével. A KIP a gyerekeket közös gondolkodásra és kreatív ötletelésre készíti, a tanárnak pedig szellemi kihívást jelent a feladatok előkészítése. A foglalkozások során a tanulók 3-4 tagú csoportokat alkotnak, és különböző feladatköröket töltenek be, miközben egymást segítik és egymás képességeire utalva gyakorlatias feladatokat oldanak meg. A csoportban minden tagnak meghatározott szerepe van, de a szerepek minden alkalommal változnak. Ezáltal a tanulók különböző szerepkörökben próbálják ki magukat, és nem rögzülnek a szerepek. A nyitott végű projektfeladatok lehetőséget adnak csoportmunkára és szerepjátékra, a közös produktumhoz mindenki hozzájárul. Az együttműködés, a döntéshozatal és a tervezés fejleszti a tanulók szociális kompetenciáit, növelik a tanulói autonómiát és kompetenciaérzést eredményeznek (K. Nagy, 2015).

A nyelvtanárok többféleképpen szerezhetnek ismereteket a diszlexiás nyelvtanulók oktatásáról. A Pécsi Tudományegyetem rendszeresen ingyenes workshopot szervez nyelvszakos pedagógusok és leendő nyelvtanárok számára *Dyslexia and Foreign Language Teaching* címmel ingyenes, szabadegyetemi online tanfolyamra jelentkezhetnek, ahol heti 3-4 órában, egy hónapon keresztül tanulhatnak a témáról.

### A nyelvvizsga

A nyelvtanulásban az általános és a középiskolai oktatásban az alábbi készségeket mérik: olvasott szöveg értése (Reading), írott szöveg alkotása (Writing), hallás utáni értés (Listening), szóbeli szövegértés és szóbeli megnyilatkozások (Speaking) és a nyelvtan (Grammar–Use of English). A nyelvvizsgákon, legyen az alapfok, középfok vagy felsőfok, ugyanezeket a készségeket figyelik a vizsgáztatók. A szóbeli vizsgarészhez tartozik szóbeli szövegértés és a szóbeli megnyilatkozás, valamint a

hallás utáni értés. A nyelvtanuló az írásbeli vizsgarészben az olvasott szövegértési készségéről ad számot. A levélírási feladatok az írott szöveg alkotására kíváncsiak. A nyelvvizsgák egy részében a nyelvtan indirekt módon szerepel, míg bizonyos vizsgák kifejezett a nyelvtani szabályok ismeretét és alkalmazását is méri.

A köznevelésben a tanuló diszlexiás nyelvtanulók jogi lehetőségeiről már az 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról 30. paragrafusában is rendelkezett. A diszlexiás nyelvtanuló részleges vagy teljes felmentést kaphat a közoktatásban, például az idegen nyelvű érettségi írásbeli részét nem írja meg, hanem két szóbeli tételt húz. Ezzel a megoldással a tanulónak lesz érvényes idegen nyelvből tett érettségije, ami hasznos lehet a munkavállalás, továbbtanulás stb. során. A tanuló az írásbeli feladatoknál többletidőt kap, és felmentik a helyesírás értékelése alól (szakági dolgozatok pl. történelem, biológia esetén is).

A felsőfokú tanulmányokhoz és a munkavállaláshoz nagyon sok esetben elengedhetetlen a nyelvvizsga, ahol az egyes vizsgarendszerek különböző kedvezmények adnak a diszlexiás tanulóknak. A vizsgázók a jelentkezés során feltüntethetik, hogy diszlexiások, így a vizsgaközpontok az egyéni elbírálás elve alapján szervezik meg a jelentkező vizsgáját.

A nyelvvizsgák esetében általános alapelv, hogy a diszlexiás vizsgázó kedvezményt kaphat a nyelvvizsgán (pl. nincs *gap filling* feladat), de igazságtalanul előnyös helyzet a nem diszlexiás vizsgázóval szemben nem alakulhat ki. A vizsgaszervező helyek speciális körülményeket biztosíthatnak a vizsgázóknak a vizsga lebonyolítása során, például a diszlexiás vizsgázó külön teremben dolgozik, hosszabb időt és/vagy laptopot kap a feladatok megoldására. Az is lehetőség, hogy a hallott szöveg értése feladat szövegét nem felvételtől játsszák le, hanem valaki felolvassa a szöveget. Az írásbeliséget is igénylő feladatrészek esetén feladatlapot nagyobb betűmérettel nyomtatják, hosszabb szüneteket tartanak a vizsgarészek között vagy nagyon figyelnek a megfelelő megvilágításra. A szóbeli vizsgán empatikus vizsgáztatók kérdezik a diszlexiás vizsgázót, akik ismerik a vizsgázók problémáit (pl. iránytévesztés,

hasznos hangzású szavak tévesztése, lassabb párbeszéd stb.).

Az államilag elismert (akkreditált) nyelvvizsgákon az egyenlő és tisztességes elbánás elve érvényesül. A 2011. évi CXCV. a nemzeti köznevelésről szóló törvényben meghatározott beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő jelentkező számára kedvezmények csak a közoktatásban igényelhetők és nyújthatók, a nyelvvizsga lebonyolítása és értékelése során nem vehetők figyelembe. A vizsga során a vizsgázó neme, kora, etnikai hovatartozás nem befolyásolhatja a vizsgaeredményt, valamint a vizsga lebonyolítása és az eredmények kialakítása során mindenki egyenlő bánásmódban részesül.

A diplomaszerezés feltétele a nyelvvizsga, ugyanakkor a tanulási részképesség-zavarosok egyik legnagyobb kihívása a nyelvtanulás. Diszlexiás nyelvtanulóknak készült a Szabó Nyelviskola Kft. gondozásában és 2019-ben jelent meg Szabó Szilvia, John Barefield és Papp Eszter: *The Most Hated Topics At The ECL Exam - Level B2 /Dyslexia* című nyelvkönyve. A középfokú nyelvvizsgára (B2) felkészítő könyv a diszlexiás tanulóknak nyújt értékes segítséget a felkészüléshez. A könyv a 2018-as *The Most Hated Topics at the ECL Exam* című könyv átdolgozott változata. A könyv jól olvasható betűtípussal, nagyobb betűméretben, nagyobb sortávolsággal és sorkizárás nélkül, krémszínű lapra nyomtatva készült. A könyv az ECL nyelvvizsga szóbeli és az írásbeli részére is felkészíti a diákokat. A szövegírás feladatrészt megoldásához nyomtatott szótár használható, de elektronikus szótár nem. A feladatokhoz megoldókulcs és mp3 formátumú letölthető hanganyag is tartozik. A letöltő kóddal az [audio.szabonyelviskola.hu](http://audio.szabonyelviskola.hu) oldalon elérhető a B2 szintű vizsga leírása, a vizsga részei, a témalista, valamint hasznos vizsgatippek és extra online feladatok is.

A Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák közül a Debreceni Egyetemen kidolgozott DExam nyelvvizsgarendszer a diszlexiás, diszgráfiás vizsgázóknak különböző lehetőségeket ajánl fel. A vizsgázók kérhetnek megnövelt betűnagyságú feladatlapot a *Beszédértés és az Olvasáskészség és nyelvismeret* vizsgarészekre és felmentést kaphatnak a megoldások válszlapra történő átmásolása alól. Ezen kívül

használhatnak számítógépes szövegszerkesztőt az *Olvasáskészség és nyelvismeret és az Íráskészség* vizsgán, továbbá kérhetnek 30 perccel meghosszabbított vizsgaidőt az *Íráskészség* vizsgán. A diszlexiás vizsgázók kérhetik, hogy a helyesírásuk értékelése ne számítson bele a pontszámukba. A szakértői bizottságok által kiállított szakértői véleményekben javasolt további kedvezmények biztosítása egyéni elbírálás alapján történik. A vizsgakörülményekre vonatkozó speciális igényeket a *Jelentkezési lapon* kell feltüntetni, és a megfelelő igazolásokat a Jelentkezési laphoz kell csatolni.

Az ORIGO vizsgarendszer a diszlexiás vizsgázók részére a Vizsgaközpontban és kijelölt vizsgahelyeken igazolt igény esetén lehetőségeikhez mérten a vizsgabiztonságot és a szakmai követelményeket figyelembe véve további kedvezményeket biztosíthat:

- írásbeli vizsgán a vizsga eredeti időtartamának 10%-kal történő meghosszabbítása (hallássérültek, diszlexiások és diszgráfiások esetében);
- beszédértés vizsga során a hallott szövegek eggyel több alkalommal történő meghallgatása további többletidő nélkül (kezük mozgásában korlátozottak, látáskárosultak, halláskárosultak, diszlexiások és diszgráfiások esetében)

A BME vizsgarendszer is egyedi eljárást alkalmaz fogyatékkal élők számára: a 87/2015. (IV. 9.) korm. rendelet 63.§ 2. pontjában megfogalmazott módon igazolt fogyatékos és sajátos nevelési igény esetén a jelentkező a vizsgaközpontban vagy vizsgahelyéhez benyújtott írásos kérelem alapján egyedi eljárással vizsgázhat, amennyiben minden egyes vizsgarészben a feladatot/feladatokat a nyelvvizsgáztatást szabályozó 137/2008.(V.16) kormányrendeletnek megfelelően teljesíteni tudja. Az egyedi eljárásra irányuló kérést a jogszabályi és a vizsgahelyszín lehetőségei adta keretek között személyre szabottan kezelik, legyen szó látás-, és hallássérülésről, mozgáskorlátozottságról, autizmus spektrum zavarról, specifikus tanulási zavarokról (diszlexia, diszgráfia), ADHD-ről (figyelemhiányos hiperaktivitás zavar), pszichoszociális fogyatékoságról. Egyedi eljárási kérelmet a jelentkezéssel egy

időben (a vizsga szervezése miatt), de legkésőbb az első vizsgaalkalom előtt 14 nappal tudnak figyelembe venni. A benyújtott kérvényt a hozzá csatolt szakvélemény alapján a Vizsgaközpont vezetője bírálja el, melynek eredményéről a jelentkező írásban értesítést kap.

Az egyedi eljárás során az alábbiak biztosíthatók: többletidő a vizsgán, ami a feladatok megoldására adott időn felül legfeljebb 30% lehet. Megoldható a vizsga nem csoportos, hanem egyéni lebonyolítása is, melynek során az egyedi körülmények biztosíthatók (például gépi hang helyett felolvasás, Braille írógép használata, speciális nagyítókészülék alkalmazása stb.). Az írásbeli vizsgarész során számítógépet használhatnak a mozgásukban korlátozott vizsgázók, ill. minden vizsgázó, akinek az írásképe olyan mértékben lenne rendezetlen vagy nehezen olvasható, hogy az már az értékelést is gátolná. Saját számítógép használata csak abban az esetben engedélyezett, ha azon korlátozott számban telepíthető speciális program (pl. szövegfelolvasó) van. Diszlexiás, diszgrafiás vizsgázó esetén - a vonatkozó szakmai ajánlások figyelembe vételével - egyedileg szerkesztett vizsgaanyag (betűtípus, elrendezés stb.) biztosítható.

Az ECL vizsgarendszerben is figyelembe veszik a tanulási zavarral küzdők nehézségeit, és ilyen szempontból „akadálymentessé” teszik a nyelvvizsgát. A vizsgázók drapp vagy világossárga papírra, 14-es Arial/Verdana betűvel nyomtatva kapják meg a feladatsort. A vizsgázók többletidőt is kaphatnak (10-30 %) és az írásbeli részben a helyesírást nem veszik figyelembe. Az írásbeli vizsgán segédeszközök használata (pl. laptop diszgráfia esetén is) megengedett.

### Összegzés

A tanulási zavar egyik megjelenési formája a diszlexia. A diszlexiás nyelvtanulók számára nehezített az írás és az olvasás, a memorizálás és a sorrendiség, így a nyelvtan elsajátítása is.

A diszlexia-kutatás történetére tekintve azt látjuk, hogy az 1960-as években a hallási deficitet emelték ki, mert nem a szorongás, motivátlanság állt a sikertelen nyelvtanulás háttérében (Tánczos, 2006).

Az 1980-as évektől Ganschow és Sparks folyamatosan foglalkozik az idegennyelv-tanulás nehezített-ségének kérdéseivel. Hipotézisük szerint a magyarázat a nyelvi kódolási különbségben rejlik. Megállapítják, hogy az anyanyelv-elsajátítás az alapja az idegen nyelvek tanulásának (Tánczos, 2006). Az anyanyelvben fellelhető problémák az érintett tanulók idegennyelv-tanulási készségeire is kihatással vannak. A diszlexiás nyelvtanulók esetén hosszú ráhangolódási időszakra van szükség a nyelvtanulás során.

A szakirodalom áttekintése rávilágított arra, hogy napjainkban még folyamatos kísérletezés tapasztalható a diszlexiás tanulók számára kötelező idegennyelv-oktatás terén. Vannak ugyan szabályozó dokumentumok, amelyek megadják a keretet, de ez műég nincs megtöltve tényleges tartalommal, mert a gyakorlati megvalósítás gyerekcipőben jár. Az egységesített tananyag előnye, hogy keretet ad a tanulónak és a diszlexiás gyermekeket tanító pedagógusnak egyaránt, láthatóvá válik a tanítási tartalmak elosztása. Ugyanakkor nehéz egységesíteni, mert minden tanulócsoporthoz eltérő igényekkel rendelkezik, és ezt nehéz kielégíteni. A diszlexiás tanulók számára viszonylag kevés speciális tananyag áll rendelkezésre. Az egyik ilyen a 4-8. osztályos, integráltan oktatott általános iskolai tanulók számára készült ENGaGe digitális tananyag. A nemzetközi projektben a Miskolci Egyetem vezetésével diszlexiás tanulók részére készítettek digitális tananyagot német és angol nyelven. A tananyagot a Screenager felületén digitalizálták. A tananyag teljes struktúrájának módszertani kidolgozásában magyar, angol és lengyel szakemberek vettek részt. A tananyag egyes leckéi speciális fejlesztő feladatokat tartalmaznak (pl. memóriafejlesztő gyakorlatok, vizuális támogatás a szókincs és nyelvtan elsajátítására) miközben az integrált nyelvi készségfejlesztésre törekednek. Az integrált készségfejlesztés során nem a nyelvtan a cél, hanem a nyelvtan és a szókincs együtt jelenik meg. Minden leckét multikulturális, egyéni vagy csoportban megoldható projektfeladat zár. Véleményünk szerint több olyan tankönyvre és tananyagra volna szükség, mely felkelti a diszlexiás, (kis)kamasz tanulók érdeklődést, gondolkodásra készítet, szemléletes, jó

minőségű, hiteles információkat tartalmaz és ezek mellett könnyen értelmezhető.

### Irodalom

- Dávid M. (2006). A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott Pszichológia*, 8.(1.). 51-64.
- Fejes J. B., Szenczi B. (2010). Tanulási korlátok a magyar és amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 273-287.
- Gaál É. (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In Illyés S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYF, Budapest.
- Gyarmathy É. (2008): *Diszlexia, a specifikus tanítási zavar*. Budapest. Lélekben Otthon Kft.
- Gyarmathy É. (2010): *Diszlexiás tanulókról felsőfokon*. MTA Pszichológiai Intézet.
- Gyarmathy É. (2018): *A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia*. Gyermeknevelés. 2018/3. 77–92.
- Juhász V., Juhász I., Magnuczne Godó Á. (2020): ENGaGEproject: English and German Task Bank for dyslexic learners and their inclusive classes. In Juhász V. és tsai (szerk.). *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. Szeged. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvézeti Tanszék. 340-352.
- K. Nagy E. (2015): *KIP Könyv. I-II*. Miskolc. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Karacsné Marlok Zs. (2004): *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben és – továbbképzésben*. Doktori disszertáció. Pannon Egyetem. Veszprém.
- Klein Á. (2013): *Utak a kétnyelvűséghez. Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kohlmann Á. (2010): Diszlexia és az idegennyelv-oktatás. *Iskolakultúra*, 10. 38–48.
- Kontráné Hegybíró E., Dóczy-Vámos G., Kálmos B. (2012) *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kovács J. (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Lappinst Á. (2002): *Tanuláspedagógia*. Pécs. Comenius Bt.
- Lukács Á. (2021): A nyelvelsajátítás építőkövei és a nyelvi fejlődés zavarai. (előadás) <https://www.youtube.com/watch?v=jHUExV3qIwg> Letöltés ideje: 2022. 01. 27.
- Magnuczne Godó Á. (2017): Alkalmazott nyelvészeti kutatások a nyelvpedagógia szolgálatában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 12. (2.). 77-89.
- Magnuczne Godó Á. (2020): Új utak a diszlexiás tanulók nyelvoktatásában. *Szemle és Tudomány*. 11: Különszám. 424-432.
- Mályusz E., Mező K. (2017): Diszlexiával németül. *Különleges Bánásmód*, 4. (3). 67–75. DOI: [10.18458/KB.2017.4.67](https://doi.org/10.18458/KB.2017.4.67)
- Mező F.(2011). *Tanulás: diagnosztika és a fejlesztés az IPOO modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2016). *A viselkedés elemzése és rendezése*. K+F Stúdió Kft., Debrecen,
- Mesterházi Zs. (szerk.) (2001) *Gyógypedagógiai Lexikon*. Budapest, ELTE GYFK.
- Mészáros A., Kas B. (2008): A kognitív funkciók megismerésének szerepe a nyelvfelzárkóztató zavar diagnosztikájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 86-104.
- Salné Lengyel M., Kőpatakiné Mészáros M. (2001): Fogatékos tanulók helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, (7-8.). 394-401.
- Selikowitz, M. (2005): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó Bt., Budapest.
- Sominé Hrebik O. (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, 111. (1). 53–77.
- Szabó Sz., J. Barefield, Papp E. (2019): The Most Hated Topics At The ECL Exam - Level B2 /Dyslexia.
- Szekeres Á. (2007): Szempontok a tanulásban akadályozott gyermekek (gyógy)pedagógiai segítségéhez. In Bollókné Panyik I.(szerk.): *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés*. Budapest, Trezor Kiadó. 51-64.
- Tánczos J. (2006): A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra* (11).3–11.
- Tánczos J. (2007) *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küszködő tanulók idegennyelv- oktatásához*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

## A PREVENCIÓ ÉS A KORAGYERMEKKORI INTERVENCIÓ FONTOSSÁGA ÉS HATÁSA A KÉSŐBBI ÉVEKRE

### Szerző:

Pető Ildikó (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:  
[peto.ildiko@ped.unideb.hu](mailto:peto.ildiko@ped.unideb.hu)

### Lektorok:

Mező Katalin (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Németh Nóra (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Pető Ildikó (2022): A prevenció és a koragyermekkorai intervenció fontossága és hatása a későbbi évekre. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 53-65. DOI: [10.18458/KB.2022.3.53](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.53)

### Absztrakt

A koragyermekkorai intervenció (és prevenció és fejlesztés) kifejezés a gyermek fejlődésének olyan sajátosságaira, és az azokra való szakmai környezeti reagálásokra utal a korai életévekben, amely több ágazatot (köznevelési, szociális, egészségügyi, stb.) és számos szakmacsoportot érint. Maga a 'koragyermekkor' értelmezése gyors változáson ment keresztül, mára a születés előtti (már a családtervezést/bővítést is magába foglaló) időszakról kezdődő a gyermek iskolába lépéséig tartó időszakot jelöli. Az ellátás és a támogatás rendszerében, a szakmapolitikai stratégiákban új elem a születés előtti időszak, a családra fókuszálás, és az, hogy a támogatás nem ér véget az iskolába lépéssel. A programok tervezése során szükséges a hosszútávú hatást szem előtt tartani, emellett elengedhetetlen a későbbi életévek, életszakaszok eseményeinek az „előkészítése” és a működtetett programok hatásvizsgálata is. A tanulmány olyan módon foglalja össze a koragyermekkorai intervenció és prevenció néhány alap gondolatát, hogy azokat tovább vezeti időben, és rámutat a társadalmi hatásukra is.

**Kulcsszavak:** koragyermekkorai intervenció, prevenció, stratégiák

**Diszciplína:** pedagógia

### Abstract

*IMPORTANCE AND IMPACT OF THE PREVENTION AND EARLY CHILDHOOD INTERVENTION IN LATER YEARS*

The term early childhood intervention (and prevention and development) refers to the specificities of child development and the professional environmental responses to them in the early years of life, which involve many sectors (public education, social, health, etc.) and many professional groups. The understanding of 'early childhood' itself has changed rapidly, and now extends from the prenatal period, including the family planning/expansion period, to the child's entry into school. A new element in the system of care and support, in the policy strategies, is the prenatal period, the focus on the family, and the fact that support does not end when children start school. There is a need to design programs with a long-term impact in mind, to 'prepare' for events in later years and stages of life, and to assess the impact of the

programs that are in place. The paper summarises some of the basic ideas of early childhood intervention and prevention in a way that takes them forward in time and points to their social impact.

**Keywords:** early childhood intervention, prevention, strategies

**Discipline:** pedagogy

*„Az emberi fejlődés gyakorlatilag minden - fizikai, értelmi és érzelmi - aspektusának alapjait a korai gyermekkorban fektetik le. Ami ezekben a korai években (az anyamémben kezdődően) történik, az egész életen át kihat az egészség és a jólét számos aspektusára.”*  
(Marmot Health Inequalities Review, 2010)

Ma már senki nem kérdőjelezi meg azt az összefüggést, hogy a gyenge tanulmányi eredmények és az alacsony iskolai végzettség nem csak a felnőttkorra, de a következő generáció sikerességére is hatással van. A tanulás sikeressége alatt már nem csak az alapkompenciákat vagy készségeket, például az írás, az olvasás és a számolás tudását jelenti, hanem azt is, hogy a gyermekek megtanulják azt, hogy részt vegyenek az őket körülvevő világban az életkoruknak, a fejlettségüknek megfelelő módon. Több ágazatnak is feladatává /kérdésévé vált az, hogy hogyan lehet a legjobban támogatni a gyermekek tanulási motivációját, és a tanuláshoz szükséges készségeket. A kérdések kapcsán pedig egyértelműen a korai életévek kerültek fókusz alá nemzetközi szinten is.

Gyarapodnak a nemzetközi és magyar bizonyítékok a sikeres korai beavatkozás módjairól, amelyek mindegyike magában foglalja a szülők bevonását, az iskoláskor előtti intézményekkel való együttműködést, és egyre inkább szólnak az iskolába lépés utáni évek „utógondozásáról”, az iskolán kívüli tevékenységek pozitív hatásáról, a klubokról, az egyéni korrepetálásról és az olyan programokról, amelyek a tananyagba integrálhatóak.

A felnőttek körében és által tapasztalt problémák nagy részének, amelyek közül számos a szociálpolitika területére tartozik, soknak a korai gyermekkorban van a gyökere. A prevenció és a korai beavatkozási politikáknak és kezdeményezéseknek a célja, hogy megelőzzék vagy az első jelek-

re reagálva megszüntessék vagy enyhítsék az okokat és/vagy a tüneteket, ezzel támogatva egy sikeresebb út bejárását, különösen a szociálisan hátrányos helyzetű területeken és/vagy körülmények között élők körében. Az oktatási-nevelési intézmények és különböző közösségek, szervezetek, szolgálatok által ma alkalmazott intervenció programok és gyakorlatok messze mutató hatásokkal járhatnak nem csak a gyermekek és majdani családjuk egész életére, hanem a tágabb társadalmi (és politikai, szociálpolitikai) rendszerekre.

### **A koragyermekkori intervenció és prevenció és néhány kulcsfontosságú területe**

A koragyermekkori intervenció a gyermekkorban vagy a probléma korai szakaszában történő beavatkozást jelenti, míg a megelőzés a probléma kialakulásának vagy súlyosbodásának megakadályozását jelenti. A megelőzésre és korai beavatkozásra fókuszáló szakpolitikák és civil kezdeményezések célja, hogy a gyermekek problémáinak korai jeleit felismerjék és kezeljék. A sikeres prevenció és korai beavatkozás azt eredményezheti, hogy később kevesebb költséges szolgáltatásra és támogatásra lesz szükség, bár a gyermekek, fiatalok és a családjaik számára a felnőtté válásukig továbbra is rendelkezésre kell, hogy álljanak az azonnali, a szükségletekre reagáló magas színvonalú és hatékony szolgáltatások. A megelőzési és korai beavatkozási kezdeményezések és támogatási rendszerek segítenek megteremteni a gyermekek számára a lehetőségeik kibontakoztatásához szükséges alapokat, hogy boldog, egészséges és teljes életet élhessenek, ami nem csak számukra és a családjaik - különösen a szociális és gazdasági szempontból hátrányos helyzetű területeken élők -, hanem a közösségek és a társadalom egésze számára is előnyösek (1. ábra).

A megelőzés és a korai intrevenció középpontjában az a felismerés áll, hogy a gyermek korai életévei kritikusak az agyi fejlődés szempontjából, hiszen a csecsemők agya hároméves korára 80%-ban kifejlődik, és az agyban lévő szinapszisok vagy kapcsolatok ebben az időszakban hússzorosára nőnek. Természetesen az agy fejlődése a későbbi életévekben is folytatódik a serdülőkor végéig, ami azt jelenti, hogy a támogatást nem csak az első életévek alatt, de az egész gyermek- és serdülőkorban biztosítani kell, hogy segítsük a gyermekeknek a legkifejlesztettebb fejlődést, a fejlődési mérföldkövek végig járását (1. ábra) (Egyed, 2011; Kalmár, 2011; Scheuring és mtsai, 2011; Huttenlocher és Dabholkar, 1997).

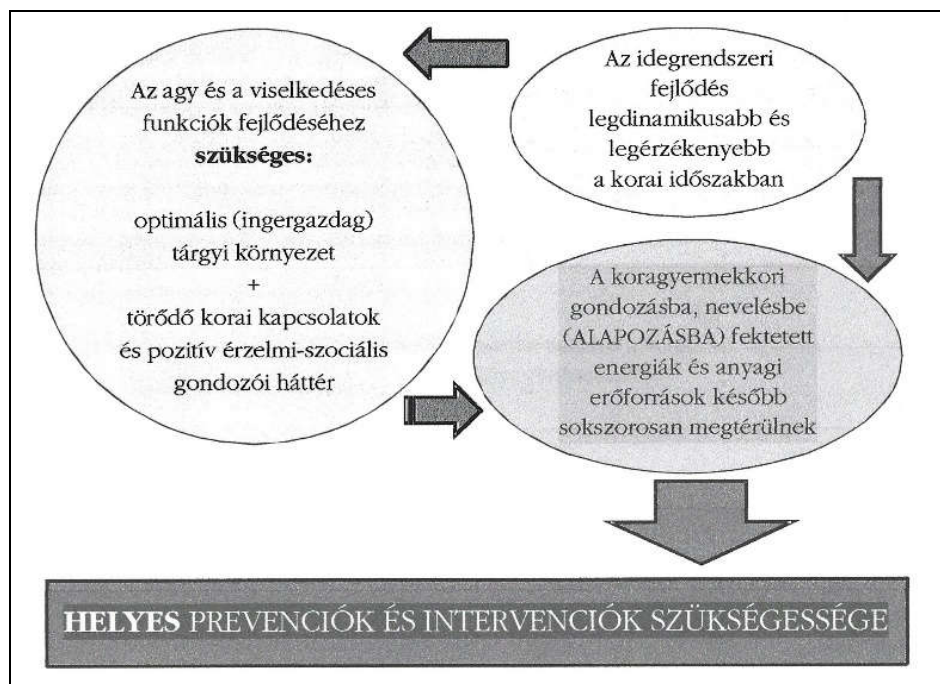
A környezet, elsősorban az otthon, ahol a gyermekek élnek a mindennapjaikat, alapvető fontosságú a gyermek fejlődése szempontjából. Az idegrendszer, a testi fejlődés mellett segítik vagy gátolhatják a pozitív és biztonságos kapcsolat kialakulását a szülő és a gyermek között.

Kiemelten fontosak az első hónapok, évek, mert a csecsemő életének első hónapjaiban az érzelmi kötődés meghatározza a későbbi pozitív szociális, érzelmi, gondolkodási és önkontrollkészségek fejlődését (Egyed, 2011; Kalmár, 2011; Tóth, 2011). Ebben az összefüggésben az anya egészsége és jólléte jelentősen befolyásolhatja a gyermekével való kapcsolatának minőségét, ami pedig a gyermek fejlődésére hat.

Ha például az anya a gyermeke életének első 12 hónapjánál hosszabb ideig depressziós, az szignifikánsan összefügg a gyermek rosszabb fejlődésével (Cornish és mtsai, 2008).

Adatsorok (I.1.; I.2.) egyértelműen rámutatnak arra, hogy a korai szülő-gyermek kapcsolat minősége előre jelzi, hogy a gyermekek később milyen jól boldogulnak majd társaikkal és hogy a pozitív szülői stílus segíthet javítani a hátrányos helyzetű gyermekek korai fejlődésének eredményeit (1. ábra) (Kelly és mtsai, 2011; Tóth, 2011, Mező, 2018)

1. ábra A koragyermekkori prevenciók és intervenciók szükségessége. (forrás: Danis, 2015:101)



Fontos kiemelni, hogy a prevenció gondolata nem csak tovább viszi, de túl is mutat a kora gyermekkori intervenció keretein, mert a problémáknak a korai életszakaszban történő kezelése magában foglalja a gyermek, majd a fiatal életének olyan kulcsfontosságú pontjain történő beavatkozást is, amikor fokozottan sérülékeny, például az iskolai átmenet, a serdülőkor és a szülővé válás idején (Huttenlocher és Dabholkar, 1997; Kereki, 2017).

A prevenció és a korai beavatkozás koherens megközelítésében és értelmezésében a *Capturing the Learning* projekt számos olyan fontos témára és tanulságra hívta fel a figyelmet, amelyek kulcsfontosságúnak tűnnek. A kulcsfontosságú területek közül hetet emeltek ki az eredmények alapján (I.3.):

- a) A szülők támogatása
- b) Az élet első három évére való összpontosítás
- c) A legfontosabb életszakaszokra való összpontosítás
- d) A gyermekek tanulásának támogatása
- e) A gyermekekkel, fiatalokkal és családokkal foglalkozó szakemberek támogatása
- f) Az intézmények/ágazatok közötti szorosabb együttműködés
- g) Közösségi konzultáció és bevonás

*A szülők támogatása.* A szülők, vitathatatlanul döntő szerepet játszanak gyermekeik fejlődésének befolyásolásában már a születésük előtt is, amely gondolatot úgy kell folytatnunk, hogy nem az a döntő, hogy kik a szülők, hanem az, hogy mit tesznek a gyermekekkel, a gyermekek érdekében. Ráadásul a nemzetközi vizsgálatok arra mutattak rá, hogy a szülő-gyermek kapcsolat fontosabb a gyermekek fejlődése szempontjából, mint a család jövedelme vagy szerkezete. Így a szülők szülői szerepvállalásának segítése támogatási programokon keresztül nemcsak közvetlenül a szülőket segíti, hanem lehetőséget kínál arra is, hogy maguk a szülők változzanak úgy, hogy a gyermek fejlődését befolyásoló legfontosabb tényező pozitív irányba mozduljanak el. A szülői támogató programoknak nem azt kell megmondaniuk a szülőknél, hogy hogyan gondoskodjanak gyermekeikről, hanem olyan helyzeteket, élményeket és tudást biztosítanak, amelyen keresztül a szülők megerősödnek szülői

szerepükben (Tóth, 2011; Varga, Andrek és Herczog, 2011; Szabó, 2011). A szülőket nem kihagyó, sőt rájuk (is) koncentráló, a velük való együttműködésre építő támogató programok bizonyították, hogy a gyermekek és szüleik számára is pozitív javulást eredményeztek. A szülő-támogatási programok jelentős javulást érhetnek el a következő területeken (Sneddon és Owens, 2012; Statham, 2013):

- szülői stressz,
- depresszió,
- a szülők magabiztossága a szülői szerepükben,
- szülői készségek,
- a társadalmi támogatás érzése,
- a gyermekük viselkedésének a kezelése.

A programok a pozitív eredményeket különböző módszerekkel érték el, például családlátogatásokkal, csoportos foglalkozásokkal, egyéni esetkezeléssel, előadásokkal, amelyeket sokféle helyszínen szerveztek meg (pl. a család otthonában, gyermekintézményben, közösségi intézményekben). A prevenció és intervenció, a szülőket célzó munka során vagy csak a szülővel, vagy a gyermekkel közös foglalkozás során találkoztak valamilyen célzott vagy univerzális szükséglet miatt (I.4.; I.5.)

A szülők bevonása a programokba, a támogatás rendszerébe, nem tagadható, hogy kihívást is jelent. Megoldást az ellenállás oldására részben a támogatásoknak a szülők számára elérhetővé tétele jelenti, például megoldható távolságra, tömegközlekedéssel vagy gyalog is megközelíthető helyen legyen; olyan időpontokban, ami a családok, a szülők életritmusának megfelelnek; a környezet számukra kellemes legyen, ne érezzék kényelmetlenül magukat. A programok, támogatások szervezése során a helyi lehetőségeket és szükségleteket nem lehet figyelmen kívül hagyni, minden esetben „szükségletspecifikusan” kell tervezni és szervezni.

Nem csak bevonítani nehéz a szülőket, de a programokban bent tartani is, a kezdeti lelkesedésük, kíváncsiságuk hamar elszáll, ezért a szülők motiváltságának és részvételének a fenntartásáért folyamatosan tenni kell.

A szülők bevonása a programba különösen hasznos lehet a fiatalabb, egy-kétgyerekes családok



esetében a pozitív szülői gyakorlatok kialakítása és megerősítése érdekében.

*Az élet első három évére* való összpontosítás. A gyermek életének első három éve kritikus fejlődési időszak, amivel kapcsolatban a nemzetközi vizsgálatok azt mutatják, hogy a születés (sőt a születés előtti) és a hároméves kor közötti időszak az az időszak, amikor a célzott odafigyelés és befektetés jelentős jövőbeli előnyöket hoznak a gyermekek, a családjaik és a társadalom egésze számára. Az idegtudományi kutatások újabb, a fejlődő aggyal kapcsolatos eredményei rávilágítanak a korai tapasztalatok jelentőségére, és hangsúlyozzák a környezet szerepét. Ha a csecsemők az életük korai szakaszát biztonságos környezetben, erős kapcsolatokkal, reagáló interakciók között töltik, az támogatja az idegrendszer fejlődését annak leggyorsabb növekedési és szenzitív időszakában, ami javítja az egészség, az oktatás, a viselkedés, a szociális és az érzelmi jólét jövőbeni hatását. Ha röviden szeretnénk fogalmazni, akkor azt mondhatnánk, hogy a korai (meghatározó) évekre való összpontosítás egész életen át tartó előnyökkel járhat (Winter, 2010; Kereki és Major, 2014). Éppen ezért a szülővé váló anyák támogatása lehetőséget jelent a terhesség alatti egészséges életmód, a gyermek megszületése után szükséges ismeretek, valamint a pozitív szülői gyakorlatok megmutatására és gyakorlására.

A helyes táplálkozás ebben a korai időszakban szintén kritikus fontosságú, különösen a későbbi egészségi és jóléti eredmények szempontjából. A gyermeki táplálkozás minősége és tartalma a gyermekek körében növekvő elhízás miatt egyre nagyobb figyelmet kap. Egy ír tanulmány szerint a hosszabb ideig tartó szoptatás összefüggésbe hozható a hároméves kori elhízás jelentősen alacsonyabb szintjével. A szoptatási arány nemzetközi vizsgálatok adatai szerint továbbra is nagyon alacsony, ami a gyermekek egészségi állapotát tekintve jelentős aggodalomra ad okot. Különböző vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy hároméves korára minden negyedik-ötödik gyermek túlsúlyos vagy elhízott, aminek az oka a gyermekek étrendje. Az eredmények a megelőzés és a korai beavatkozás szükségességére nemcsak általában a gyermekek

egészsége érdekében hívják fel a figyelmet, hanem kiemelten a gyermekkori elhízás miatt is, mint a későbbi betegségek, a rossz egészségi állapot első lépésére (Layte and McCrory, 2012; OECD, 2009; DCYA, 2011; DHSSPS, 2013).

A 0-3 éves kor közötti kisgyermekek támogatásának fontos része a szülők számára nyújtott információk biztosítása (a gyermekük születése előtt és után) a gyermek fejlődéséről, és emellett fontosak az anyák egészségével és jólétével is foglalkozó programok. A szülés előtti gondozástól a gyermekek és a családjaik többféle ágazat sokféle szakemberétől kaphatnak támogatást, legintenzívebben talán az első három életév végéig, ezért fontos, hogy a szülőket a gyermekük egészségével és jólétével kapcsolatban összehangolt támogatás kapjanak; a gyermek fejlődése érdekében. Olyan szolgáltatásra van szükség, amely integrálja az egészségügyi, a szociális és a köznevelési szakemberek alapellátási, és ha szükséges, akkor az egyedi/speciális problémát kezelő munkáját megtartva az ágazatspecifikus módszereit és eszközeit. (1.6.; 1.7.; Sneddon és Owens, 2012; Varga, Andrek és Herczogh, 2011; Kereki, 2013; Kereki, 2020).

*A legfontosabb életszakaszokra* való összpontosítás. A gyermekek a növekedésük során számos kulcsfontosságú átmenetet élnek át, átmenet a családi létből (a bölcsődébe), az óvodába, az óvodából az általános iskolába, a középiskolába, esetleg majd a felsőfokú tanulmányok rendszerébe, a munkaerőpiacra, ahol gyakran további tanulás vár rájuk. A törvények által szabályozott átmenetek egy része a gyermekek bizonyos életkorához kötött, míg mások, mint például felsőoktatásban való továbbtanulás, a tanulmányi eredmények, a vizsgák eredményétől függenek. A változások nem csak azt jelentik, hogy másik iskolába kerülnek, esetleg másik településre, hanem azt is, hogy a kialakult személyes kapcsolatok helyett az új környezet miatt vagy éppen a képzés jellege miatt kevésbé személyre szabott kapcsolatrendszerbe kerülnek be.

A változásokban rejlő fejlődés mellett számolni kell a kockázatokkal is, pl. a serdülőkor átmeneti időszakában a fiatalok ki vannak téve a kortárs csoportok negatív hatásainak, aminek kedvezőtlen

eredménye lehet. Az „új”, a „nagyobb”, a „más” megtanulása, az alkalmazkodás mindenki számára kihívás, de különösen nagy próbatétel azoknak, akiknek a (tágon értelmezett) tanulási képességei fejletlenebbek, szegényesebbek, nem adnak elég modellt a helyzetek megoldásában.

A szülőknek, a csecsemőkkel, kisgyermekkel foglalkozó szakembereknek és az intézményeknek együttműködve és fokozott figyelmet kell fordítani a gyermekek átmeneti életszakaszaira, ami különösen fontos az iskolakezdés időszakában. Az iskolakerettség vizsgálatok és az első évfolyamok eredményei azt mutatják, hogy vannak olyan gyermekek, akik jól megbirkóznak az iskolakezdéssel, de a gyerekek egy csoportja, különösen azok, akik hátrányos helyzetűek, nehezen boldogulnak.

Egyértelműen a szülők szerepe döntő az átmenetekben, különösen a családból való kilépés idején, mivel ők jelentik a biztos pontot a gyermek életében, az otthon válik viszonyítási ponttá, a családban megtanult mintákat használja az új környezetben. A kisgyermek mindennap számos tanulási környezetbe kerülnek (otthoni, bölcsődei, óvodai, játszótér, stb.), amelyek az első próbálkozásokat jelentik a családon kívüli közegben, ami magyarázza azt, hogy gondos és következetes megtervezése szükséges.

Az általános iskola utáni képzési rendszerekbe való átlépések során mind a szükséges tanulmányokat, mind a gyermekek érzelmi jólétét támogatni kell, amiben az iskolai mentorprogramok segíthetnek a gyerekeknek áthidalni az egymást követő intézmények közötti szakadékokat. A mentor tanár mellett a belépő tanulók náluk idősebb diákoktól kortárustámogatást kaphatnak, ami megadhatja a biztonságérzetet, és könnyebben, gyorsabban illeszkednek be az új környezetükbe (Sneddon és Owens, 2012; Sneddon és Harris, 2013).

*A gyermekek tanulásának támogatása.* Az alacsony iskolai végzettség következményeinek a társadalmi és gazdasági költségei magasak. A magas munkanélküliségi arányon, a magas egészségügyi és szociális kiadásokon túl a politikai és társadalmi tevékenységekben való alacsonyabb részvétellel is számolni kell (Kelly és mtsai, 2011). Számos oka van annak,

hogy a kívánatos magasabb iskolai végzettséget a gyermekek nem szerzik meg, nem tanulnak a képességeik miatt elvárhatóan, ezért fontos, hogy a tanulást támogató beavatkozások széles skálája rendelkezésre álljon, amelyek a gyermekek életének különböző környezetére és a fejlődés különböző szakaszaira szabottak.

A sikeres tanulás első mutatója az első évfolyamokon az írás, az olvasás és a számolás tudása, amelyek a későbbi iskolai ismeretsajátításon túl, mind az egész életen át tartó tanuláshoz, mind a mindennapi életnek, mind pedig a munkavállaláshoz meghatározó feltétele. Ebből a gondolatból kiindulva, vannak országok, ahol a prevenciós és intervenciós stratégiák között kifejezetten az olvasásra, az írásra és a számolásra fókuszáló programokat is kidolgoztak (pl. Írországból a 2011-2020 közötti „*The National Literacy and Numeracy Strategy*” (Department of Education and Skills, 2011; Észak-Írországból a „*Learning to Learn effectively*” – Department of Education, 2013), amelyek kiemelik a hátrányos helyzet és az oktatási eredmények közötti kapcsolatot. A tanulás szeretetének kialakítása és megerősítése része ezeknek a stratégiáknak, amit olyan szórakoztató és vonzó tevékenységekkel lehet elérni, mint a játékok, rejtvények, a közös olvasás, és mindenekelőtt a sikerélmény biztosítása, eredményeként pedig a gyermekek szociális és érzelmi területen is fejlődnek, megerősödnek.

A szülőknek kritikus szerepe van a gyermekek tanulásában azzal, hogy hogyan támogatják a gyermekek tanulását, milyen otthoni tanulási környezetet teremtenek, ezért az intervenciós vagy prevenciós célú kezdeményezések részeként a szülői nevelést célzó elemeket is be kell tervezni. A kidolgozás során nem érdemes figyelmen kívül hagyni azt a már jól ismert összefüggést, hogy a szülők, különösen az édesanyák iskolázottsági szintje van hatással a gyermekek teljesítményére, ami pedig tovább erősíti azt az elvárást, hogy a koragyermekkori intervenció során a szülőkre, a teljes családi rendszerre kell hatni, és a szükségletek kielégítéséhez, a támogatáshoz a gyermek életének az indulásáig kell visszanyúlni, ha hosszú távú hatást szeretnénk elérni (Miller és mtsai, 2009, 2011; Varga, Andrek és Herczog, 2011; Kereki, 2017).

*A gyermekekkel, fiatalokkal és családokkal foglalkozó szakemberek támogatása.* Sneddon és Harris (2013) rávilágítanak arra, hogy különösen a gyermekekkel és a családjaikkal foglalkozó szakemberek fontos szerepet játszanak a gyermek fejlődésében. A védőnők és a gyermekorvosok kulcsszereplők a születés előtti és utáni megalapozó időszakban, különösen a fejlődés olyan kulcsfontosságú mérföldköveinek időszakában, mint a mozgás és a beszéd (kommunikáció). A koragyermekkori nevelés és gondozás szakemberei hozzájárulnak a kisgyermek érzelmi jólétéhez, de jelentős a feladatuk a korai nyelvi fejlődés elősegítésében és az egyéb szükségletek azonosításában. A szakemberek megszerzett tudását és készségeit a siker érdekében (folyamatosan) gazdagítani kell a szükségletek felismerése és a megfelelő szolgáltatásnyújtás érdekében, amelyek közül kiemelendő a gyermekekkel és a szüleikkel való kapcsolat kialakításának a képessége, a gyermekek helyzetének a megértése, az igények és a szükségletek azonosításának és az azokra való reagálás képessége.

Bár a képzésekkel kapcsolatban leginkább a támogatottak előnyeit szokták említeni, de nem feledkezhetünk el arról sem, hogy a képzésekkel maga a szakember is gazdagodik, a kompetenciái finomodnak és bővülnek, a problémák megoldásában és a tervező munkában magabiztosabbá válnak, a hatékonyságuk megélésével pedig a munkájuk eredményessége tovább nő. A formális képzés mellett egyenrangú képzési formának tekinthető a folyamatos munkahelyi coaching és mentorálás, a munkacsoportok működése, amelyek a helyi jellegzetességekből, problémákból és lehetőségekből indulnak ki.

A szakemberek ismeretei bővíthetnek a mindennapokban egy-egy eset megismerésével, megbeszélésével és végig kísérésével is teammunka formájában. A különböző szakemberek együttműködése (multidiszciplináris vagy a remélt interdiszciplináris, sőt transzdiszciplináris csoportban) (Kereki, 2017; Kereki, 2020) az ismeretek tárházát jelenti, amely közös munka során nem csak konkrét újabb szakmai ismeretekhez jutnak a tagok, hanem a szakemberek és az ágazatok kompetenciáit is megismerik és megtanulják tiszteltben tartani.

*Az intézmények/ágazatok közötti szorosabb együttműködés.* A nemzetközi kutatások tanulságai azt mutatják, hogy fontos a jó intézmények és/vagy ágazatok közötti munka, ami, ha jól működik, ak-kor a szervezetek munkamódszerében, az információcsere és a szolgáltatások összehangolásának a módjában változások érhetőek el. Mindezek három dimenzióban fejtik ki a hatásukat (Sneddon és mtsai, 2012; Statham, 2011):

- a szolgáltatást igénybe vevők szintje (a szolgáltatásokhoz való jobb hozzáférés, gyorsabb reagálás),
- a szakemberek szintje (a szakmai tudás, készségek és kompetenciák bővülése, a gyermekek szükségleteinek jobb megértése, sikerélmény, karrierépítés, a kiégés elkerülése),
- az intézmények és az ágazatok szintje (nagyobb hatékonyság, kevesebb párhuzamosság, alacsonyabb költségek, a források összehangolása, a szolgáltatást igénybe vevők fokozottabb bevonásának a lehetősége).

Az együttműködéssel kapcsolatban érdemes kiemelni az időt, mint tényezőt, mert a megoldatlan gyermekkori problémák (aminek a költségei több intézmény/ágazatot érintenek) a felnőttkorba lépve nagyobb méreteket öltenek, és újabb intézmények és szolgáltatások költségeivel kell számolni. A tendencia pedig azt sugalmazza, hogy a koragyermekkori intervenció kapcsán sem lehet csak a korai életévekre gondolni, hanem minden stratégiának tovább kell gondolnia, hogy a kisgyermekből iskolás, fiatal felnőtt majd felnőtt lesz, akik a kezeletlen problémát görgetik maguk előtt, ami közben egyre nagyobb, összetettebb és masszívabb lesz.

Az időbeliséget vették figyelembe például Írorszában, amikor közel húsz éve kidolgoztak és hoztak létre egy olyan struktúrát, amelyben a megyékben működő szociális, egészségügyi és oktatási ügynökségek különböző csoportjait tömörítették, hogy a közös tervezés és a szolgáltatások közös koordinálása révén javítsák a gyermekek és fiatalok ellátásának a hatékonyságát. Minden bizottságnak átfogó, hároméves gyermek- és ifjúsági tervet kell készítenie, amely irányítja a helyi hatóság területén végzett munkát a gyermekek, a fiatalok (a

majdani felnőttek) és családjaik teljes potenciáljának kibontakoztatása érdekében (OFMDFM, 2006).

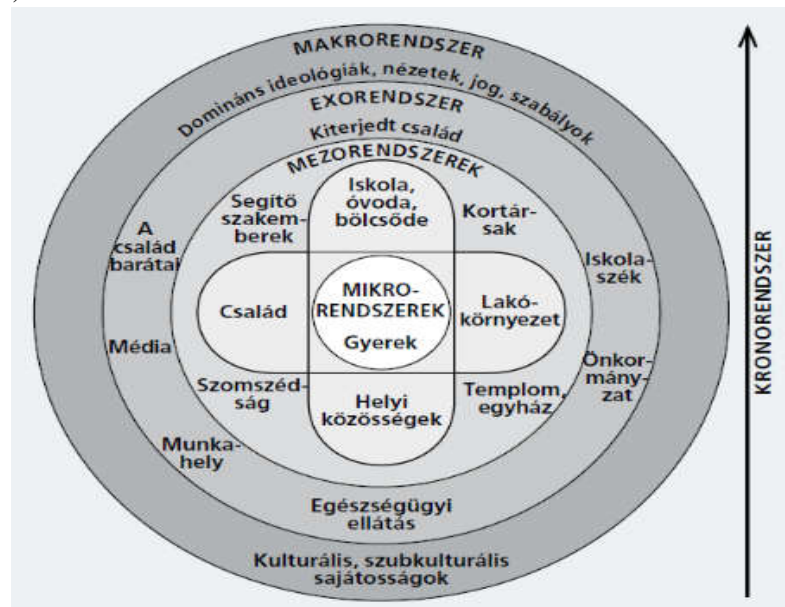
*Közösségi konzultáció és a helyi közösségek bevonása.* A helyi közösségekkel való konzultáció és együttműködés döntő fontosságú ahhoz, hogy a támogató szolgáltatást nyújtó szervezetek megismerjék és megértsék a szolgáltatást igénybe vevők problémáit, és a szakemberek, a szervezetek a tényleges problémákkal foglalkozzanak (Sneddon és Owens, 2012; Sneddon és Harris, 2013). Az igények és szükségletek megismerése és elemzése után következhet csak a beavatkozások kiválasztása, megtervezése és végrehajtása, így biztosítható csak, hogy a programok illeszkedjenek a helyi környezet sajátosságaihoz, felhasználják annak erősségeit, és ha szükséges, akkor módosításokat lehessen alkalmazni. A konzultáció elősegítheti az érdekeltek és a szélesebb közösségek részvételét is, és ösztönözheti a helyi szintű partnerségi együttműködést.

A helyi közösségek szerepét jól értelmezhetővé teszi Bronfenbrenner (1979) társadalmi ökológiai

rendszere, ami rámutat arra, hogy a társadalmi és a fizikai környezet különböző elemei döntő befolyást gyakorolnak az egyén fejlődésére. A modell szerint a gyermek fejlődését (az egyén életét, döntéseit, attitűdjét) befolyásolja a közvetlen fizikai és társadalmi környezete (mikrorendszer), valamint a környezeten belüli rendszerek (mezorendszer) közötti kölcsönhatások. A tágabb társadalmi, politikai és gazdasági feltételek (exorendszer) befolyásolják a mikrorendszer felépítését és elérhetőségét, valamint a gyermekre gyakorolt hatásukat. A társadalmi, politikai és gazdasági körülményeket befolyásolják a társadalom tagjai által megosztott általános hiedelmek, attitűdök, kultúra, normarendszer, stb. (makroszisztémák).

A rendszerelmélet alapgondolata tehát az, hogy egy dolog befolyásol egy másik eseményt, és a létezés nem vákuumban történik, ha-nem a változó körülményekhez viszonyítva a rendszerek dinamikusak és paradox módon megőrzik saját integritásukat, miközben alkalmazkodnak a körülöttük zajló elkerülhetetlen változásokhoz (2. ábra) (Bronfenbrenner 1979, idézi Danis és Kalmár, 2011).

2. ábra A fejlődés társadalmi ökológiai rendszere Bronfenbrenner alapján. (forrás: Bronfenbrenner 1979, idézi Danis I. és Kalmár M., 2011:94)



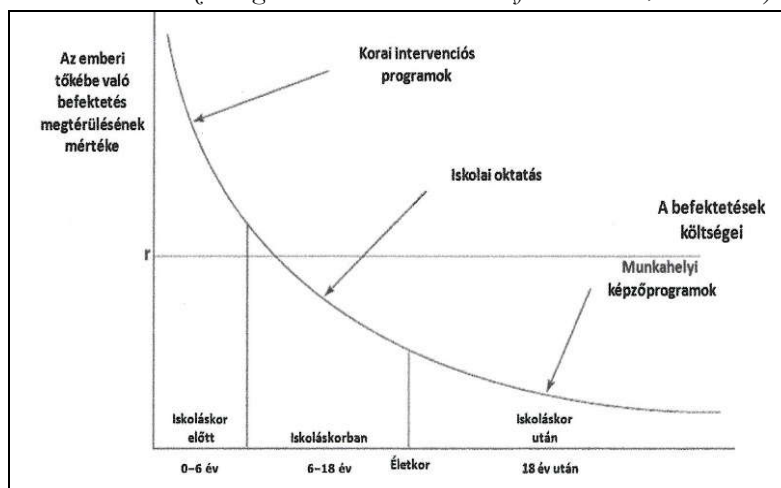
### A koragyermekkori intervenció és prevenció hosszútávú gazdasági érvei

A prevenció és korai beavatkozási stratégiák hatása, a tapasztalatok szerint, pozitív a gyermekek, a családjaik, a közösségeik szintjén, de előnyök jelent a társadalom egésze számára is a jobb életkörülmények és az egyértelmű gazdasági előnyök miatt. A magas színvonalú, hatékony beavatkozásokon alapuló és jól végrehajtott programokra fordított kiadások megtérülnek, sőt haszonnal is járnak az évek alatt. Ma, amikor az állami költségvetések korlátozott forrásokkal gazdálkodhatnak, különösen fontos, hogy a pénzt olyan szolgáltatásokba fektessék, amelyek a legjobb 'ár-érték' arányt nyújt-

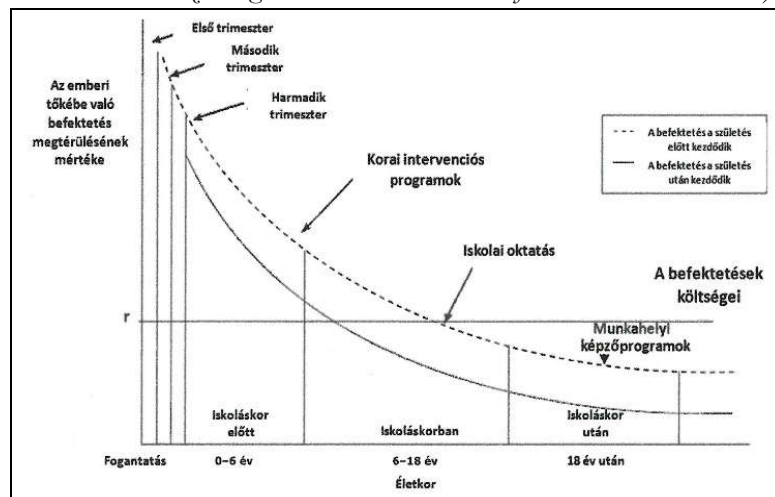
ják, amelyek biztosítják a befektetések optimális felhasználását és elérik a kívánt eredményeket.

Annak ellenére is ezt kell mondanunk, hogy ezek nem mindig a legolcsóbb szolgáltatások a szolgáltatásnyújtás időpontjában, és jellemzően a költségek csak a messzibb jövőben térülnek, az eredmények csak később jelentkeznek (3-4. ábra) (Danis, 2015). A kutatások azt mutatják, hogy a korai években történő állami szintű befektetések gazdasági megtérülési aránya lényegesen magasabb, mintha az a gyermek életének bármelyik más szakaszában történik, mivel a gyermekek legkorábbi éveiben történő fejlődés növeli a következő életszakaszok hatékonyságát (3-4. ábra)

3. ábra Az emberi tőkébe való beruházás megtérülése életkoronként I. (forrás: Danis, 2015:102)



4. ábra Az emberi tőkébe való beruházás megtérülése életkoronként II. (forrás: Danis, 2015:103)



Egy brit tanulmány két fontos összefüggésre mutatott rá. Az egyik tapasztalat az, hogy az alacsony iskolai végzettséghez jelentős költségek társulnak, a másik pedig, hogy a 15 évesek iskolai végzettsége magasabb azoknál a gyerekeknél, akik minőségi óvodai oktatásban vettek részt. A legjobb eredmények ott születtek, ahol a korai gyermekkorban a kisgyermekkorai nevelés inkluzívan és magas szintű állami beruházásokkal biztosították (Heckman and Masterov, 2007; KPMG Foundation, 2006).

Az Egyesült Államokban a magas színvonalú korai gondozási és nevelési programokról végzett költséghatékonyság elemzések minden befektetett 1 dollárra 2,50-16 dollár megtérülést jeleztek (Start Strong, 2011).

A The National Economic and Social Forum (NESF) előrejelzése szerint Írországban a korai gondozásba és nevelésbe való befektetés haszna minden befektetett 1 euróra 4-7 euró között van (NESF, 2005). Ezeket a becsült megtérüléseket a mért oktatási eredmények (például a jobb iskolai végzettség, kisebb lemorzsolódás, alacsonyabb speciális oktatási szükséglet, stb.), a fiatalkorúak bűnözési arányának csökkenése, a munkaerő-piaci részvétel, a felnőttoktatásban való részvétel növekedése, stb. miatt várható megtakarítások alapján számították ki (3-4. ábra).

Az USA-ban egy, a védőnő és a család partnerségének a költség-haszon elemzése, ami elsősorban az első gyermeküket szült anyák otthoni védőnői látogatására fókuszált, azt mutatta, hogy minden elköltött 1 dollár két és félszeres megtérülést eredményez, mivel a pozitív hatások számos jövőbeli (gyermeki) eredményt befolyásolnak, beleértve az iskolai végzettséget, a bűnözést és a foglalkoztatottságot (Washington State Institute for Public Policy, 2012).

A gyermekek megoldatlan viselkedési problémái hosszú távon költséges következményekkel járhatnak. Egy 2004-es brit becslés szerint például a magatartási zavarok hosszú távú gazdasági hatása a társadalomra nézve (esetenként) több mint 1 millió fontot tesz ki az életük során (Muntz és mtsai, 2004). Egy ír elemzés (2012) vállalkozott arra, hogy megvizsgálja egy program (I.8.) költségeit két helyszínen, azt elemezték, hogy hosszú távon

(várhatóan) megtakarítanak-e pénzt a programok. Mindkét intézményben arra a következtetésre jutottak, hogy igen, mert csökkent a szakszolgálatok, az általános és a speciális szakemberek bevonása (például a szociális munkásokkal való kapcsolattartás csökkenése), ami gyermekenként körülbelül 4500 eurós megtakarítást jelent egy 10 éves időszak alatt (McGilloway és mtsai, 2012).

A költséghatékonyság elemzése olyan esetekben is hasznos, amikor a kezdeti költségek az egyik szervezeti egységnél/ágazatban merülnek fel, a hosszú távú költségmegtakarítás viszont majd csak évek múlva egy másik szervezeti egységnél/ágazatban tapasztalható.

### Összegzés

A koragyermekkor kritikus időszaka azoknak a készségeknek a fejlesztése szempontjából, amelyek lehetővé teszik a gyermekek számára az aktív részvételt, a sikeres tanulást, a motiváltságot és teljesítményt. Kisgyermekkorban sajátítják el az alapvető műveltségi készségeket, azokat, amelyek képessé teszik a gyermekeket a szóbeli és írásbeli kommunikációra, valamint az írott és a beszélt szó megértésére, amelyek a gyermekeket (részben) a felnőttkorukra készíti fel. A szükséges készségek hiánya erős előjelzője a rossz eredményeknek, nemcsak az oktatás, hanem az egészség, a gazdasági siker és a társadalmi kapcsolatok területén is. Az írni-olvasni tudás és más tanulási készségek alacsony szintje számos ágazatban (oktatás, egészségügy, szociális ellátás, szociális jólét, igazságszolgáltatás és sok más területen) tapasztalható, ami jelentős költségekkel jár az egyének és a tágabb közösség számára is. A kormányok felismerték, hogy cselekedni kell a probléma megoldása érdekében, és stratégiákat dolgoznak ki, aminek alapja az, hogy azonosítani tudják az iskolai sikertelenség szempontjából veszélyeztetett gyermekeket, amivel elsősorban a hátrányos szociális helyzetben felnövő gyermekek veszélyeztetettek.

A pénzügyi megszorítások között is hosszú távon kell gondolkodni annak érdekében, hogy a problémák és az azzal járó költségek ne nőjenek tovább, hanem enyhíteni lehessen.

„It is easier to build strong children than to repair broken men.”  
 „Könnyebb erős gyerekeket építeni, mint elromlott embereket javítani.”

Frederick Douglass (1818-1895)

## Irodalom

- Cornish, A.M., McMahon, C. és Ungerer, J.A. (2008): Postnatal Depression and the Quality of Mother–Infant Interactions during the Second Year of Life *Australian Journal of Psychology*, 3., 142-51. DOI: [10.1080/00049530701477738](https://doi.org/10.1080/00049530701477738)
- Danis, I. (2015): A csecsemő- és kisgyermekkorai lelki egészség támogatásának helye a koragyermekkorai intervencióban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2., 100-116.
- Danis, I. és Kalmár, M. (2011): A fejlődés természete és modelljei. In Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.): *Biztos Kezdet Kötetek I.: Génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 76-120.
- Department of Children and Youth Affairs (2011): *National Strategy for Research and Data on Children's Lives, 2011-2016*. Dublin, Government Publications.
- Department of Education (2013): *Learning to Learn – A Framework for Early Years Education and Learning*. Belfast, Department of Education, Northern Ireland.
- Department of Education and Skills (2011): *Literacy and Numeracy for Learning and Life – The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Young People, 2011- 2020*. Dublin, Government Publications.
- Department of Health, Social Services and Public Safety (2013): *Breastfeeding – A Great Start. A Strategy for Northern Ireland, 2013-2023*. Belfast, Department of Health, Social Services and Public Safety.
- Egyed, K. (2011): Az evolúció ajándéka: az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.): *Biztos Kezdet Kötetek I.: Génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 166–205.
- Heckman, J.J. és Masterov, D.V. (2007): The productivity argument for investing in young children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 3., 446-93. DOI: [10.3386/w13016](https://doi.org/10.3386/w13016)
- Huttenlocher, P.R. és Dabholkar, A.S. (1997): Regional Differences in Synaptogenesis in Human Cerebral Cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 387., 167–78. DOI: [10.1002/\(sici\)1096-9861\(19971020\)387:2<167::aid-cne1>3.0.co;2-z](https://doi.org/10.1002/(sici)1096-9861(19971020)387:2<167::aid-cne1>3.0.co;2-z)
- Kalmár M. (2011): Az agy fejlődését veszélyeztető tényezők és a veszélyek elhárításának lehetőségei. In Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.): *Biztos Kezdet Kötetek I.: Génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 206–229.
- Kelly, Y., Sacker, A., Del Bono, E., Francesconi, M. és Marmot, M. (2011): What role for the home learning environment and parenting in reducing the socio-economic gradient in child development? Findings from the Millennium Cohort Study. *Archives of Disease in Childhood*, 96., 832-37. DOI: [10.1136/adc.2010.195917](https://doi.org/10.1136/adc.2010.195917)
- Kereki, J. (2013): A kora gyermekkorai intervenció rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(1), 23–38.
- Kereki, J. (2017): *Utak: A kora gyermekkorai intervenció rendszerszintű megközelítése*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó – ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Kereki, J. (szerk.) (2020): *Gyermekút. Módszertani kézikönyv*. Családbarát Országos Nonprofit Közhasznú Kft, Budapest, 90-102.
- Kereki, J. és Major, Zs. B. (szerk.) (2014): *Őrzők. Egészségügyi alapellátók gyakorlatközpontú kézikönyve*. TÁMOP-6.1.4 Koragyermekkorai program. Országos Tisztifőorvosi Hivatal, Budapest.
- KPMG Foundation (2006): *The Long-term Costs of Literacy Difficulties*. London, KPMG Foundation.
- Layte, R. és McCrory (2012): *Velocity of weight gain in infancy and risk of obesity at age three. Presentation at the Children's Research Network of Ireland and Northern Ireland Inaugural Conference*, 26

- September 2012.  
www.childrensresearchnetwork.org
- McGilloway, S., Ní Mhaille, G., Furlong, M., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., O'Neill, D. és Donnelly, M. (2012): *The Incredible Years Ireland Study: Parents, Teachers, and Early Childhood Intervention. Long-term Outcomes of the Incredible Years Parent and Teacher Classroom Management Training Programme* (Combined 12 month report). Dublin, Archways.
- Mező K. (2018). A kora gyermekkori családi nevelés hatása az érzelmi intelligencia kialakulására és fejlődésére. In: Vargáné, Nagy A. (szerk.) *Családi nevelés 3*. Debrecen, Didakt Kft. 43-59.
- Miller, S., Connolly, P. és Maguire, L.K. (2011): *A Follow-up Randomised Control Trial Evaluation of the Effects of Business in the Community's Time to Read Mentoring Programme*, Centre for Effective Education, Queen's University Belfast.
- Muntz, R., Hutchings, J., Edwards, R.T., Hounsome, B. és Ó Ceilleachair, A. (2004): Economic evaluation of treatment for children with severe behavioural problems. *Journal of Mental Health, Policy and Economics*, 4., 177-89.
- NESF (2005): Early Childhood Care and Education, NESF Report 31., Dublin, *National Economic and Social Forum*, 28.
- OECD Family Database (2009): CO15: *Breastfeeding Rates*. Paris, Social Policy Division, Organisation for Economic Co-operation and Development.  
www.oecd.org/els/social/family/database
- OFMDFM (2006): *Our Children and Young People—Our Pledge: A ten-year strategy for children and young people in Northern Ireland, 2006–2016*. Belfast, Office of the First Minister and Deputy First Minister.
- Scheuring N., Papp E., Danis I., Németh T. és Czinner A. (2011): A csecsemő- és kisgyermek-kori regulációs zavarok háttere és diagnosztikai kérdései. *Gyermekorvos Továbbképzés*, 10(5), 13–19.
- Sneddon, H. és Owens, S. (2012): *Prevention and Early Intervention in Children and Young People's Services – Parenting*. Dublin, Centre for Effective Services.
- Sneddon, H. and Harris, M. (2013) *Prevention and Early Intervention in Children and Young People's Services – Children's Learning*. Dublin: Centre for Effective Services.
- Start Strong (2011): *The Economics of Children's Early Years – Early Care and Education in Ireland: Costs and Benefits*. Dublin, Start Strong.
- Statham, J. (2011): *A Review of the international evidence on interagency working, to inform the development of Children's Services Committees in Ireland*. Dublin, Department of Children and Youth Affairs.
- Statham, J. (2013): *Prevention and Early Intervention in Children and Young People's Services – Improving Child Behaviour*. Dublin, Centre for Effective Services.
- Szabó, L. (2011): Ismerkedj, barátkozz és illeszkedj be! – A társas kapcsolatok korai fejlődése. In Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.): *Biztos Kezdet Kötetek I.: Génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 312-347.
- Tóth I. (2011): Az érzelmi-társas kapcsolatok fejlődése: korai gondozás és kötődés. In Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.): *Biztos Kezdet Kötetek I.: Génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 320–373
- Varga, K., Andrek, A. és Herczog, M. (2011): A várandósság és a szülés pszichológiai vonatkozásai és társadalmi beágyazottsága. In Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.): *Biztos Kezdet Kötetek I.: Génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 230-280.
- Washington State Institute for Public Policy (2012): *Nurse Family Partnership for Low Income Families*. Olympia, WA, Washington State Institute for Public Policy.  
http://www.wsipp.wa.gov/ReportFile/1485
- Winter, P. (2010): *Engaging Families in the Early Childhood Development Story*. Melbourne, Education Services Australia.



[http://www.mceecdy.edu.au/verve/resource/s/ECD\\_StoryNeuroscience\\_and\\_early\\_childhood\\_dev.pdf](http://www.mceecdy.edu.au/verve/resource/s/ECD_StoryNeuroscience_and_early_childhood_dev.pdf)

**Felhasznált weboldalak:**

I.1. Growing Up in Ireland is the national longitudinal study of children in Ireland, [www.growingup.ie](http://www.growingup.ie)

I.2. The Millennium Cohort Study is the national longitudinal study of children in the UK. [www.cls.ioe.ac.uk](http://www.cls.ioe.ac.uk)

I.3. The Centre for Effective Services, <https://www.effectiveservices.org/>

I.4. The Triple P system <https://www.triplep.net/>

I.5. Parents Plus – Empowering Professionals to Support Families <https://www.parentsplus.ie/>

I.6. Preparing For Life <https://www.preparingforlife.ie/>

I.7. [Coventry City Council - Ready, Steady, Grow!](https://www.coventry.gov.uk/readysteadygrow) <https://www.coventry.gov.uk/readysteadygrow>

I.8. Incredible Years <https://incredibleyears.com/>



**A FIZIKAI AKTIVITÁST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK ELEMZÉSE  
HAJDÚBÖSZÖRMÉNY 65 ÉV FELETTI LAKOSSÁGÁNAK KÖRÉBEN**

**Szerzők:**

Szerdahelyi Zoltán  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Laoues-Czibalmos Nóra  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

**Lektorok:**

Bácsné Bába Éva (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Müller Anetta (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:

[szerdahelyi.zoltan@ped.unideb.hu](mailto:szerdahelyi.zoltan@ped.unideb.hu)

...és további két anonim lektor

Szerdahelyi Zoltán, Laoues-Czibalmos Nóra (2022): A fizikai aktivitást befolyásoló tényezők elemzése Hajdúböszörmény 65 év feletti lakosságának körében. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 67-76. DOI: [10.18458/KB.2022.3.67](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.67)

**Absztrakt**

A fizikai aktivitás fontosságát egyre többen ismerik fel, laikusok és szakemberek egyaránt. A rendszeres mozgás minden életkorban hozzájárul az egészség különböző dimenzióinak erősítéséhez. Ideális esetben kisgyermekkorától kezdve beépül a fizikai aktivitás életünkbe, azonban a népegészségügyi mutatók alapján sajnos ellenkező tendencia rajzolódik ki hazánkban. A demográfiai folyamatok egyik legmarkánsabb jellemzője az időskorú népesség számának és arányának folyamatos növekedése. Az idősödő társadalomban kulcsfontosságú a 65 év felettek jó egészségi állapotának megőrzése, az egyén életminőségének javítása, az egészségügyi kiadások csökkentése, illetve az időskorúak munkaerőpiaci szerepének kényeszerű növekedése miatt. Hajdúböszörményre is jellemzőek az országos demográfiai változások, így érdemes a helyi lakónépesség fizikai aktivitásának összetevőit vizsgálni. Kutatásunk célja a munkavégzéssel, a közlekedéssel, a háztartási munkával, illetve a szabadidősportolással kapcsolatos mozgásos tevékenységek jellemzőinek feltárása. Sajnos a nemzetközi ajánlásoktól elmarad a vizsgált populáció mozgással töltött idejének mennyisége és minősége is. Az idős korosztály mozgásos motívumainak feltérképezése megerősítette a feltételezésünket, miszerint a fizikai és a pszichés egészség megőrzése a legfőbb mozgatórugója a célcsoport aktivitásának.

**Kulcsszavak:** fizikai aktivitás, idősödő társadalom, idős korosztály, objektív egészség, szubjektív egészség

**Diszciplína:** Sporttudomány

**Abstract**

*ANALYSIS OF FACTORS INFLUENCING PHYSICAL ACTIVITY AMONG THE POPULATION OF HAJDÚBÖSZÖRMÉNY OVER 65 YEARS OF AGE*

The importance of physical activity is increasingly recognized by many people, both laymen and professionals. Regular exercise at all ages contributes to strengthening the different dimensions of health.

Ideally, physical activity is integrated into our lives from an early age, however, based on public health indicators, unfortunately, the opposite trend is to be seen in Hungary. One of the most striking features of demographic processes is the continuous increase in the number and proportion of the elderly population. In an ageing society, it is crucial to maintain good health conditions for people over 65 for the following reasons: to improve the quality of life of the individual, to reduce health expenditures, and because of the inevitably increased number of elderly in the labour market. National demographic changes are just as characteristic in Hajdúböszörmény, so it is worth examining the components of the physical activity of the local population. The aim of our research is to explore the characteristics of exercising related to work, transport, household work and leisure sports. Unfortunately, as well as the amount, the quality of the population's time spent exercising is below international recommendations. Mapping the exercising motives of the elderly confirmed our assumption that the preservation of physical and mental health is the main drive behind the activity of the target group.

**Keywords:** physical activity, ageing society, seniority, objective health, subjective health

**Disciplines:** sports science

Az „idősödő társadalom” fogalma a „fejlett társadalom” kifejezés állandó kísérőjévé vált. Ezen társadalmak tagjainak is számos veszteséggel kell számolni (munkahely/családtagok/barátok elvesztése, testi és kognitív képességek eltérő mértékű romlása, társadalmi hasznosság érzésének csökkenése, stb.). Ezért is fontos olyan tevékenységekkel (fizikai/szellemi rekreáció) megtölteni a mindennapokat, melyek ellensúlyként funkcionálhatnak (pl. kiránduló csoportok, színházlátogatás, irodalmi körök, csoportos tréningek) az előbb említett deficit-fakto-rokkal szemben.

Jelen vizsgálatunk célcsoportja a hajdúböszörményi 65 év feletti lakónépesség fizikai aktivitása, annak főbb jellemzői. A téma fontosságát mutatja, hogy a 2009-ben megjelent Idősügyi Nemzeti Stratégia szerint: „2050-re a népesség közel 30%-a lesz már e korosztály tagja.” Az egyik érzékeny mutató adatai is meggyőzők lehetnek a probléma felismerése során. Az öregedési index (a 65 éves és idősebb korosztály létszámának, illetve a 15 évesnél fiatalabbak létszámának aránya) változása egyértelmű tendenciát jelez: míg 1990-ben 64,5/100, addig 2013-ban 116/100 (KSH, 2015). Az idősödő társadalom jelensége több kérdést is felvet. Az egyedüllét és a támogatottság hiánya egyre inkább jellemző (Ferwagner, 2020). A többgenerációs családmodell háttérbe szorult, az idősek ellátásá-

ban az egyéb társadalmi és állami tényezőknek a szerepe jelentősen növekedett. A szociális gondozás, illetve az intézményi ellátás területén a munkaerőhiány (alacsony társadalmi presztízs), valamint a férőhelyhiány megoldása vált különösen aktuálisá (Udvari, 2013; German, 2019). Az idős emberek gyorsan növekvő arányának vizsgálata során a következő folyamatokat érdemes figyelembe venni. Csökken a munkaképes korú népesség, illetve egyre nagyobb lesz az egészségügyi és szociális ellátások iránti igény. A tartós gondozást végző intézmények ma sem tudnak minden igényt kielégíteni, és várhatóan az igény növekedése lesz megfigyelhető (Szociális Ágazati Portál, 2019). Az idősek saját otthonában történő gondozásának létjogosultsága, fontossága megkérdőjelezhetetlen. Az időseket házi segítségnyújtás keretében ellátó gondozók száma azonban évről-évre csökken, a szociális gondozó és ápoló végzettség ma már hiányszakma (Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2019).

Az idős korosztály tagjai fokozottabban érezhetik „feleslegesnek” magukat, és az aktív munkavégzéshez kapcsolódó több évtizedes rutinfeladataik megszűnésével olyan vákuum keletkezhet, mely felerősítheti a depresszió tüneteit, a betegségek iránt mutatott fokozottabb érdeklődést, illetve a betegségek kialakulásának lehetőségét. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint az

időskorúaknak mindössze 3,5 százaléka foglalkoztatott (KSH, 2015). Ennek ellensúlyozására, a „sikeres öregedés” receptjeként említi a szakirodalom (Boga, 2013) is a szellemi aktivitás (a mentális állapot fenntartását) és a fizikai aktivitás megőrzését, valamint az egészséges táplálkozást és a rendszeres orvosi ellenőrzést.

Az időskorúak egészségi állapota és fizikai aktivitása közti összefüggések ismertek (Laczkó és Rétsági, 2015). A fogalom meghatározásánál több tényezőt is figyelembe kell vennünk. Egyértelmű a Petrika (2008) által ismertetett, a fizikai aktivitás sportorvosi szakmai körökből származó definíciója. Eszerint a „fizikai aktivitási ernyő” alá tartoznak a háztartási, önellátási teendők; foglalkozással, munkavégzéssel kapcsolatos fizikai aktivitások; a munkába járás, az utazási aktivitás; a családi, közösségi aktivitás; valamint a szabadidős és sport aktivitás (kedvtelés, egészségmegőrzés érdekében végzett, illetve versenysport). Némek szerint is különbséget kell tennünk a fizikai aktivitást vizsgálva. A 65 év feletti nők a háztartási munkák, míg a férfiak a házi körüli munkák és a karbantartás terén aktívabbak. Közös jellemző az ülő tevékenységek meghatározó szerepe, melynek oka a tévénézési szokásokban keresendő. A vizsgált korosztály 94 százaléka rendszeresen néz televíziót (KSH, 2015).

Pavlik (2015) rámutat, hogy a rendszeres edzésnek nagy szerepe van a szívinfarktus megelőzésében, illetve abban, hogyha kialakul, enyhébb lefolyású lehet. Ezen vizsgálat szerint a szívrohamok száma fordítottan arányos az edzettségi szinttel. A csonttritkulás, az elesés és a csonttörés megelőzésében is jelentős szerepe van a rendszeres testmozgásnak (Kopkáné, Vécseyné és munkatársai, 2011).

Ismertek azok a kutatási eredmények, melyek számszerűsítették az idősődéssel járó „funkciócsökkenést”. Ez magában foglalja a vázizomzat tömegének és teljesítőképességének, az agy tömegének, a véráramlásnak, a tüdőkapacitásnak, az idegrostok vezetési sebességének, látás- és hallásfunkcióknak a fogyatkozását (Iván, 2005). A kognitív képességek romlásának üteme és a fizikai aktivitás szintje közti fordított arányosság többszörösen bizonyított tény, kutatása az egyik legnépszerűbb téma az időskorú

népesség körében végzett vizsgálatoknak (Barna és Balogh, 2020).

Különösen fontos a célcsoport egészségi állapotának szintje, hiszen a demográfiai folyamatokat figyelve a szakpolitikának számolnia kell azzal a ténnyel, hogy hamarosan az időskorúak alkotják legnépesebb társadalmi csoportot. Ezeket a folyamatokat figyelembe véve egyértelmű, hogy az időskorú népesség munkaerőpiaci aktív jelenléte nemcsak kívánatos, hanem szükségszerűvé válik az elkövetkező időszakban (Barakonyi, 2010; Széman, 2013).

A pandémia miatt kialakult helyzet számtalan megküzdési stratégiát alakított ki az emberekben. Van, aki számára a járvány okozta fenyegetett állapotot mind fizikailag, mind mentálisan és pszichésen is kedvezőtlen változásokat hozott, de az ellenkezőjére is van példa. Sokan egy olyan változó környezeti feltételrendszert láttak benne, mely az alkalmazkodás új formáit kívánta meg az egyéntől. Azok, akik „sikeres” választ adtak a kihívásokra, azok általános egészségi állapota nem változott, vagy akár még javult is.

A mozgás területéről vett példa a kondi- és fitnessstermek látogatásának korlátozása, melyre a két alapvető válaszreakció: „nem járhatok a szokásos helyre, megvárom a korlátozó intézkedések enyhítését/eltörlését” vagy „nem járhatok a szokásos helyre, alternatív megoldásokat keresek” (online edzés, mozgás a szabadban, új mozgásformák kipróbálása, stb.). Azon személyek, akik mozgásmennyisége csökkent vagy alacsony szinten maradt az elmúlt hónapok alatt, mind a depresszióra (Callow, Arnold-Nedimela és munkatársai, 2020) utaló tünetek előfordulása, mind a súlygyarapodás is szignifikánsan magasabb, mint azoké, akik rendszeresen mozogtak. A tudományos munkák számtalan aspektusból vizsgálják a célcsoportunk fizikai aktivitásának kérdését, és közös alaptételük, hogy az aktív mozgásos életmód – kisebb vagy nagyobb mértékben – pozitívan befolyásolja az időskorúak életminőségét és életkilátásait.

### **Módszer**

Kutatásunk során a következő kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

K1: Eléri-e a hajdúböszörményi 65 év feletti lakónépesség fizikai aktivitásának szintje a WHO ajánlásban megfogalmazott mértéket?

H1: *Feltételezzük, hogy nem éri el, melynek fő oka a sportolásra fordított idő alacsony mértékében keresendő.*

K2: Milyen motiváló tényezők játszókat a legfontosabb szerepet az időskorúak sportolási szokásainak alakulásában?

H2: *Feltételezésünk szerint a legfontosabb motiváló tényező a fizikai és pszichés egészségi állapot megőrzése/javítása.*

### Minta

Vizsgálatunkba a hajdúböszörményi 65 év feletti lakónépességet vontuk be, mely téma részét képezi az egyik szerző doktori disszertációjának (a disszertáció témája: a hajdúböszörményi lakosság fizikai aktivitásának jellemzői). A résztvevők (N=263) közül 130 nő és 133 férfi. A válaszadók 65-92 év közötti, hajdúböszörményi lakosok voltak (M= 75,9 év, SD=6,89).

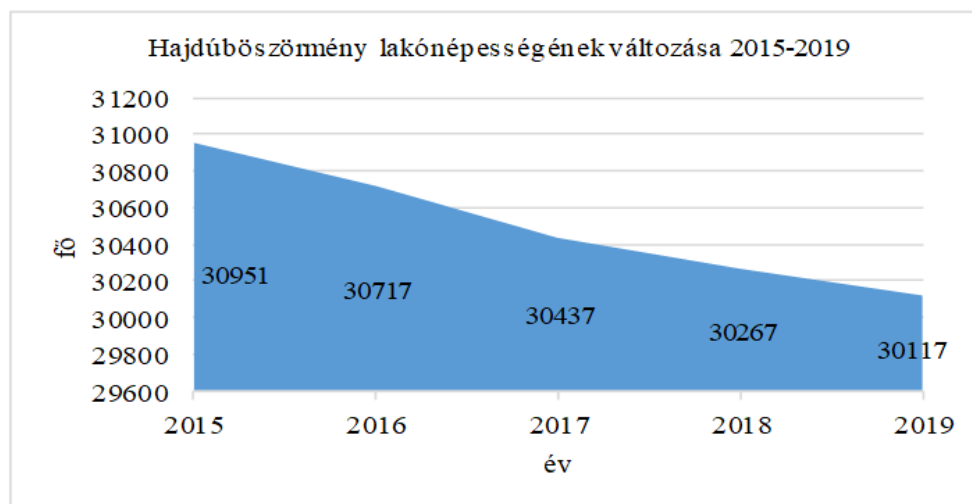
### Eszközök

Az általunk összeállított, 26 itemből álló kérdőív a válaszadókra jellemző szociodemográfiai és szociokulturális jellemzőkön túl vizsgálták az objektív és szubjektív egészség területét, a fizikai aktivitás jellemzőit (IPAQ - International Physical Activity Questionnaires), a mozgásos motivációkat (PALMS - Physical Activity and Leisure Motivation Scale). A kérdőíveket papír alapon töltöttük ki, mivel a mintához tartozók többsége elutasította az elektronikus formában történő válaszadást. Az adatgyűjtés folyamatát nehezítette a COVID-19 járványhelyzettel összefüggésben a személyes kontakt háttérbe szorulása és a célcsoport (idősek) veszélyeztetettsége. A begyűjtött adatokat IBM SPSS Statistics 27 program segítségével elemeztük. A leíró statisztikai vizsgálatokon kívül kereszttábla elemzést, khi négyzet próbát, korreláció analízist, Mann-Whitney és Kruskal-Wallis próbákat alkalmaztunk. Szignifikancia szintnek a  $p < 0,05$  határt vettük alapul.

### Eredmények

Az országosan is jellemző, kedvezőtlen demográfiai folyamatok Hajdúböszörményben sem alakulnak másként (1. ábra).

1. ábra: Hajdúböszörmény lakónépességének változása 2015-2019 (forrás: KSH, 2019 alapján a Szerző)



A lakónépesség száma 2015-2019 között 2,7 százalékkal csökkent, ami jóval nagyobb ütemű változás, mint az országos átlag (-0,9 százalék). A hajdúböszörményi lakónépesség számának változását közelebbről szemügyre véve kiderül, hogy a 0-64 év közötti korosztályok létszáma folyamatosan csökkenő, viszont a 65 év felettek száma folyamatosan növekvő tendenciát mutat.

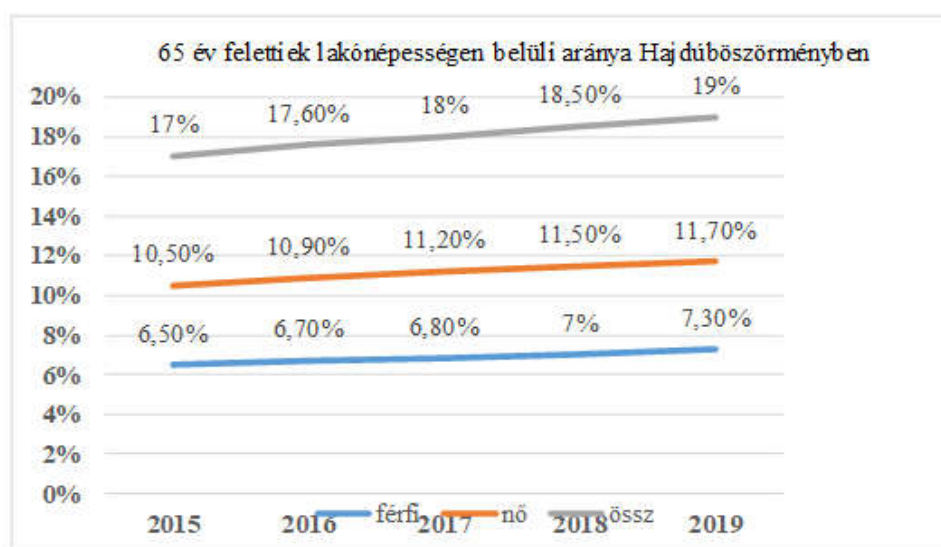
Ez egyrészt lehetne örvendetes tény, miszerint egyre többen érik el a 65 fölötti éveket, de a pozitív képet árnyalja az egészségben eltöltött évek számának várható értéke, mely jóval lassabb emelkedést mutat, ráadásul a nők és a férfiak közti különbség, mely a várható élettartam esetében markánsan megjelenik, itt csaknem teljesen eltűnik. Ebből azt a fontos konklúziót vonhatjuk le, miszerint a nők ugyan hosszabb

élettartamra számíthatnak, de hosszabb időt is töltenek betegen. Tovább pontosíthatná a képet, ha a férfiak és a nők betegségelátása közti különbségeket is megvizsgálánk, de ez jelen munkának nem képezi részét.

A 2. ábra adatait elemezve látható, hogy mind a 65 év feletti nők, mind a férfiak aránya egyaránt növekedett 2015-2019 között. A növekedés üteme egyenletes, általános tendenciára utal. Míg a nők aránya 1,2 százalékkal, addig a férfiaké 0,8 százalékkal nőtt. A különbség okát újra a két nem közötti általános egészségügyi állapotban mutatkozó eltérésekben találhatjuk meg.

Emellett megkérdezésre került, hogy a válaszadók milyen jellegű sporttevékenységet folytattak a múltban, illetve a jelenben (lásd: 1. táblázat).

2. ábra: 65 év felettek lakónépességén belüli aránya Hajdúböszörményben (forrás: KSH, 2019 alapján a Szerző)



1. táblázat: A sporttevékenységek típusainak előfordulási gyakorisága (forrás: a Szerző)

sporttevékenység típusa	múlt	jelen	változás
versenysport	3,4	0,8	-2,6
szabadidősport	28,9	17,1	-11,8
egyik sem	67,7	82,1	+14,4

A múltra vonatkozó adatok nagyon hasonlítanak az elmúlt évtizedben a magyar lakosság sportoláshoz kötődő, fizikai aktivitásával kapcsolatos eredményeihez (Sports and physical activity, 2010, 2014, 2018). Ezeknél a lakosság 2/3 része a soha nem sportol kategóriába tartozik, úgy a hajdúböszörményi idősök 67,7 százaléka jelölte be, hogy a korábbi időszakban nem sportolt. Az életkor előrehaladtával a helyzet romló tendenciát mutat. Csaknem 15 százalékkal nőtt az inaktív lakosok aránya, vagyis a megkérdezettek 82,1 százaléka egyáltalán nem végez szabadidejében sporttevékenységet. Annak tükrében, hogy a sporttevékenységet folytatók esetében szignifikánsabban magasabb volt a szubjektív egészségi állapot értéke, különösen fontos lenne legalább megtartani a felnőttkori sportolási szokásokat.

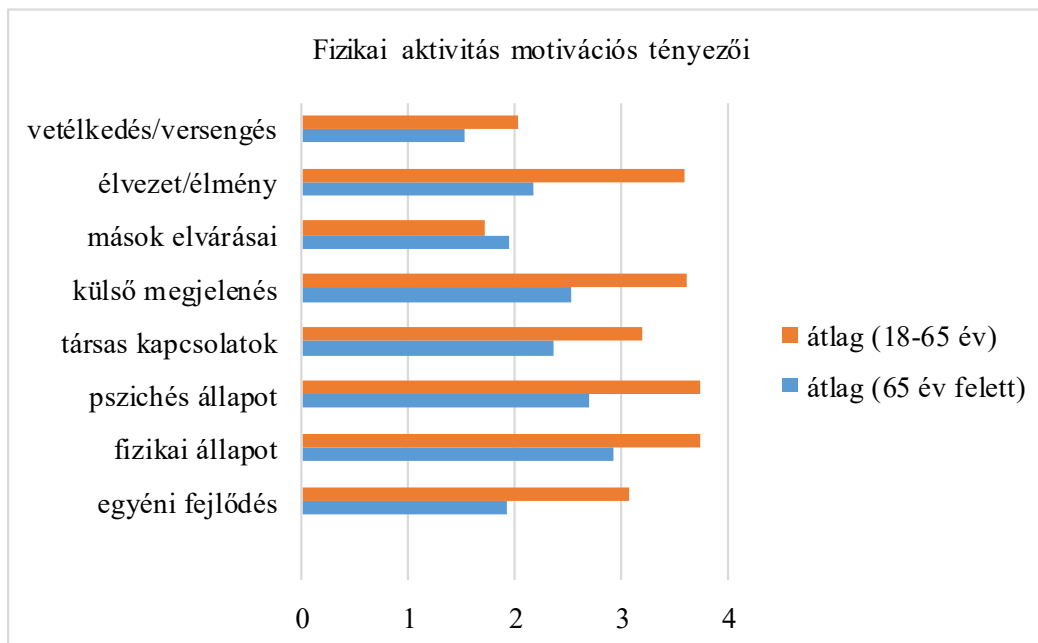
A fizikai aktivitásra ösztönző tényezők között egyértelműen a fizikai és a pszichés állapot javítása került az első helyre (3. ábra), de értékei elmaradnak a felnőtt korosztályban mért értékektől, vagyis az idősebb korosztály általános potenciálja

alacsonyabb szintű. Ami viszont az eddigi összes vizsgálat során igazolódott, hogy a versengést egyöntetűen elutasítják a megkérdezettek. Elsőre meglepőnek tűnhet, hogy a másoknak való megfelelést és az egyéni fejlődést hasonló (kis) mértékben tartják motiválónak, de az életkori sajátosságokat figyelembe véve érthető az alacsony érték. Az önértékelés, önbizalom, új ismeretekre/ingerekre való fogékonyság szintje jelentősen visszaeshet ebben az életszakaszban.

Nem nyugdíjas korban kell elkezdni ezen pilléreket erősíteni, de a nyugdíjas korúak kezét sem szabad elengedni, sőt, most kell igazán segítő kezet nyújtani, amikor azt szeretnénk elérni, hogy a 65 év feletti a lehető leghosszabb ideig éljenek egészségesebben, sikerélményekben gazdagabban, és munkaképességüket minél hosszabb ideig megőrizve.

Nemek közti különbségeket vizsgálva, egyedül a pszichés állapot javítása esetében mutathatunk ki szignifikáns különbséget. A válaszadó nőket jobban motiválja ez a tényező, mint a férfiakat.

3. ábra: A fizikai aktivitás motivációs tényezői (forrás: a Szerző)



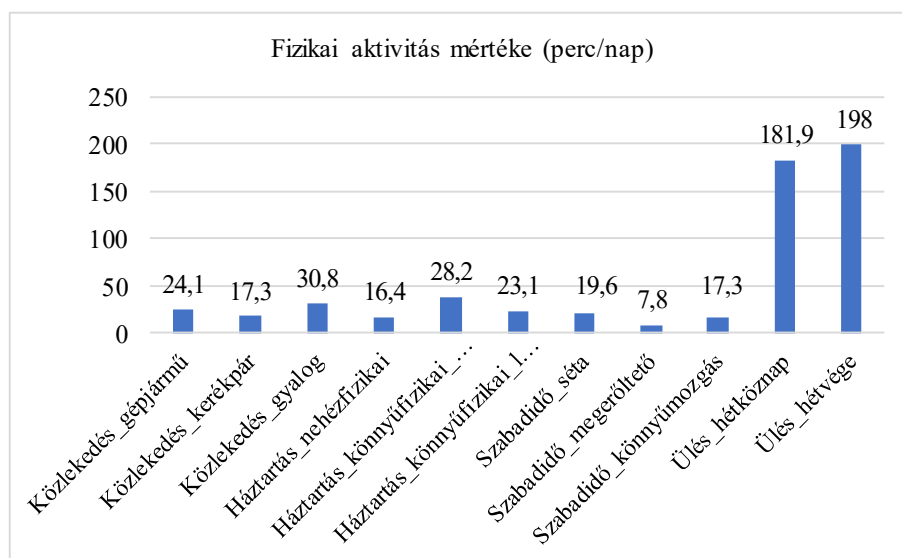


A fizikai aktivitás összetevőiről az alábbi táblázatokban találunk információkat. Az IPAQ (short form) kérdőív kérdéseire adott válaszok segítségével vizsgáltam a fizikai aktivitás összetevőit (4. ábra), a MET (metabolikus ekvivalens) értékek felhasználásával. A MET értékek alkalmazása a hasonló típusú vizsgálatok esetében általánossá vált. Ez a módszer a percnként felhasznált oxigén mennyiségét veszi alapul, a nyugalmi oxigénfogyasztás értéke: 1 MET. (Howley és Thompson, 2012), könnyű- (< 3 MET), mérsékelt- (3-6 MET) és nehéz (6 < MET) tevékenységi kategóriákat kialakítva. (ACSM, 2013).

A módszertani ajánlásoknak megfelelően külön kezeltük az MPA (Moderate Physical Acticity – közepes intenzitású fizikai aktivitás) és a VPA (Vigorous Physical Activity – nagy intenzitású fizikai aktivitás) kategóriáit, hogy meghatározzam ezek arányát az egyén összesített fizikai aktivitásán belül. Az MPA (1636,4) és a VPA (422,6) értékek alapján látható, hogy mekkora a közepes- és nagy intenzitású aktivitás egymáshoz viszonyított aránya a hajdúböszörményi 65 év feletti lakosok körében (80:20). Korábbi eredményeink, a felnőttkorú

lakosság esetében a nagy intenzitású fizikai aktivitás irányába tolódnak el (67:33), mely az életkori sajátosságokkal (nyugdíjazás, motoros képességek színvonalának romlása) magyarázható. A munkavégzéssel kapcsolatos mozgás mennyisége nehéz fizika munka esetében a legkevesebb, míg a könnyű munkavégzés és a munkahelyen történő gyaloglás a legnagyobb mértékű. A közlekedés esetében a gyalog történő közlekedés mutatja a legmagasabb értéket, köztes helyet foglal el a gépjárműhasználat, amit a kerékpározás követ. A háztartáshoz köthető munkák esetében a kinti (udvari) könnyű munkák túlsúlya jellemző, ezt követik a kinti nehéz munkák. A sort a benti háztartási munkák kategóriája zárja. Bár utóbbit gyakrabban végzik a megkérdezettek, de a munkavégzés nehézsége miatt a kinti munkák mellé magasabb MET érték párosul. Szembetűnő, hogy az időskorúak fizikai aktivitásának „gerincét” a gyalog és kerékpárral történő közlekedés, a háztartáshoz kapcsolódó teendők alkotják. Hajdúböszörmény agrárjellegéből (növénytermesztés és állattenyésztés) következhet a kinti munkák túlsúlya (966,4 MET/hét), a heti aktivitás 47 százalékát adva (2.táblázat).

4. ábra: A napi fizikai aktivitás összetevői (forrás: a Szerző)



A szabadidős mozgásformákban a könnyebb mozgásformáktól (gyaloglás, könnyű tevékenységek) jutunk el a nehezebb mozgásformák szintjére. Ha ezeket az értékeket összegezzük, a hajdúböszörményi 65 év feletti lakónépesség fizikai aktivitásának MET-átlagai a minimálisan aktív kategória felső részéhez tartoznak, de a mozgásmennyiség nem éri el az egészségmegőrzéshez szükséges aktivitási szintet. Kevésbé szerencsés, hogy a vizsgált korosztály fizikai aktivitásának csupán 15 százalékát teszik ki a szabadidős mozgástevékenységek, 23 százalékát a közlekedéssel kapcsolatos aktivitások és 62 százalékát a munkahelyen történő, illetve a háztartásban végzett fizikai aktivitás teszi ki. Véleményünk szerint még így is kedvezőbb helyzetben vannak a hajdúböszörményi idősök a nagyvárosi kortársaknál, akik a lakóhely adottságai

(bérházi lakások, tömegközlekedés) miatt még alacsonyabb aktivitási szintet képviselnek.

A munkahelyen történő munkavégzéshez köthető aktivitás az életkori sajátosságok miatt jelentéktelen befolyással bír a megkérdezettek közül. Nehéz fizikai aktivitást összesen 5 fő jelölt meg (1,9 %), könnyű fizikai aktivitást 15 fő (5,7 %), munkahelyi gyaloglást pedig 17 fő (6,5 %).

Kimutatható különbségek észlelhetők a nők és férfiak között az aktivitás összetevői esetében.

A lényege az, hogy míg a nők fizikai aktivitásának fő pillérei a gyaloglás (közlekedés és szabadidős tevékenységek egyaránt) és a háztartási munkák, addig a férfiak aktivitása a nehezebb fizikai munkához (munkahely, háztartás) és a kerékpárral történő közlekedéshez kapcsolódó mozgástevékenységeken nyugszik.

2.táblázat: A 65 év feletti lakónépesség fizikai aktivitásának jellemzői (forrás: a Szerző)

fizikai aktivitás típusai	mozgás jellege	heti átlag (nap)	napi átlag (perc/nap)	MET/hét
munkahely	nehéz fizikai munka	0,04	0,7	0,2
	könnyű fizikai munka	0,3	12	14,4
	gyaloglás a munkahelyen	0,3	13	12,9
közlekedés	gépjárművel	1,4	24	-
	kerékpárral	1,9	17	129,2
	gyalog	3,4	31	347,8
háztartás	nehéz munka	1,8	27	388,8
	könnyű munka (kinti)	3,8	38	577,6
	könnyű munka (benti)	2,9	23	266,8
szabadidős mozgás	megerőltető	0,6	7	33,6
	könnyű	2	17	136
	gyaloglás	2,3	20	151,8
<b>ÖSSZESEN:</b>				<b>2059</b>
ülés	hétköznap (819 perc/hét)	4,5	182	-
	hétfvégén (376,2 perc/hét)	1,9	198	-
<b>összes mozgásmennyiség (perc/nap)</b>				
<b>mérsékelt (MPA)</b>		<b>intenzív (VPA)</b>		
62,3 perc/nap		52,8 perc/nap		

### Konklúziók

A hajdúböszörményi 65 év feletti lakónépesség fizikai aktivitási szintje nem éri el az egészség megőrzéséhez szükséges szintet. Javít az összképen, hogy a napi mozgásmennyiségben jelentős szerepet játszik a gyalog és kerékpárral történő közlekedés, illetve a könnyű háztartási munkák, mely a település adottságaival magyarázható. Nagymértékű a nehezebb (udvari) háztartási munkákra fordított energiamennyiség. Az idősek közül sokan érezhetik, hogy a munkához és közlekedéshez kapcsolódó aktivitási szint bőven elegendő az egészségi állapotukhoz mérten. Megállapíthatjuk, hogy nem könnyű feladat a célcsoport mozgásos motivációit erősíteni, és számukra megfelelő és élményközpontú mozgásmennyiséget biztosítani. Leghatékonyabbnak még mindig az elsődleges prevenciót tartjuk, de a jelen problémáira is választ kell adnunk, másodlagos és harmadlagos preventív módszerekkel. Olyan közösségi kezdeményezésekre van szükség (állami, önkormányzati, non-profit, önszerveződő), melyek a helyi szükségletek és települési adottságok rendszerét tudják összehangolni az életkori sajátosságokat középpontba helyező, komplex mozgásprogrammal. Szükséges lenne a már meglévő, de elszigetelt tevékenységeket (nyugdíjas torna, jóga foglalkozások, uszodai kedvezmények, gyalogtúrák) egy egységes, hosszútávú fejlesztési tervbe integrálni, mely reális és ideális alternatívát jelentene az inaktív (ülő) életmóddal szemben. Természetesen csak a kínálati oldal strukturálása és bővítése nem oldaná meg az inaktivitás problémáját. A prevenció eszköztárát felhasználva, az érintett korcsoport körében végzett széleskörű igényfelmérés után, a fokozatosság elvét is szem előtt tartva, elérni az idősek érdeklődési szintjét.

Reményeink szerint egy ilyen átfogó mozgásos program hatékonyan járulhat hozzá a 65 év feletti objektív és szubjektív egészségi állapotának javulásához, ezáltal az életminőség-, illetve az élettel való elégedettség színvonalának emelkedéséhez.

### Irodalom

- Barna L., Balogh L. (2020): Időskorúak fizikai aktivitásának hatása kognitív képességeikre. *Stadium-Hungarian Journal of Sport Sciences*, 3 ( 2). DOI:[10.36439/SHJS/2020/2/8597](https://doi.org/10.36439/SHJS/2020/2/8597)
- Barakonyi E. (2010): *A munkavállalói életkor meghosszabbításának lehetséges eszközei*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Boga B. (2013): A fizikai és mentális aktivitás egymásra hatásának szerepe a sikeres öregedésben. *Magyar Gerontológia*, 5. (19). 24-30.
- Callow DC, Arnold-Nedimala NA, Jordan LS, et al. (2020): The Mental Health Benefits of Physical Activity in Older Adults Survive the COVID-19 Pandemic. *Am J of Geriat Pysciatry*. 28(10): 1046–1057. DOI: [1016/j.jagp.2020.06.024](https://doi.org/10.1016/j.jagp.2020.06.024)
- Ferwagner A. (2020): Észlelt társas támasz időskorban. *Magyar Gerontológia*, 12. Különszám
- German G. (2019): *Pályaszocializációs vizsgálat házi segítségnyújtásban dolgozó gondozók körében* (szakdolgozat). Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar
- Iván L.(2005): *Az idősödés és időskor, mint az edzettség próbája*. Szenior Könyvek, Győr.
- Kopkáné Plachy J.; Vécseyné KM, Olvasztóné Balogh Zs.; Barthalos I, Bognár J. (2011): A rendszeres testmozgás hatása a csontritkulás megelőzésére, kezelésére, valamint az elesési- és csonttörési kockázat csökkentésére idős korban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 12(46). 49.
- KSH (2015, 2019, 2021) [https://www.ksh.hu/thm/2/indi2\\_8\\_1.html](https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_8_1.html); [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/nep/hu/nep010.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep010.html); [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mosz/mosz\\_2021.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mosz/mosz_2021.pdf)
- Laczkó T.; Rétsági E. (2015): *A sport társadalmi aspektusai*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs, 227 p.
- Pavlik G. (2015): A rendszeres fizikai aktivitás szerepe betegségek megelőzésében, az egészség megőrzésében, *Egészségtudomány*, LIX, (2).
- Petrika E. (2008): Testmozgás és sportolás idős korban. In: Semsei I. (szerk.) *Gerontológia*, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kari Jegyzetek 15. 518 – 526 p. Nyiregyháza

- Széman Zs. (2013): Az időskorúakkal kapcsolatos attitűdök, előítéletek, nemzetközi és hazai vizsgálatok tapasztalata alapján. In Kállai J.; Kaszás B.; Tiringi I. (szerk.) *Az időskorúak egészségpszichológiája*. Budapest: 85-103.
- Udvari A. (2013): A idősellátás helyzete Magyarországon (Letöltve: 2019.05.10.) [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vmIIdxHLQO4J:www.ncsszi.hu/download.php%3Ffile\\_id%3D771+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vmIIdxHLQO4J:www.ncsszi.hu/download.php%3Ffile_id%3D771+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu)
- 81/2009. (X. 2.) OGY határozat az Idősügyi Nemzeti Stratégiáról

## KUTATÁSETIKA A KORTÁRS ANTROPOLÓGIÁBAN

### Szerző:

Biczó Gábor (Prof, PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

### Lektorok:

Tóth Norbert  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Katalin (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lector

Biczó Gábor (2022): Kutatásetika a kortárs antropológiában. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 77-88. DOI: [10.18458/KB.2022.3.77](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.77)

### Absztrakt

Jelen tanulmány az antropológia és az etika között, pontosabban fogalmazva az antropológiai tevékenység etikájáról a tudományterületen felszínre kerülő egyre intenzívebb vitákban és diskurzusokban való eligazodást kívánja előmozdítani. A kortárs viták kibontakozása, egyáltalán a keretét képező alapkérdések azonosítása, bonyolultabb feladat semmint az antropológia szakmaetikai kódrendszere körül folyó eszmecserek tudománytörténeti listájának összeállítása. Ennek megértéséhez, illetve a modern szociokulturális antropológia tudományetikai alapállásában jellemző eklektikusság értelmezéséhez kíván hozzájárulni az elemzés.

**Kulcsszavak:** antropológia, etika, yanomami kutatások, kutatásetika, kortárs antropológiai kutatások

**Diszciplína:** antropológia, etika

### Absztrakt

#### RESEARCH ETHICS IN CONTEMPORARY ANTHROPOLOGY

The present study aims to promote the navigation between anthropology and ethics, or more precisely, the ethics of anthropological activity in the increasingly intense debates and discourses emerging in the field of science. The unfolding of contemporary debates, and the identification of the basic questions forming its framework, is a more complicated task than compiling a scientific history list of exchanges of ideas around the code system of professional ethics in anthropology. The analysis aims to contribute to the understanding of this and to the interpretation of the eclecticism characteristic of modern sociocultural anthropology's scientific ethics.

**Keywords:** anthropology, ethics, Yanomami research, research ethics, contemporary anthropological research

**Discipline:** anthropology, ethics

Az antropológia és az etika között, vagy pontosabban fogalmazva az antropológiai tevékenység etikájáról tudományterületen régóta, újabban soha nem látott intenzitású viták folynak. Bár viták mindig voltak és legtöbbjük a szakmaetikai kódrendszer kidolgozását előmozdító olyan tudománytörténeti jelentőségű eseményekhez szokás kötni, mint a Camelot projekt vagy az antropológusok szerepvállalása háborús cselekményekben (megjegyzés: a Camelot projekt az amerikai hadsereg által finanszírozott társadalomtudományi kutatási program volt, amely 1964-ben vette kezdetét. Az elsősorban a Közel-Kelet, a Távol-Kelet és Dél-Amerika országaiban végzett módszeres adatgyűjtő tevékenységet folytató kutatócsoportokban pszichológusok, szociológusok mellett antropológusok játszottak meghatározó szerepet. A hadsereg által finanszírozott kiterjedt kutatás és adatgyűjtő tevékenység a hatalmon lévő kormányokkal szembeni potenciális társadalmi veszélyforrásokat mérte fel. Az eredeti elképzelések szerint az alkalmazott társadalomtudományi ismeretek megfelelő alapot jelentettek az amerikai kormányzat politikai érdekeivel ellentétes társadalmi események előrejelzésére és ezek megakadályozására. - vö. Solovey, 2001). A kortárs viták kibontakozása, egyáltalán a keretét képező alapkérdések azonosítása, azonban bonyolultabb feladat semmint az antropológia szakmaetikai kódrendszere körül folyó eszmecsere tudománytörténeti listájának összeállítása. A kor-társ szociokulturális antropológia tudományetikai jellemzőinek rövid vázlata párhuzamosan érvényesített több elemzési szempont egyidejű figyelembevételét követeli. De miről is van szó?

Valószínűleg bármely tudományterület legegyszerűbben megfogalmazható metaetikai alapkérdése, hogy mit jelent az adott tudomány a saját feltételei szerint végrehajtott „helyes” művelése? Magyarán, a mindenkor tudományos megismerő gyakorlatra vonatkozó etikai reflexió igénye – tehát, annak a megítélése, hogy mennyiben „helyes” vagy sem az adott tudománytevékenység – lényegében nem más, mint a tudománynak a saját megismerési tevékenységet minősítő morális ítéletre irányuló kísérlete. A tudomány „helyes”, vagy eufemistikusan fogalmazva „jó” művelése nem az adott

tudásterület ismerettárgyára irányuló megismerő tevékenység hatékonyságát illető kérdés. A „helyes” tudománytevékenység sokkal inkább a tudós-kutató a diszciplináris feltételek szerint végzett munkájának a következményeit teszi erkölcsi vizsgálat, részben önvizsgálat tárgyává. A tudományterületi tevékenység részeként mindez az etikai dimenzió globalizálódásához vezetett. A kutatás alanyára gyakorolt hatás fókuszáról fokozatosan kiterjedt a tevékenységben érintett minden résztvevőre: akadémiai szereplőkre, közvélemény, szakmaetikai szervezetek, kutatásfinanszírozás (Caplan, P. 2003, 3.)

Az alapkérdés, tehát az, hogy milyen a „helyes” antropológiai tudománytevékenység, azonban önmagában semmi különösebb eltérést nem mutat bármely más tudományterület esetében is megfogalmazható metaetikai alapkérdéstől. A helyzet itt a látszathoz jóval bonyolultabb. A következőkben a modern szociokulturális antropológiai tudománytevékenység etikai vetületét három összefüggésben szeretném felvázolni. Először a téma néhány kiemelt jelentőségű tudománytörténeti csomópontját mutatom be. Ezt követően kerül sor egy a venezuelai-brazíliai határvidéken élő bennszülött közösség, a yanomami kultúra tanulmányozásához kapcsolódó esettanulmányon keresztül az antropológiai munka etikai alapállásának néhány részletéről lesz szó. Végül amellet szeretnék érvelni, hogy a „helyes” antropológiai tudománytevékenység feltételrendszere nem azonosítható egyetlen konzisztens tudományetikai rendszer keretei között. Ebben az összefüggésben tehát etikai alapkérdésünk nem az lesz, hogy milyen a „helyesen” végrehajtott antropológiai tudománytevékenység, hanem radikálisan megfogalmazva: lehetséges-e egyáltalán a helyes antropológiai tudománytevékenység? Az már csak másodlagos kérdés, hogy az etikai önreflexió illetően kiterjesztése nem eredményezi-e a tudásterület határainak meghaladását?

### **Antropológia és etika, a téma néhány tudománytörténeti csomópontja**

1885-ben a kor kétségtelenül egyik legtekintélyesebb antropológusa, a brit Edward Burnett Tylor (1832-1917) az éppen független és elismert tudományterületté szerveződő antropológia száma-

ra szemléletesen fogalmazta meg az üdvözítő utat. „Gyerünk egyenesen előre, mint a szemellenzős ló nem pillantván sem jobbra sem balra.” (idézi Mills, 2003.38)

Az evolucionista Tylor tudományfelfogásából kinőtt kulturális antropológia a természettudományok logikája és tevékenységmódja alapján került megfogalmazásra. Az antropológia, mint modern tudomány törekszik arra, hogy az ismerettárgyára vonatkozó hatékony megismerési tevékenységet végezzen, amely az objektív tudás értékét oly módon kezeli elsőrendű célként, hogy teljes mértékben figyelmen kívül hagyja az ismeret-elsajátítás folyamatát határoló egyéb körülményeket. A tudományos igazságért folytatott küzdelemben a természettudományos gyakorlatot meghatározó „machiavelliánus” logika érvényesítése a korai antropológiában fontos szempont volt. Arra a meggyőződésre épült, hogy az antropológiai tudománytevékenység eredményeként elsajátított ismeret hasonló módon értéksemleges, mint bármely természettudományos ismeret (v.ö. Mills, 2003, 39.)

A tylori „szemellenzős lóként” robogó tudomány fontos előzménye volt az antropológiában fokozatosan kibontakozó etikai önreflexiónak. Legalábbis abban az összefüggésben, hogy a közvetlen utódok számára a felfogással éppen szöges ellentétben világossá vált: az antropológiai tudás elidegeníthetetlen lényegét képezik azok a körülmények, amelyek az ismeretszerzés gyakorlatától elválaszthatatlan kísérőfolyamatok.

A tudományterületi etika fejlődésének fontos állomása volt Franz Boas közvetett hatása. A humanista és pacifista Boas 1919-ben a *The Nation* című folyóirat hasábjain emelte fel hangját az ellen, hogy antropológusok a kormányzat megbízásából hírszerzői tevékenységet végezzenek (vö. Price, 2000). Történt ugyanis, hogy az USA mexikóvárosi nagykövetségén keresztül antropológusuk a központi hatalmakra vonatkozó információkat gyűjtötték (megjegyzés: az I. világháborúban Mexikó hivatalosan semleges volt, ugyanakkor köszönhetően az országban dúló polgárháborúnak, a 19. század második felében intenzív Habsburg befolyásnak és az Egyesült Államok részéről mutatózó atrocitásoknak, az ország belügyeibe történő beavatkozásnak a korabeli mexikói társadalom Ame-

rika-ellenessége erőteljes volt.) Boas a tudományeszmé prostitúálásával vádolta tudós kollégáit. A kiáltvány jelleggel megfogalmazott levél azonban éppen az ellenkező eredménnyel járt, Boas az AAA hazafiasan elkötelezett korifeszui a következő társasági ülésen megfosztották tisztségeitől. A sajátos politikai klímában hozott politikai döntés az antropológia tudomány etikai önértékelési problémáit minden érintett számára világossá tette.

A tudományterületi etika ügye azért kitüntetett jelentőségű kérdés, mert az antropológiai tudománytevékenység alapvetően bilokális. A tevékenység színteréről szolgáló terep és az otthon – tehát az akadémiai környezet – a maga lokális-specifikus adottságaival szigorúan elválnak egymástól. A tudományos munkaként elvégzett elemző tevékenység és az ennek a diszciplináris feltételrendszerét képező közeg a maga természete szerint ki-fejlődött színtér, ami a terep szituatív és partikuláris jellemvonásaitól elvonatkoztatva, azokat mintegy figyelmen kívül hagyva teremtette meg működés-szabályait. A terep szituatív és partikuláris adottságaihoz történő alkalmazkodás teljes mértékben a kutatói cselekvésgyakorlathoz rendelhető személyes felelősségélmény függvénye, ami egyidejűleg támaszkodik az antropológus saját tevékenységére irányuló önreflexív tudatosságára és a tanulmányozott életvilág iránti elfogadó beállítódásra.

A tételt megfordítva, az antropológus a mindenkori tanulmányozott kultúrát belülről megismerve olyan szenzitív, részletgazdag információk birtokába jut, amelyek felkelthetik kívülálló harmadik fél érdeklődését. Az antropológus ismereteinek gyakorlati alkalmazása a szakpolitikában, a fejlesztéspolitikában, a kisebbségpolitikában és sorolhatnánk a számtalan szakterületet, túlzás nélkül korlátlan lehetőségeket rejt. A további részletektől elvonatkoztatva, az antropológia tudományterületi etika vitáinak kétségtelenül egyik legmarkánsabb vetülete a mai napig a hadsereggel történő együttműködés kérdése maradt (v.ö. Sztankai, 2014 valamint Zehfuss, 2012 írásai).

A tudományterületi etikai gondolkodás fejlődésének azonban az ismeretek alkalmazásából fakadó nehézségek mellett volt egy másik fontos vetülete is. Ez elsősorban a kutató a terepen megvaló-

sított ismeretszerzési eljárásának, vagyis a mindenkori „bennszülöttel” történő kapcsolatviszonyának a minőségét érintő kérdés. A témát jól reprezentáló példa lehet Lévi-Strauss önéletrajzi ihletésű művében a *Szomorú trópusok*ban a saját kutató gyakorlatát önreflexív elemzésben tárgyaló szövegrész.

„Egyszer egy csoport gyerekekkel játszottam, és az egyik kislányt megütötte a pajtása; a kislány hozzám menekült, és nagy titokban a fülembé súgott valamit, amit meg sem értettem; kénytelen voltam többször is elismételgetni vele, végül az ellenfele is felfedezte a mesterkedést, és bizony ő is dübödten szaladt hozzám, hogy kiszolgáltatassa azt az ünnepélyes titoknak tetsző dolgot: némi zavar és néhány kérdés után már nem hagyott kétséget az eset értelmezése: Az első leányka bosszúból az ellensége nevét árulta el nekem, és amikor az rájött, megtorlasképpen a másik kislány nevét közölte velem. Attól fogva nem volt nehéz dolog, ha nem is túl lelkiismeretes (eredeti szövegben: „habár elég gátlástalan volt”), egymás ellen uszítani a gyerekeket, és megtudni az összes nevet. Az így kialakult cinkosság segítségével már a felnőttek nevét is elárulták különösebb buzávona nélkül. Amikor a felnőttek felfigyeltek titkos csevegésünkre, megdorgálták a gyerekeket, és adataim forrása elapadt.” (Lévi-Strauss, 1994, 352-53.)

A kutatói tudománycél megvalósítása gyakran a helyiek értékeinek megsértésébe ütközik és így érdekeikkel is ellentétes. Mit tehet a tudós? Lévi-Strauss választása saját megítélése szerint sem tekinthető etikus eljárásnak, amit a szöveg hangnemből és a megfogalmazásból világosan kiolvashatunk. Az antropológiatudomány művelési szakmai-módszertani művelésfeltételei és az etikailag „helyes” cselekvésgyakorlat formai követelményeinek kidolgozása, az összhang megteremtése fontos kortárs feladatként hárul a kulturális antropológusok közösségére.

Bár az antropológiai etika fejlődésének még több állomás idézhető, végül egy olyan példát szeretnék részletesebben megidézni, amely a „helyes” tudományterületi kutatói tevékenység kortárs dilemmáját a maga teljes komplexitásában bemutatja.

### Az antropológiai tudományetika új dimenziói: a yanomami kutatások rövid története

Az úgynevezett yanomami kutatások az elmúlt fél évszázad az antropológiában lejátszódó etikai vitáinak valóságos kísérleti laboratóriuma. A tucatnyi könyv, tanulmány, a szerteágazó és sokszor a személyeskedésig indulatos viták részletes áttekintésére jelen elemzés keretei között nincs mód, de három röviden felvillantott epizódon keresztül szeretnék az antropológiai tudománytevékenység körül kibontakozott etikai viták összetett természetére utalni.

#### Első epizód, Napoleon Chagnon története

1964 novemberében egy akkor 26 éves amerikai egyetemista, Napoleon Chagnon Brazília és Venezuela határvidékére, az Orinoco folyó felső folyásához utazott azért, hogy tanulmányozza a világ egyik legtávolabbi és legelrejtettebb kultúráját, a yanomami indiánokat (vö. Tierney, 2000). A 19. század fordulóján, amikor Alexander von Humboldt a térségben járt, a helyiek szóbeszéde alapján az akkor teljesen elérhetetlen vidéket emlegették El Doradoként. Az ott élő yanomami népet veszélyes és vad emberekként tartották számon. 1920-ban Hamilton Rice, egy a térségben járó földrajzkutató még gépfegyverrel lőtte a yanomamikat, mert attól tartott, hogy kannibálok. Pár évvel később, amikor ténylegesen megismerte a közösséget már egészen másként vélekedett:

„...egyáltalán nem olyan vad és makacs emberek, mint ahogy a legendák leírják őket, de nagyrészt igen szegény, alacsony termetű, ártalmatlan teremtmények, akik ráadásul nyomorúságos körülmények között élnek.” (i.m.)

Chagnon kutatási eredményeit 1968-ban publikálta, miután tizenkilenc hónapot töltött terepen és a *The Fierce People* (A vad nép) hatalmas közönségsiker lett, a mű a valaha egyik legnagyobb példányszámban elfogyott antropológiai szakkönyv. Chagnon szerteágazó szempontrendszer alapján a yanomami kultúra teljes komplexumát tette kutatásai tárgyává. Összhangban a kortárs antropológia ho-



lisztikus megértési gyakorlatával a társadalmi élet, a politika és a gazdasági tevékenység részleteitől a rítusokon át egészen a hallucinogén anyagok fogyasztásáig a kultúra teljes spektrumát igyekezett feltárni. Könyvében, amely egy több mint két évtizedig tartó kutatássorozat első fejezete volt számos olyan következtetésre jutott, amelyek aztán az egyik legintenzívebb tudományetikai vitához vezettek az antropológiában. A yanomami társadalom komplex értelmezésének középpontjában álló tétele szerint a kultúra legmeghatározóbb jellemvonása az agresszió. Megfigyelései szerint a yanomamik permanens háborúban állnak egymással, ami a mindennapok részévé vált csetepatékban és gyakran gyilkosságokban jut kifejezésre.

*„Alkalmam volt jó néhány incidenst szemtanúként megfigyelni, amelyek egyrészt kifejezték az egyéni bosszúvágyat, másfelől a kollektív harcokésztséget. Ezek súlyossági sorrendje az olyan szokásos incidensektől, mint a feleségverés, a melldőngetés vagy a verekedés egészen az olyan cselekményekig terjed, mint azok a szervezett támadások, amelyek azzal a céllal indulnak, hogy lesből támadjanak és öljenek meg az ellenséges faluboz tartozó férfiakat.” (Chagnon, 1968)*

1968 és 1972 között Chagnon további öt expedíciót szervezett, amelyek megerősítették következtéseiben. 1971 novemberében a terepen szemtanúként rögzítette *The Ax Fight* (Fejszoharc) címmel később filmben is közzétett jelenetet. A kaotikus és zűrzavaros felvételeket a terepkutató antropológusok a yanomamik alapvetően agresszív kultúrájának lényegi jellemvonásait tükröző eseményként találták. A jelenet első felében zokogó, jajveszékkelő asszonyokat és gyermekeket láthat a néző, akik hangjából a kétségbeesés és a tehetetlenség hallható ki. Ezt követően egymást bottal ütlegelő férfiak és az őket biztató asszo-nyokat megörökítő képsort figyelhetünk végig. A jelenet harmadik egysége azt ábrázolja, amikor a két egymással küzdő csoport szétválik, majd kölcsönös szidalmazások közepette méregetik egymást. Az eseményeknek ezen a pontján úgy tűnik, hogy a kedélyek lenyugszanak, a felek visszatérnek shabunáikba és a mindennapi

élet visszazökken a régi kerékvágásba (megjegyzés: A *shabuna* a yanomami törzsek hagyományos közösségi szálláshelye). Aztán hirtelen, a kamera látószögén kívül eső háttérből egy férfi, kezében „fegyverrel” az ellenségei felé kezd rohanni, ahol, amint ezt a helyszínen lévő antropológusok beszámolójából tudhatjuk, mészárlásba kezdett.

Természetesen Chagnon az általa a yanomami kultúra lényegeként felfedezett agresszióra igyekezett tudományos magyarázatot találni. Úgy ítélte meg, hogy a gyilkosságokig is terjedő konfliktusoknak nem az erőforrásokért, a termőföldért vagy a területekért folytatott küzdelem volt az oka. Chagnon, aki beszámolóiban szerint a yanomamik erőszakosságának kitéve maga is számtalanszor került életveszélyes helyzetbe, magyarázatként, a korszakban nagyon népszerű szociobiológiai és neoevolucionista értelmezésekhez kapcsolódva, az agressziót funkcionális szelekciós eszközként értelmezte. Kutatásai szerint az elsőszülött lánygyermekek ellen elkövetett csecsemőgyilkosságok miatt a yanomami társadalomban relatív „nőhiány” alakult ki, ami a férfiak között a nőkért folytatott versengést folyamatosan a szélsőséges összeütközések irányába tereli. A domináns férfiak közötti nyílt konfliktusokban az agresszió olyan tulajdonság, ami előnyt jelent a házastársakért zajló permanens küzdelemben. Chagnon későbbi kutatásai szerint a yanomamik között megfigyelhető összefüggés, hogy azoknak a férfiaknak, akikről tudható, hogy gyilkosságot követtek el szignifikánsan több gyermeke (utódja) van, mint azoknak, akik nem hajlottak a szélsőséges agresszióra. Chagnon több mint húsz expedíciót valósított meg és végső konklúziója szerint a yanomami kultúra olyan alaptulajdonságait őrizte meg az ember korai társadalmatszerveződési gyakorlatának és kulturális szokásvilágának, amelyek miatt okkal értelmezhetjük az emberi közösségformák egyik korai evolúciós fázisát reprezentáló példaként. 1992-ben, amikor Chagnon a kutatásait a nagyközönség számára a „*Yanomamó: The Last Days of Eden*” című könyvében összefoglalta, az előszóban Edward O. Wilson az időszak egyik legjelesebb szociobiológusa kutatásait a bioevolúció és a kulturális evolúció szintézisét megvalósító mestermunkaként ünnepelte.

Chagnon története eddig a pontig egyértelmű és világos. Ugyanakkor, de talán nem meglepő módon gyorsan színre léptek azok az antropológusok, a yanomami társadalmat ilyen-olyan okból kutató tudósok, nyelvészek, epidemiológusok, humán etológusok, akik Chagnon kutatásaival szögesen ellentétes megfigyelésekről számoltak be.

Jelen írásban nem lehet cél a tengernyi kritikai észrevétel listá-zása, azonban ki kell térnünk azokra a kifogásokra, amelyek Chagnon következtetését azért tekintik tudományos értelemben tévesnek, mert módszertani eljárását tekintve a megfigyelési eredményeket befolyásoló kutatásaitikai vétségeket követett el.

A témát tárgyaló két legfontosabb kritikai elemzést Brian Ferguson *Yanomami Warfare: A Political History* (1995) és Patric Tierny *Darkness in Eldorado: How Scientist and Journalist Devastated the Amazon* (2000) írták meg. Röviden összefoglalva, Ferguson szerint Chagnon kutatásait befolyásoló alapvető és etikailag kifogásolható, ám elemzéseiben egyáltalán nem reflektált gyakorlatot követett. A terepen végzett saját kutatásai alapján megállapította, hogy a yanomami társadalomban az 1950-es években érkezett első misszionáriusok juttatták be az első acélból készült eszközöket, fejszéket és macheteket (éles kardszerű bozótívágó kés). Az alapvetően égetéses-ültetéses gazdálkodást folytató yanomamik között a hatékony új eszközökért valóságos verseny alakult ki. Chagnon a 60-as évek végén az általa meglátogatott falvakban az információkért cserébe tudatosan osztott szét ajándékot a bennszülöttek között. Eljárásával valóságos versengést indított el a yanomamik között azért, hogy hozzájussanak az igen értékesnek tekintett ajándékokhoz.

Ferguson rekonstrukciója szerint a faluról-falura vonuló Chagnon az ajándékozási gyakorlattal politikailag destabilizálta a közösségeket, mintegy kirobbantva azokat a konfliktusokat, amelyeket aztán a yanomami kultúra lényegeként meghatározott agresszió megnyilvánulásaként írt le (megjegyzés: az *Ax Fight* a fentiekben vázlatosan ismertetett kulcsjelenetének záróakkordjaként leírt „mészárlást” elkövető bennszülöttek kezében jól kivehető a közösséget meglátogató fehérektől kapott fejsze és machete, mint hatékonyan „fegyverek”).

Ferguson például Chagnon korábbi adatközlőivel felvett interjúk alapján arról is beszámolt könyvében, hogy az ajándékok fejében az amerikai antropológus kulturális tabukra, például a személynevekre vonatkozó információkat igyekezett megszerzeni. Az egymást a sóvárgott ajándékok (fejszék, macheték, horgászhorogok, gyöngyök) fejében eláruuló bennszülöttek között az összeütközés ezzel kódogolva volt. Sőt Ferguson kutatásai alapján az is kiderült, hogy szüleik és egyéb felmenőik nevére vonatkozó információk érdekében, melyekre azért volt szüksége, hogy bizonyítsa tételét, mely szerint az agresszívabb férfiaknak több leszármazottja van, Chagnon akár a gyerekek megvesztegetésére és rávetemedett.

A kritikák másik csomópontja talán még súlyosabb kifogásokat fogalmazott meg Chagnon kutatásaival kapcsolatban. Patrick Tierney és kollégái rekonstrukciója szerint Chagnon és egykori mentora, a doktori bizottságában szerepet vállaló James Neel, aki a betegségek átöröklésével kapcsolatos kutatásaival szerzett hírnevet, tehát a két tudós a yanomamik között eugenikai indíttatású és elsősorban genetikai szemléletű kutatásokat folytattak, amelyek etikai szempontból messzemenően kifogásolhatóak.

Nagyon röviden összefoglalva, Neel eredetileg 1965 és 1972 között az amerikai Atomenergia Bizottság részéről finanszírozott kutatásokat végzett Hiroshima és Nagasaki bombázását túlélő radioaktív sugárzást elszenvedett japán lakosok között azzal a céllal, hogy megfigyelje a sejtszintű mutációs folyamatokat. Referencia csoportként többek között a yanomami közösséget választották. Neel erőteljesen érdeklődött a biológiai értelemben zárt, nem keveredett közösségek iránt. 1968-ban Neel, Chagnon és egy multidiszciplináris kutató team érkezett az Orinoco felső folyásához, a venezuelai oldalon található yanomamikhöz, hogy vér és egyéb alapvető biológiai vizsgálatokat végezzenek. Neel, mivel az előző évben a braziliai oldalon élő yanomami falvakban kanyaró járvány ütötte fel a fejét, elhatározta, hogy oltási akciót szervez a venezuelai közösségekben. A több ezer oltást, amint azt a későbbi kritikai kutatások világossá tették, pontosabban vádként megfogalmazták tudatosan egy

olyan vakcina típusból adták be, amelynek ismert mellékhatása volt az igen magas láz, sőt a betegség kialakulásának veszélye is a gyenge immun-rendszerű személyek esetében. Mivel a yanomamik elszigetelt életmódjuk miatt alacsony ellenálló képességűek a vírusos és bakteriális fertőzésekkel szemben, ezért okkal merül fel a gyanú, hogy Neel és csapata tudatosan kísérletezett a bennszülöttekkel, hogy megfigyeljék a fertőzés terjedésének folyamatát.

A további részletektől elvonatkoztatva és a történet körül keletkezett hatalmas és elsősorban etikai viták tükrében kijelenthető, hogy Chagnon munkássága árnyékot vetett az antropológiatudományra (megjegyzés: fontos tény, hogy a yanomami kulturálisan determinált agresszióról alkotott komplex értelmezés elterjesztésével Chagnon bizonyíthatóan hozzájárult ahhoz, hogy a közvéleményben a bennszülöttekkel kapcsolatos negatív előítéletek megerősödtek - vö. Albert, 1989). A kritikusok többsége szerint csak megerősítést nyert, hogy az antropológus a bennszülöttekről szerzett ismereteinek alapja a hatalmi helyzet önkényes kiaknázása. Az ügyben a három legtekintélyesebb tudományterületi közösség, az Amerikai Antropológiai Társaság, a Brit Szociálandropológiai Társaság és a Királyi Antropológiai Társaság is állásfoglalást adott ki. A skandalumként kezelt történet kétségtelenül hozzájárult ahhoz is, hogy az AAA (American Anthropological Association) a tudományterületi kutatási gyakorlat etikai alapelveit szabályozó kódrendszerét soha nem látott részletességgel igyekezett kidolgozni. Ugyanakkor a yanomami kutatások etikai vonatkozásai nem csupán Chagnon munkásságához köthetően járult hozzá a kortárs antropológiai-etika, a tudományterületi komplex magatartáskódex kimunkálásához. Mintegy az eddigiek folytatásaként és a yanomami kutatásokhoz köthető etikai dilemma kifejtéséhez egy másik antropológus személyes történetével is meg kell ismerkednünk.

### Második epizód, Kenneth Good története

Chagnon kutatásainak egyik legkövetkezetesebb kritikusa, akiről eddig még nem esett szó, egykori tanítványa, Kenneth Good volt. Chagnon dokto-

randuszként Kenneth Good 1975-ben 15 hónapos terepmunkára érkezett az Orinoco felső folyásához, ami aztán kisebb megszakításoktól eltekintve közel 12 évig tartó folyamatos kutatássá fejlődött. Témája a vadászat és a gyűjtögetési technikák voltak, illetve témavezetője hatására annak tisztázása, hogy a fő táplálékszerzési tevékenység milyen kapcsolatban áll a yanomamik életét uraló konstans erőszakkal. A probléma az volt, hogy Good nem találta nyomát annak a széleskörű és a kultúrát uraló erőszaknak, amire Chagnon kutatásainak ismeretében előzetesen számított. Sőt beszámolóí szerint a falu, Hasupweteri, ahol a bázisát berendezte, mindössze egyszer keveredett a szomszédos közösséggel nyílt összeütközésbe. Ez azonban nem jelentette azt, hogy a közösségben ne lett volna tetten érhető az erőszak a mindennapi életben.

Good megfigyelése szerint az egyedülálló nők elleni kollektív és a közösség által tolerált agresszió volt a legszembeötlőbb erőszakos megnyilvánulás.

Az amerikai antropológus egy idő után rendkívül bonyolult terepszituációba keveredett, ahol igen nehéz döntést kellett felvállalni. A modern antropológiai kutatómódszertani gyakorlat a kultúra belülről, tehát a bennszülöttek szemszögéből történő, lehetőség szerint saját fogalmi és nyelvi kategóriáik segítségével megvalósított leírása, amit szaknyelven émikus pozíciónak nevezünk, az úgynevezett részvevési megfigyelés keretei között valósítható meg. Ennek lényege leegyszerűsítve, hogy a kutató a közvetlen és hiteles antropológiai megértés érdekében úgy épül be a tanulmányozott közösségbe, hogy annak normáit, értékvilágát, szokásait és mindennapi tevékenységeit elsajátítva vesz részt a társadalmi életben.

Good egy nap azzal szembesült, hogy kulcsadatközlője és kutatásainak támogatója, a falu főnöke azzal a kéréssel fordult hozzá, hogy jegyezze el mennyasszonyaként Yurimát, az akkor 9 éves kislányát.

Good, aki a yanomami kutatás történetét és személyes életére gyakorolt hatását az 1990-ben megjelent *Into the Heart: One Man's Pursuit of Love and Knowledge Among the Yanomama* című könyvében tárta a nyilvánosság elé, részletesen elemezte dilemmáit. Egyrészt, amennyiben megtagadja a főnök ké-

rését, akkor annak bizalmát elveszítve gyakorlatilag a jól felépített kutatási pozícióit is kénytelen lett volna feladni. Másfelől, ismerve a yanomami szokásokat, úgy kalkulált, hogy a jegyesség formális esemény, ami abból áll, hogy a jegyes a vőlegényének nyilvánosan ételt ad, amit ő elfogyaszt. Sőt a yanomami gyakorlat szerint egy eladósorba került lánynak akár több jegyese, azaz későbbi potenciális férjjelöltje is lehet, ami azt jelenti, hogy Good szerepvállalása kezdeti szándékai szerint nem jelentett tényleges elköteleződést.

Továbbá Good azzal is tisztában volt, hogy azok a fiatal lányok, akik úgy érik el a pubertást, hogy nincs jegyesük, azok a közösségi szokások szerint és a közösség tudomásával rendszeres erőszak áldozataivá válnak. Röviden összefoglalva Good felvállalta a szerepet.

Egyszer tartózkodási vízumra és a kutatás folytatásához szükséges források miatti hosszabb távolléte után visszaérkezett a faluba, és arról értesült, hogy Yurima elérte a pubertást. A hírről értesülve kiállt a falu közössége elé és fenyegető beszédet intézett a jelenlévőkhöz, amelyben figyelmeztette őket, hogy senki nem érhet a feleségéhez, majd a törzs ceremóniális szokásai szerint feleségül vette az akkor körülbelül 14 éves lányt. Good könyvének szövege szerint az eleinte részéről formális ügyként kezelt szerepvállalása ebben az időszakban fordult át tényleges érzelmi elköteleződéssé. Érzelmi bevonódásának önreflexív részleteit az olvasó azokban a szövegrészekben érheti tetten, amikor egy újabb tartózkodási engedélye miatt bekövetkezett hosszabb távollétét írja le. Végül pár hónap elteltével ismét visszatért a yanomami faluba, ahol azzal kellett szembesülnie, hogy felesége lefogyott, traumatizált volt a folyamatos erőszak miatt, amit azért követtek el ellene, mert egy a szomszéd faluban élő rosszakaró Kenneth Good halálhírére keltette.

Kenneth Good élettörténete és szakmai karrierje itt fantasztikus fordulatot vett. Miután Yurima Caracasban megkapta a szükséges orvosi ellátást, a házaspár egy rövid időre még visszatért Hasupweteribe, de 1987-ben New Jerseybe költözött. A média és az amerikai közönség imádta a „love storyt”, amit a szakmai körök igen ambivalens és etikailag alapvetően kifogásolható esetként kom-

mentáltak. Mindenesetre Yurima lenyűgöző alkalmazkodási készségről, rezilienciáról tanulságot téve illeszkedett be a modern amerikai életbe. A gyakorlatilag kőkori technikai-civilizációs körülmények és a 90-es évek amerikai életformája közötti távolság, legalábbis egy ideig úgy tűnt, hogy zökkenőmentesen áthidalható. Yurima két gyermeke, a még Hasupweteriben született David és nővére után, még egy gyermeknek adott életet Amerikában. Kenneth Good egyetemi oktatóként tevékenykedett, a yanomami asszony pedig gyermekeit nevelte és időközönként hazalátogattak a dzsungelbe.

1993-ban egy újabb látogatás alkalmával Yurima úgy döntött, hogy nem tér vissza férje oldalán az Egyesült Államokba, hanem a yanomami közösségben marad. Yurima döntését Good, legalábbis a közvélemény számára megfogalmazott magyarázatának tartalma szerint megértéssel elfogadta. Megfigyelése és Yurimával folytatott beszélgetései alapján a nyugati életformát meghatározó individuális személytelenség és elszigeteltség pszichikai terheit nem tudta feldolgozni. A yanomamik egész életüket a közösségben és a közösséggel töltik, ahol a nyugati értékek szerint felfogott intimitás, vagy a privát szféra gyakorlatilag értelmezhetetlen normák.

Mielőtt az ismertett roppant komplex történet tudományetikai összefüggéseire és az ezekkel kapcsolatos következtetésekre rátérnénk, még egy, a fenti két epizóddal, Napoleon Chagnon és Kenneth Good történetével szoros összefüggésben álló harmadik motívumot muszáj röviden felvezetni.

### **Harmadik epizód, David Good története**

Yurima legidősebb fia, David 5 éves volt, amikor édesanyjuk úgy döntött, hogy magára hagyja gyermekeit Amerikában és visszaköltözik szülőföldjére, az Orinoco felső folyásvidékén fekvő yanomami faluba. Davidnak bevallása szerint pontos emlékei voltak édesanyjáról, akinek pszichikai hiányával folyamatosan meg kellett küzdenie. 2012-ben David 24 évesen, amikor BA diplomát szerzett biológiából, elhatározta, hogy felkeresi 19 éve nem látott édesanyját. Az expedíció előkészítését, majd az utazást, amint a találkozást is dokumentálta, és a nyilvánosság számára forrásanyagként a világhálón

tette elérhetővé (megjegyzés: a *My Amazonian Adventure: A Yanomami Reunion* címmel készített összeállítás David Good élettörténetének a személyes perspektívából megfogalmazott és vallomásszerűen feltárt részleteit tette nyilvánossá). David története, ami jelenleg is újabb és újabb fejezetekkel gazdagodik, az amerikai antropológus Kenneth Good és a yanomami asszony, Yurima már majd' elfeledett történetét újra a közvélemény érdeklődésének homlokterébe vonta.

2010-ben a *Secrets of the Tribe* (itt a „tribe” törzs kifejezés az antropológus társadalomra vonatkozó utalás) című dokumentumfilm Kenneth Good történetét a yanomami kutatások egyik meghatározó fejezeteként újra górcső alá vette (megjegyzés: a 2010-ben készült filmet Jose Padilha rendezte, aki az antropológusok és az antropológiai munka társadalmi felelősségét állította középpontba, kiemelve a bennszülött, lokális életvilágok különleges sérülékenységének tényét). A filmben megszólalnak az elmúlt fél évszázadban érintett fontosabb kutatók, tudósok és a történetet elemző szakértők. A film egyik kiemelkedő csomópontja volt, amikor a nyilvánosság előtt Napoleon Chagnon egykori tanítványát Kenneth Goodot pedofiliával vádolta meg és ezzel mintegy karakteryilkosságot követett el.

### **Etikai konzekvenciák**

A további részletektől elvonatkoztatva is belátható, hogy az antropológia tudományterületi etikai komplexitásának „állatorvosi lova”, a bő fél évszázada zajló yanomami kutatás és az azt övező viták értelmezése nem könnyű feladat. A bemutatott történetekből kirajzolódó négy egymással csak felületesen érintkező etikai pozíció jól elkülöníthető.

1) Az egyik csoport a Chagnon eredeti kutatásai mellett kiálló tudósok közössége, akik talán legnevesebb szószólója Stephen Nugent (2001). A Chagnon következtetéseit elutasító és etikai szemléletű kritikákat megfogalmazó véleményekkel szemben részben tudományos alapon, részben éppen a vélelmezett etikai hiteltelenség okán szerveződött meg a pártoló tudóstársakat tömörítő koalíció. A yanoma-

mi kultúrát átható globális agresszió elméletének igazolására számos „bennszülöttet” szólaltattak meg, akik, legalábbis a Chagnont támogató antropológusok véleménye szerint egyértelműen bevelölték, hogy a háborúság és a gyilkosságok fő kiváltó oka a nőkért folytatott harc volt.

Sikerült olyan akkulturálódott yanomami személyt is nyilatkozásra bírni, aki Chagnon könyvére hivatkozva állítja, hogy az agresszióról szóló következtetések igazak. Természetesen kérdés, hogy itt ténylegesen értékelhető véleménnyel vagy az olvasottak projekciójával állunk szemben, amennyiben okkal merülhet fel a gyanú, hogy a megszólaló bennszülött eredeti közösségének kulturális értékvilágától eltávolodva nem-e csupán személyes sorsára vonatkozó öngazolásként fogalmazza meg Chagnon-párti álláspontját. Az epidemiológiai vizsgálatok kockázatával nem kalkuláló felelőtlenség vádjával szemben, tehát a tudatosan előidézett kanyarójárvány ügyében a Chagnon mellett állást foglaló tudósok a kiválasztott oltóanyag biztonságosságára hivatkoznak.

2) A tudósok másik tábora, Patrick Tierney, Brian Ferguson, Kenneth Good továbbra is Chagnon etikai felelőtlenségét hangoztatják. Felfogásuk szerint az elhibázott módszertan és az adatok intenciózus értelmezése eredményezte azt, hogy teljesen félreértelmezte a yanomami kultúrát és ezzel a közösség negatív megítélését idézte elő.

3) A kutatók harmadik és kisebb csoportja, lévén részben nem érintett, valamint a kritikai kultúrakutatás elméleti közösségében szocializálódott, ezért egészen más következtetésre jutott. Reprezentatív szerzőként jelölhető meg Michael M. J. Fischer, aki azt vallja, hogy a yanomami kutatásokat nem lehet egyetlen és egységes tudományetikai rendszer perspektívájából elemezni (Fischer, 2003). Fischer három okot nevez meg, melyek mindegyike annak köszönhető, hogy a tudományos, lévén nem stabil kognitív entitás, az antropológia esetében gyökeresen és a tudománytörténeti időben folyamatosan változott. Először is, az antropológiai etikai és intézményi kontextusa alapvetően átalakult az elmúlt fél évszázadban. Másfelől, az antropológus-kutató az elszigetelt tudományos munkát végző tudósból fokozatosan közszereplővé vált,

mivel közérdeklődésre számot tartó kérdésekkel foglalkozik. Végül, de nem utolsósorban az 1960-as évek és az 1990-es évek között a humánbiológiai kutatási projektek etikai megítélése ugyancsak alapvetően megváltozott.

Az antropológia művelését meghatározó változások folyamatának alapját a tudományterületen végbement kritikai fordulat és az ennek a hajtómotorját képező etikai önreflexiót követelő események képezték. Ebben az összefüggésben Fischer szerint – legalábbis az amerikai kulturális antropológia vonatkozásában – a vietnami háború és a Camelot projekt nyilvánossága a két legfontosabb tényező.

Összefoglalva, Fischer következtetése a yanomami kutatások elemzésének tanulsága szerint, hogy az antropológiának kerülni kell az etikai abszolutista álláspontot. Ezek szerint például az AAA etikai kódexe legfeljebb támpontok, ajánlások laza gyűjteménye lehet, lényegében a tudománytevékenység keretfeltételeit kijelölő szabályok általános listája, semmint egyetemes kánon. Az Amerikai Antropológiai Társaság etikai alapelveit rögzítő kódexben az 1990-es évekre három alapelv mentén kristályosodtak ki azok az intenciók, amelyek követését a szakma művelésének előfeltételeként rögzítették (megjegyzés: egyrészt a szabályozás indoklása, amely szerint az általános kutatás-etikai elvek rögzítésének szükségességét jól meghatározható okok rendszereként írhatjuk le. Ezek szerint a kutató és a kutatás alanya közötti szoros kapcsolat a terepmunka célja, egyben a tudományos objektivitást korlátozó következmény. Az antropológia komplex helyzeteket tanulmányoz komplex eszközökkel, ahol a kutató személyes érintettsége magának a kutatásnak elidegeníthetetlen eleme. Mindezek tükrében a kutatónak mérlegelni kell, hogy: a, kutatási céljai nem sértik-e a kutatás alanyának érdekeit; b, kutatása milyen hatást gyakorol a kutatás alanyára; c, a kutatást támogató intézmények (alapítvány, szervezet, bank, vállalat, de a közvetlen tudományos szakmai közeg) milyen okból vállal szerepet a kutatásban. Az antropológiában az etikai szabályozás alapja a felelősségelv érvényesítése, ami a kutatás következményei iránti megkérdőjelezhetetlen felelősség tudatosítását

jelenti- v.ö. AAA Statements on Ethics (1998, 2002).

4)A yanomami kutatások körül kibontakozott etikai viták negyedik és kétségtelenül meghatározó tényezője maga az érdeklődő közvélemény. A közvélemény álláspontját, amint szélsőértékeit a kortárs digitális közösségi média felületein, elsősorban az internetes kommentekben pontosan megfigyelhetjük. A közvélemény, illetve ezek csoportjai a maga szempontjai szerint, Chagnon, Kenneth Good és Yurima, valamint David Good történetéhez kapcsolódva az etikai abszolutista, az etikai relativista és a szituatív etikai álláspont között ingadozik. Chagnon munkásságát sokan démonizálják, az egyik utolsó érintetlen primitív kultúra megsemmisülésében játszott tevőleges szerepéért kárhoztatják, míg mások a következetes tudós mintapéldájaként állítják be.

Aztán maga Kenneth Good és sokan abból az értelmezésből indulnak ki, hogy Yurima a yanomami kultúra normái szerint felnőtt nő volt, amikor férjhez ment az amerikai antropológushoz, míg mások a kutatót pedofil rémként, köztörvényes bűnelkövetőként vádolják tettéért. Illetve a közvéleményt foglalkoztató etikai alapkérdés az is, hogy vajon Yurima, amikor gyermekeit elhagyta és visszatért Yanomami-földre, akkor akár a saját kulturális, akár az amerikai normákat figyelembe véve vajon etikusan járt-e el? Természetesen mérlegelnünk kell azt a tényt, hogy helyzete szerint a szülőföldjétől távoli teljesen idegen kultúrában a bennszülött asszony otthontalanul érezte magát, ezért döntése, gyermekei magukra hagyása, azaz visszatérése a yanomamikhoz lényegében az antropológiai tudománytevékenységből származtatható hatáskövetkezmény kompenzálásaként is értelmezhető. Végül, de nem utolsó sorban bonyolult etikai megfontolások tárgya lehet David Good helyzetének megítélése. A szülei álláspontját egyaránt megértéssel elfogadó fiatalember a közösségi médiában felvállalt szerepével többnyire szimpátiát vívott ki a maga számára, ellenben a közvélemény etikai szempontból kritikus álláspontjának formálására csak csekély hatást gyakorol.

Összefoglalva, a yanomami kutatások tükrében jól látható, hogy a modern szociokulturális antro-

pológia tudományetikai alapállása eklektikus. Részen tetten érhetőek az etikai abszolutista törekvések, mint a különböző kódexekben rögzített általános alapelvek, normagyűjtemények egzakt kidolgozására irányuló erőfeszítések. Az etikai abszolutizmus az antropológiában annak a mérlegelését jelentés, hogy a kutatástevékenység gyakorlata és ennek hatásai a tanulmányozott szociokulturális közösséget illetően pozitív vagy negatív következményekkel járnak. Pozitív következménynek tekinthetjük, ha a kutatás és ennek hatás-egésze, beleértve a nyilvánosságot, a közösség önképe szerint és valós érdekeit tekintve pozitív. Továbbá, ha a hatást kiváltó kutatói-akadémiai közeg a tudományos magatartástevékenységgel szemben előzetesen elfogadott morális alapelveinek formális és tartalmi értelemben egyaránt képes megfelelni.

A kortárs antropológiára ugyanakkor fontos hatást gyakorol az etikai relativizmus, ami azt jelenti, hogy a tudománytevékenység keretében végzett kutatások és következményeik megítélése kalkulál a tanulmányozott közösség morális világképével. Fontos továbbá a szituatív kutatásetikai látásmód jelenléte is, ami azt hangsúlyozza, hogy mivel minden kutatási szituáció lényege, hogy alapvetően különbözik minden más kutatási helyzettől – az érintett szereplők, közösségek, a kutató, a helyszín és minden fizikai és kulturális meghatározottság differenciája –, ezért egy szituáció etikai feltételrendszerét csak önmagában lehet mérlegelni és értékelni.

Ugyancsak figyelemreméltó még az etikai nihilizmus hatása a kortárs antropológia látásmódjára. Az etikai nihilizmus abban a beállítódásban gyökerezik, hogy mivel minden cselekedet lényege, hogy hatásait tekintve maradéktalanul kiszámíthatatlan, ezért szükségszerűen negatív következményekkel is jár. Ezek szerint az antropológiai tudománytevékenység keretében végzett munka sajátossága és velejárója, hogy minden gondos előretérvezés ellenére szükségszerűen lesznek negatív következményei.

A kortárs antropológiára jellemző etikai eklektizmus, amint a yanomami kutatások és a heves kísérő viták vázlatán látható, sokkal inkább felfogható a tudományterületen lejátszódó termé-

keny elméletalkotó folyamatok következményének, semmint valamiféle feloldhatatlannak tetsző ellentmondásnak.

### Irodalom

- AAA Statements on Ethics 1998, 2002. web: <https://www.americananthro.org/ParticipateAndAdvocate/Content.aspx?ItemNumber=1656>, Utolsó letöltés 2018. szeptember 12.
- Albert, B. (1989): Yanomami "Violence": Inclusive Fitness or Ethnographer's Representation? *Current Anthropology*, 30 (5). 637-640.
- Boas, F. (1919). Scientists as Spies. *The Nation*. DOI: [10.1111/j.0268-540X.2005.00359.x](https://doi.org/10.1111/j.0268-540X.2005.00359.x)
- Caplan, P. (ed.)(2003). *The Ethics of Anthropology: Debates and Dilemmas*. London and New York: Routledge.
- Chkagnon, Napoleon A (1968): *Yanomamö: The Fierce People*. Holt, Rinehart, Winston.
- Chagnon, Napoleon A (1992): *Yanomamö: The Last Days of Eden*. Harvest Books.
- Ferguson, B.(1995). *Yanomami Warfare: A Political History*. School for Advanced Research Press, Santa Fe, NM.
- Fischer, Michael M. J. (2003): In the Science Zone: The Yanomami and the Fight for Representation. *Emergent Forms of Life and the Anthropological Voice*. Duke University Press, Durham and London. 370-392.
- Good, K. (1990). *Into the Heart: One Man's Pursuit of Love and Knowledge Among the Yanomama*. Simon & Schuster, New York.
- Lévy-Strauss, C. (1994): *Szomorú trópusok*, Európa, Budapest. 352-53.
- Mills, D.(2003): 'Like a Horse in Blinkers'? A political history of anthropology's research ethics. in. Pet Caplan (ed.) *The Ethics of Anthropology*. Routledge, London and New York.
- Nugent, S. (2001): The Yanomami: anthropological discourse and ethics. in. Caplan, Pat (ed.) *The Ethics of Anthropology: Debates and Dilemmas*. Routledge, London and New York. 77-96.
- Price, D. (2000). *Anthropologist as Spies. in. The Nation*. Web: <https://www.researchgate.net/>

- publication/228778261\_Anthropologists\_as\_Sp  
ies. Letöltés ideje: 2022.09.01.
- Solovey, M. (2001): Project Camelot and the 1960s  
Epistemological Revolution: Rethinking the  
Politics-PatronageSocial Science Nexus. *Social  
Studies of Science*, 31.( 2.) Science in the Cold  
War, 171- 206.  
DOI: [10.1177/0306312701031002003](https://doi.org/10.1177/0306312701031002003)
- Sztankai K. (2014): Place and role of cultural  
anthropology in the Military. *AARMS*, 13 ( 1).  
113–116.
- Tierny, P. (2000). *Darkness in Eldorado: How Scientist  
and Journalist Devastated the Amazon*. Norton,  
New York.
- Zehfuss, M. (2012): “Culturally Sensitive War? The  
Human Terrain System and the Seduction of  
Ethics”. *Security Dialogue*, 43 (2.). 175-190. DOI:  
[10.1177/0967010612438431](https://doi.org/10.1177/0967010612438431)



**„YOU DO IT QUIETLY, YOU HELP AND THAT'S IT.”  
THE EXPERIENCE OF VOLUNTEERING THROUGH A CASE EXAMPLE**

**Author:**

Nelli, Ujhelyi  
PhD student, University of Pécs  
Faculty of Humanities and Social Sciences  
Interdisciplinary Doctoral School  
Ethnography and Cultural Anthropology Program

**Lectors:**

Antal Lovas Kiss (PhD)  
University of Debrecen (Hungary)  
  
Norbert Tóth  
University of Debrecen (Hungary)

A szerző e-mail címe:  
nelli.ujhelyi@hotmail.com

...and two anonymous reviewers

Ujhelyi, Nelli (2022): „You do it quietly, you help and that's it.” The experience of volunteering through a case example. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 89-106. DOI: [10.18458/KB.2022.3.89](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.89)

**Abstract**

The largest population movement in the history of Europe since the Second World War has been the migration process of recent years, which also appeared in Hungary in 2015. The significant demographic movement has resulted in important social reactions and has developed different narratives in the civil and also in the power fields. In Hungary, the refugee issue has become a decisive topic of political discourse since 2015, and the party coalition was among the first in Europe to represent the security policy. As a result, the refugees appeared as a source of danger, so the government has rejected them. In spite of this, the grassroots volunteer groups were organized in the civil sphere, who helped the refugee masses passing through Hungary in 2015. This paper analyses a very brief but very intense manifestation of Hungarian civil society involvement as a social response to current conflicts. We will look at how the 2015 migration wave grassroots crisis management took place in Debrecen. This cultural anthropological research is based on online and offline participatory observations and semi-structured interviews and informal conversations with volunteers who helped refugees in Debrecen. This study focuses on the motivations, attitudes, social responsibility of volunteers and their voluntary activity embedded in broader socio-political conditions. The first part of the article shows the formation and operational peculiarities of solidarity philanthropic organization with refugees in Debrecen. Then follows the individual aspects of volunteering. Finally, it will be discussed the socio-political context of the civil voluntary movement, the political interpretations of refugee assistance and its impact on volunteering. With outlining a segment of the contemporary volunteer phenomenon we can get closer to provide a framework for understanding the possibilities of the recent civil sphere.

**Keywords:** contemporary volunteering, grassroots, civil sphere, social participation, philanthropy, helping refugees

**Discipline:** cultural anthropology, ethnography

**Absztrakt**

„CSEENDBEN MEGCSINÁLOD, SEGÍTESZ, ÉS KÉSZ.” AZ ÖNKÉNTESSEG TAPASZTALATA EGY ESETPÉLDÁN KERESZTÜL

A második világháború óta Európa történetének legnagyobb népességmozgása az elmúlt évek népvándorlási folyamata, amely 2015-ben tetőzött és Magyarországon is megjelent. A nagy mértékű demográfiai mozgás jelentős társadalmi reakciókat váltott ki, és eltérő narratívákat alakított ki a civil, illetve az hatalmi szférában is. Magyarországon a menekültkérdés 2015 óta a politikai diskurzus meghatározó témája, a regnáló kormány pedig Európában az elsők között képviselte a biztonsági kérdéseket firtató politikát. Ennek eredményeként a menekültek veszélyforrásként jelentek meg, ezért a kormány elutasította őket. Ennek ellenére a civil szférában létrejöttek az alulról szerveződő önkéntes csoportok, akik 2015-ben segítettek a Magyarországon áthaladó menekültek tömegeit. A tanulmány a magyar civil társadalom szerepvállalásának egy nagyon rövid, de nagyon intenzív megnyilvánulását elemzi, mint a kortárs konfliktusokra adott társadalmi választ. Választ kapunk arra, hogyan zajlott a 2015-ös migrációs hullám civil válságkezelés Debrecenben. A kulturális antropológiai kutatás online és offline részvevőmegfigyeléseken, valamint a debreceni menekülteket segítő önkéntesekkel készített félig strukturált interjúkon és kötetlen beszélgetéseken alapul. A tanulmány az önkéntesek motivációira, attitűdjére, társadalmi felelősség-vállalására és tágabb társadalmi-politikai feltételekbe ágyazott önkéntes tevékenységére összpontosít. A cikk első része a debreceni menekülteket segítő önkéntes szerveződés szervezet kialakulását és működési sajátosságait mutatja be. A második részben az önkéntesség egyéni vonatkozásait járjuk körül. Végül szó lesz a vizsgált önkéntesség társadalmi-politikai kontextusáról, a menekültek segítésének politikai értelmezéséről, és annak az önkéntességre gyakorolt hatásáról. A kortárs önkéntes jelenség egy szegmensének felvázolásával közelebb kerülhetünk a kortárs civil szféra működésének megértéséhez.

**Kulcsszavak:** kortárs önkéntesség, alulról szerveződő önkéntesség, civil szféra, társadalmi részvétel, jótékonykodás, menekültek segítése

**Diszciplína:** kulturális antropológia, néprajz

The migration wave of 2015 is without a doubt one of the most decisive social phenomena for Europe and within Hungary in the first decades of the 21st century. It was the largest population movement in the history of Europe since the Second World War. In this year, more than 400,000 immigrants arrived in Hungary, of which 177,000 registered as asylum seeker (KSH, 2016. 3), and there was more than 220,000 people, who did not register, so according to the legal system, they were illegal immigrants. The issue of immigration was already present as a significant issue among the European Union and its member states, however, the wave of migration that peaked in 2015 was an unprecedented phenomenon in individual countries. We can say that it was

unprecedented in its magnitude, mode of operation, and composition, which generated significant and multifaceted challenges for the whole of Europe. (Bernáth, Kertész & Tóth 2016:288) Its complex effects extended on a macro level to the social, economic, political and civil spheres as well as to the ordinary phenomena of individual life. In Hungarian society, we can see the wave of migration as a 'sudden injury' that activated and intensified the already existing differences of opinion, conflicts and caused the development of new fears. (McAdam, 1994.)

In Hungary, the refugee issue has become a decisive topic of political discourse since 2015, and the party coalition was among the first in Europe to represent the security policy (Feischmidt, 2018).

72; Szalai & Góbl, 2015: 2). As a result, the refugees appeared as a source of danger, so the government has rejected them. Comment: it is necessary to conceptualize the word „refugee” in the context of the present article. There is a fundamental difference between the useage of migrants and refugees in the press, the media, in public speeches and the public thinking. Although the two notions refer to the same group - a mass of people who have been come from war zones, especially from the Middle East - the two names express different attitudes and interpretations in the discourse. The term refugee emphasizes the need, referring to the difficult situation of those who are fleeing from the war. In contrast, the term migrant focusing on the capability of territorial mobility, and thus describes migrant masses as non-vulnerable people, but as an equal rival for the area and the cultural goods. In Hungary, the various social interpretations of migration have been structured along the lines of a refugee or migrant approach. The former was typically used by representatives of a positive, accepting attitude, while the latter expressed negative attitudes and rejection. As the present article using emic research method, it follows the interpretation and the concepts of the investigated volunteers, who used the definition of refugee.

So, on the one hand, a narrative rejecting refugees was formed and xenophobia showed a growing tendency, on the other hand, solidarity towards immigrants also appeared and a voluntary movement was created to help refugees. (Simonovits & Bernát 2016: 41–47.; Feischmidt 2016: 6.; Simonovits, 2016: 54.; Mikecz 2020)

In the humanitarian assistance provided to the refugees, the official civil organizations that had already been active participated to a lesser extent, but to a much greater extent the newly activated, grassroots informal civil groups. Their activities provided basic social care and assistance to refugees arriving in the country and intending to travel through it. Civil assistance took place in two main areas. On the one hand, in the southern border areas of the country, where the refugees arrived in the territory of Hungary. On the other

hand, in settlements involved in the administration of refugees and the temporary accommodation of their requests, primarily in large cities that play a significant role in rail transport.

The present study: 1) analyzes the motivation, attitude and social responsibility of the volunteers of Debrecen who assisted refugees in 2015, 2) as well as the broader socio-political interpretation and framework of this voluntary activity, and 3) its relations and impact on their activities. The aim is to understand the intention of migration aid and solidarity in the context of the secularized contemporary Hungary. Through empirical research on volunteering in Debrecen, we would like to introduce the phenomenon of contemporary volunteering that could combine individual and group-level aspects.

### Methods

This article speaks about partial results of a longer cultural-anthropological research which took place among the volunteers who helped the refugees in Debrecen between 2015 and 2020. Now, we focus on a shorter period, from August 2015 to February 2016 when we analyze the events during and after the helping for refugees among the group of 25-30 members. In the methodological planning of the present researchbit was a hardship to reach one comprehensive approach. I wanted to examine the broad socio-political framework of the activities of volunteers assisting refugees, but also their personal attitudes and motivations. To achieve these research goals, the investigations in the physical space were not enough. The direction of the research required the follow-up of processes taking place on virtual surfaces. Therefore, the process required a flexible methodology that could capture overall contemporary social phenomena and could provide a comprehensive framework for interpreting people, objects, ideas and information in the social sphere (Falzon, 2009: 3–6). Based on the concept of postmodern anthropological research, I followed the theory of George E. Marcus, the multi-sited ethnography, which allows the

researcher to allocate the research field by the volunteers own actions (Marcus, 1995:108, 1986: 165-193, Lajos, 2015: 163-172). As several researchers emphasize about phenomenon which took place in offline and online spaces at the same time, understanding is possible through the simultaneous analysis of the two practices. (Hine, 2000: 39; Lovas Kiss, 2017: 239-257.). The focus of this study is the perspective of the volunteers, which is why I try to explore the characteristics of contemporary, informal volunteering from an emic point of view, and through a case example. Therefore, I conducted participant observation offline and online, I made semi-structured interviews, focus group, and informal conversations with the volunteers.

#### **Background: Voluntary aid for refugees in Debrecen**

The humanitarian crisis that emerged during 2015, migration wave mobilized a part of the Hungarian society, resulting in a voluntary movement (Bernát, Kertész & Tóth, 2016 287). This movement based on already existing and official civil organizations and newly-established, informal grassroots groups. Their activity was aimed to provide acute, basic social assistance and aid to refugees arriving in the country and intending to travel through it. Assistance was provided both in the southern border areas of the country and in those settlements that were affected by the 'dispensation' of refugees, mainly in major cities that play a significant role in rail transport, like Szeged, Pécs, Budapest, Debrecen or Cegléd.

At the time of the migration crisis, the mass of refugees accumulated in railway stations in need of information and supply. The difficult situation emerged the earliest in the southern part of the country. In Szeged, a group of civic volunteers instantly organized, called themselves Migszol. A few days later it was followed by the organization, Migration Aid made by voluntarily citizens from Budapest and then the formation of '*Segítsünk együtt a menekülteknek*' (*Help together to the refugees*). In the last days of June 2015, the Debrecen volunteers

began to organize themselves in parallel with Budapest. The reason for this instant response was that at that time there was a refugee camp in Debrecen, which played an important role in the placement, registration, and assessment of refugee status of migrants arriving in Hungary. As a result of the refugees who appeared in the physical spaces of Debrecen, public discourse started about them in the social space of the city. The first documented traces of this can be found in the virtual space. The establishment of the Migration Aid Group of Debrecen took place on the interface of Facebook, similarly to other groups of Hungarian and international grassroots for refugees (Dalota & Schrape, 2014). Their members acted parallel in offline and online spaces. The physical location of their work was provided by the railway station in Debrecen, but the organization, collection of donations and communication with each other happened on Facebook.

On online social media platforms, people have used community-based functions to organize volunteering, share experiences, and guide refugees, but in the case of the refugee crisis of 2015 in Hungary, it happened without any earlier precedent (Mikecz, 2007; Dalota & Schrape, 2014). At the same time, the novelty of this networking is questionable, as they "only" use a new platform, provided by social media, to communicate their activities. Like any other initiative or "business", volunteers used the relationship between their own acquaintances and their relations through sharing (Kaun & Uldam, 2018).

The volunteer group in Debrecen, dated the beginning of their activity from June 28, 2015, until the 15th of September, when the first part of the border fence was built on the Hungarian-Serbian border. This was the active and dynamic period when the volunteers were present at the Debrecen railway station on a daily basis and provided indispensable supply on average of 100-200 refugees per day. Most of them were there from 18 o'clock until midnight, and later for more longer, until half past 3, as that was the time period when the refugees had arrived at the Debrecen site or went on to continue their journey. Around the end

of the summer, as the migration crisis increased, the work of the volunteers became necessary even during the day. Volunteers had organized their activities: they divided their work into "shifts" that adopted the schedule of the trains used by refugees to go to Budapest. The last train departed at 8 pm and the first at 3 pm. Refugees could leave the Debrecen camp only around 8 pm, therefore they usually missed the last train and they were obliged to spend the night in the railway station until the first train arrived. Volunteers tried to be there with them, to help in this situation full of problems and conflicts.

The volunteers had basically four main tasks at the station: "placcos"/ donor; "vágányos"/ trackway; escort; coordinator. The description of these tasks and the expected competencies are included in the Debrecen volunteers' rule guide - which has been made after the experiences of the first few weeks. These policies include, but are not limited to, the following:

*"1. placcos / donor: distribution of water, food, clothing, toys, and toiletries. It does not require language skills, but it does require constant attention. Realistic needs must be fulfilled, meanwhile, they have to take care of the donations.*

*2. vágányos / trackway: The task is to welcome new arrivals at the station. Language skills are essential, as well as good communication skills to gain the trust of the arrivals quickly.*

*3. escort: Escort the refugee to the bus, to the toilet, to the store, to the traffic. You don't necessarily need language skills, but if you don't speak languages, be sure to ask your partner for help before you accompany him/her anywhere."*

The policy was written to inform new members, not to formalize the work. Therefore, it did not include the description of the fourth, coordinating position. The coordinating position required the ability to review the work of volunteers, so it could only be done by "experienced" volunteers, who also provided one of the three tasks above, so the coordinator was not an independent, named role.

The activities of the volunteers were spontaneously organized within a few weeks. Their rules and the system of their activities have been developed: 1) on the basis of their own

experiences, 2) by the events in the railway station, and 3) with the help of other voluntary groups (primarily the Migration Aid in Budapest). Their work was a fine example of spontaneous organization. Individuals who did not know each other before (apart from one or two exceptions), were able to collaborate effectively, organized their joint activities, turned to each other with confidence and worked together for each other. In order to work more efficiently, they started to organize daily schedules, appointed shift managers from permanent members to lead the operational team. The allocation, like all other logistical things, was discussed on the Facebook group, as even the most active "hardcore" (5-10 people) was never present at the same place and at the same time. The virtual space of social media was also suitable not only for organizing meetings and coordinating but to keep in touch with other volunteer groups of other cities as well as organizing fundraising. The four roles of the physical space have also been reproduced on the online interface, as those who regularly manage and coordinate tasks at the station had administrative access to the Facebook group. *"Facebook had a great role to play as we do not need to make phone calls for money. And also, fundraising or asking for help was quite effective as well. If you share a post every half an hour, you will experience that more people will give donations. But if you miss a half day, no one brought. [...]and that's what we had to update, that today we need water, tomorrow's we need an apple, or this or that, or not to bring this because we don't have storage, so it was important not to have any unnecessary donation."* (A.C, man, volunteer)

The interaction between social media sites and civic participation has happened in Hungary in an unprecedented way in the case of refugee volunteers. For the more effective coordination, a hotline has developed among the volunteer groups of different cities involved in refugee aid. The free and independent communication channels of online spaces made it possible for the volunteers of Debrecen to get information about those refugees who departed from Budapest. By this information exchange between Debrecen and the capital made possible for the volunteers to prepare for the

various needs of the arriving refugees during this one-and-a-half-hour long train journey. *"So the role of the Internet was essential, all the info flow through it, there were millions of chat windows, separate for each volunteer groups in every city, and then there was fresh info in those about how many people were transported like we knew there were 5 wagons, and it is around 400 people, who need water, food. And then we had to purchase it quickly until they arrived. We put a post on Facebook in the afternoon about what would we needed, and until 8 pm we got them. This online space was incredible, I mean the Facebook, to experience the power it has."* (K. F. woman, volunteer).

This practice of sharing information in real-time among volunteer groups was a key factor. On the one hand, to receive targeted donations in the absence of larger-capacity storages (Kaun & Uldam, 2018), and on the other hand, to inform volunteers with special skills about their tasks, e.g. if there were more injured among refugees, the locals tried to mobilize more volunteers with medical experience.

In addition, sometimes the police and the staff of MÁV (Hungarian State Railways) were prepared to a large number of people arriving on the basis of current volunteer road information. *"Once there was a big football match in Pest, hence the Eastern railway station was evacuated. And then suddenly hundreds of people were sent to Debrecen. They were given separate wagons. But no one announced officially to the director of the station, no one knew. And then the news came onto the phone, it was a sort of "road info" Messenger group, me and another person were from Debrecen, some from Cegléd and Szeged and some from Pest. I had internet on my phone, so the news came to me. Many people came and we knew how much. I told the police and I called the station chief that there is a train which just arriving now to Cegléd where the last two wagons are full of refugees."* (A. T. woman, volunteer).

Direct and real-time communication between volunteer groups and access to mobile devices had been a huge help in family reunification. *"There was a problem that one of the dads told me to help him because when there was a big police raid at Keleti railway station he was there with his wife and his 4 or 5 children. He went to the internet cafe to charge his phone, and in the meantime,*

*the cops were caught him and put him on a train to sent Debrecen. His family stayed there without a phone. So, I told this to the volunteers from Budapest about this man who had no idea where he is. He said that there was a big door, a staircase, and we tried to figure out where his family might be. I took a picture of the dad, sent it to the volunteers of Pest, told them which train he will arrive, and they were waiting for him, and the next day I saw a photo of him with his family, they found them. There were many of them. We had such a line of "family reunion". There were several cases like this. We photographed them, their papers, and sent them to the (volunteer- editor) group in the town where they last had their family."* (A. T. woman, volunteer).

By communicating the meaning and importance of migration aid to the outside world, social media also ensured the legitimacy of the activity. Facebook played a key role in recruiting volunteers and helped new members to join. The Facebook group had a low entry and exit threshold, thus it was a short-term commitment. It had the great advantage to offer a wide and personalized repertoire of support activities. In addition to participation or donation, the volunteers also appreciated if someone shared their online donation on their own page and added their friends to potential donors/volunteers. Social media also provided a formal framework for volunteer organizations. At first, it was only a loose form of relationship that demonstrated the individual and informal nature of the organization. Contemporary social movements are characterized by the fact that online entry replaces the connection or is equivalent to a "real" connection. (Mikecz, 2007. 79). *"The Migration Aid of Pest was official, we were not an official organization, we had a Facebook group and if someone was a member of it, we thought it was a member of Migration Aid Debrecen. There was nothing formal, we only wore one badge at the station, the Migration Aid logo, we wore that."* (Zs.J. woman, volunteer).

According to the researchers of contemporary social organizations, the usage of the Internet could create conditions for the emergence of new forms of collective behavior and action. In this discourse, online technologies appear as a tool to enhance and strengthen new forms of relationships. According to the theory of

technology-mediated social participation (TMSP Kraut, 2010; Shneiderman, 2011), opportunities offered by online spaces are the key to coordinating certain phenomena, which means that certain events could not make happen in without social media features. The Internet not only provides surface and infrastructure for already existing communities, but the technological innovations are present as "actors" that define and structure the foundations of community organization (Dalota & Schrape, 2014; Shneiderman, 2011; Mikecz, 2007; Kraut, 2010). In the case of volunteers assisting refugees in Debrecen, we can see how the virtual space provided not only an infrastructure fund but the opportunities provided by the Internet actively shaped and influenced the nature of the volunteers' activities.

The social media has played a key role in four areas: 1) the formation and operation of a voluntary group; 2) mobilization (involving volunteers, fundraising); 3) communication between participating actors at national level (enabling real-time information flow, coordinating refugees, sharing experiences and sharing good practices); 4) communicating for the public, highlighting and emphasizing the importance of the matter outwardly at individual and community level. Facebook was so decisive that volunteers thought their formation could come to happen without the social media interface: *"The whole thing started from Facebook: if it had not been, then we couldn't find each other [...] then we wouldn't start helping them - for the refugees (ed.)."* (K. F. woman, volunteer).

In their study, Bernát, Kertész and Tóth (2016, 289) also argue that Facebook is a key factor in the development of solidarity groups with refugees.

However, the loose, informal group based on the voluntarily work of individuals who organized spontaneously and autonomously inefficiently tried to institutionalize themselves. There were several factors behind this failure. On the one hand, the shortage of the time period was an important reason, as the migration wave itself and the intense volunteering that followed it took only three months. Due to official state regulations, the

construction of the southern border line and the rejection of the reception of refugees, the number of migrants arriving in the country has drastically decreased, hence the need for support had become also unnecessary. After the "disappearance" of refugees, the aid had become obsolete in Debrecen. Volunteers have experienced the disappearance of their work as a lack, but many of them have tried to channel their charity activities into other areas, helping other needy groups (homeless, poor, minority). On the other hand, it had become a source of problems that by institutionalization, an informal hierarchy had emerged within the group. Several members of the originally peer-to-peer organization were annoyed by the emergence of formalized executive status that has been articulated in the meantime. Many have criticized the position of the self-proclaimed leaders and therefore had left the group. There were several alternatives to the leadership role that led to a sort of competition. Because of this internal conflict, disappointed group members had created another Facebook group under the similar name as the previous one. (The membership of the two communities today is almost the same.) Finally, the individual ideas, motivations, and intentions of civilians who were active in volunteering were very diverse. They choose different individual strategies to assist refugees and to help other target groups.

### **Contemporary Volunteering**

To understand the perspectives of the volunteers, we have to take a quick look to the contemporary volunteering theories. As a result of the growing individualism of the late modernity, we have to ask the question: how the altruistic attitude, to help others, can be reconciled with that individualistic approach that focuses on the person, not on the community. Robert D. Putnam argues in favor of incompatibility and sees the gradual disappearance of charitable actions as a result of the extreme focus on self-interest. (Putnam, 2000). This idea represents a sort of turning away from the community, and hence the disappearance of most

motivations in helping. However, according to several other researchers, this is a far too simplistic approach (Wuthnow, 1991, 1995; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Wilson, 2000). The concept of "altruistic individualism" by Ulrich Beck emphasizes the new role of volunteering. According to this approach, voluntarily work do not vanish as a social phenomenon, however, the motivation for philanthropy have become individualistic, as a tool for self-fulfillment (Beck & Beck-Gernsheim, 2002) Hustinx and Lammertyn break down volunteering and charity into collective and reflexive motivations. In collective case, charity is a result of some kind of commitment, as collective motivations integrated into the community by common values (these are typically religious communities). Here, the interests of the group are more decisive than individual motives, and also, this form requires a long-term commitment.

The approach of reflexive volunteering is something completely different. In this, community framework conditions are less determined and it rather reflects on the appreciation of the individual from a late modernist point of view.

It is characterized by mostly the emphasis on self-interest. Motives for charitable actions are plural. Individual interpretations and values define the direction of solidarity, the scope of the recipient, and the nature of the activity. Long-term commitment is less important in this form, but rather the lack of continuity and interruption is dominant (Hustinx & Lammertyn, 2003: 173-174; Fényes & Kiss, 2011: 41-42). Criticism against Hustinx's and Lammertyn's theory suggests that their dichotomous motivation model presupposes some kind of implicit exclusivity, while late-modern forms of help are characterized by the simultaneous and concurrent presence of collective and reflexive traits (Zakariás, 2016: 22). At the same time, research on egoistic and altruistic motivations has concluded that the motivation of volunteering is not influencing the act itself by, so their artificial separation is questionable even on a theoretical level (Veludo-de-Oliveira, Pallister & Foxall, 2015).

### **The individual perspectives of volunteers**

We could get closer to understanding the attitude of volunteering by portraying the members of the Debrecen volunteer group which contained nearly 25-30 members. The global tendency of supporting people in need is that mainly intellectuals and professionals are involved in solidarity with refugees (Simonovits & Bernát, 2016, 105). Also, in the summer of 2015, there were professionals among the volunteers at the railway station in Debrecen: social workers, sociologist-psychologists, asylum interpreters and doctors. In the interviews, they all reported on the use of their professional knowledge in volunteering. The following interview section discusses the use of professional skills of a person with a psychologist-sociologist qualification. *"A 16-year-old Afghan girl came to me, and with her broken English, she asked me for medicine to kill herself. I have moved aside with her, which might have been a mistake because we were few for too many people, but I felt I could not leave here in the state like this. We had a one-and-a-half hour talk about how to find the handrails in her life that could help her. She was a 16-year-old refugee, an abused girl, but I tried to make it. I don't know if I could do anything at that time, but I hope she got an impulse that help her to continue."* (K.F., woman, volunteer).

During the development of the volunteer work, everyone tried to get involved in those areas that are most appropriate to their personality and professional knowledge. There were also some people who had had about ethnic and /or religious involvement (sameing). (Feischmidt: 2018) They were mostly foreign students of the University of Debrecen who came from Middle Eastern countries. They could contribute to the assistance with interpreting. Many of them, as medical students, also used their professional knowledge, and those who had better financial status also helped migrants in need. In the context of voluntarily work, even leisure time had become an important and useful capital. Since the vast majority of the volunteers had to be at their workplace during the day, the role of those teachers who had their summer holidays was substantial. They had the time to deal with



unexpected tasks and problematic situations during the day. The philanthropic activity required to reconsider creatively the resources of the support work. For example, an owner of an antique shop had capital in the form of the free space of his shop. Therefore, he could ensure a place for charity and for the reception of the donations.

An important criterion for becoming a volunteer is the existence of some sort of competencies, but many relevant anthropological literatures and my own experiences point out that the personal life experiences of the volunteers are more decisive. In the model of reflexive volunteering, by Robert Whutnow, he emphasizes that the narrative of individual life events serves as justification for helper activity and leading to philanthropic actions (Whutnow, 1995). Zakariás (2016, 2018) draws attention to the fact that when volunteers present their work, they never describe only certain situations, but they embedding their helping acts into a series of events that takes place in the individual life story. It composes the identity of the speaker and also, a sort of "volunteer self".

In the interviews, it is also observable how the volunteers have created a sort of implicitly moralizing narratives, and how they interpret their previous experiences and socialization patterns that initiated their work with refugees. Below, I present some parts of longer interviews to illustrate these narratives. *"Maybe my special personal background has paved my way in my life. My family environment, because I come from a protestant family, my father, and one of my brothers are pastors. They regularly gave support to the needy, for decades. So I saw this, but I myself didn't take part in it, but probably I couldn't avoid my fate! ... Then, people started to ask me to help in different places, time to time and I looked for other people's help until I realized that actually, I am the one who could help. So 1-2 years ago I started: I set up an aid team to help people in need, especially to Roma people [...] Then the refugee crisis arise. Suddenly tons of news was about them, that they come to Hungary, that it is a crisis, and that they come to Debrecen or that they are passing through the city as well, and I understood as these people who need help! I also realized that this is a historical situation now, not yesterday, not tomorrow, it is absolutely actual. For me, it was definitely*

*natural that I have to go, help, and let's see where what."* (Zs. J., woman, volunteer).

*"Volunteering, it has always been, since my high school years. It has a tradition within the family, my mom is a nurse, a mental hygiene specialist, I got these impulses from her. As a small child, I get used that my mother is only once a night at home during the week, because she is attended a mental emergency service - voluntarily. Certainly, this pattern, the effect of my mom, is left a mark in my career choices and volunteering. [...] In fact, I started to deal with the issue more seriously when I was 15-16 years old, so I started working as a volunteer with disabled people. [...] Since then, the target group has changed, but my intentions are not. [...] During my sociology studies, I was a volunteer in a refugee camp for one and a half years. It was around 2005-2006, and I worked with adults and children, several times a week. [...] and I heard from someone that there is an opportunity again for volunteering, and at that time I was not worked anywhere, so I said, well, let's try it! [...] And then, with the refugee wave in the summer, I reintroduced myself very intensively into the refugee aid."* (K.F., woman, volunteer).

However, after they enumerate their previous experiences, each interviewee emphasized the uniqueness of the present refugee crisis and its unprecedented nature in their life history. The intensity and emotional saturation of these events had a profound effect on the volunteers. Although they had confronted with some tragic situations, they have played an active and potent role in them. In their recollections and subsequent conclusions they considered this period as a stage of their life full with experiences, and they also often articulated the benevolent effects of events on their own lives. *"It was the most beautiful summer of our life!"* (H.T., woman, volunteer). *"These are experiences that you couldn't miss! You stepped over your own boundaries in these situations!"* (K.F., woman, volunteer).

In spite of the difficulties and the very intense tasks that the volunteers had to face with, most of them experienced their night-time shifts as a spiritual recharge, in which the individuals felt their own importance and also the feeling of belonging to the group was decisive. *"It's very interesting that I didn't feel tired. It really was, quite often, that two-three of us stayed there (till dawn - ed.) for half-past three [...], so*

*to not delay the train, (the refugees - ed.) we stayed with poor things. We might have gone because they wouldn't be late, or if they were delayed, they would go by the next. But I think it was also a matter of not having to go home ... to stay there. [...] There was 3 o'clock in the morning when I got home, and then I was so energetic that I often spent another hour, chatting online with the others, to discuss what we did that day etc., I fell asleep at 4 and rise at seven. And this happened several times. But I didn't feel tired. I was obviously tired physically, but spiritually or I don't know how I was balanced."* (Á.C., man, volunteer).

In most of the cases, volunteering described as a process of self-realization that enables the person to gain more comprehensive self-knowledge. Parallel to this, the volunteers formulate the importance and the meanings of their work in regard their own lives: *"For me, this is a need, I cannot live without helping people, if I can give to others, then I give. [...] Volunteering is an attitude towards the world. It is also a personality trait, and obviously, my profession is in it, but it has a deeper root. What exactly does volunteering mean to me? It was always obvious that I have to do it!"* (K.F., woman, volunteer).

*"Volunteering is a feeling. Sometimes we talk to about it with the group members, that somehow this is what makes us alive! So it produces some sort of happiness hormone, or I don't know what's in it, but really. One cannot wait for the next dose, for the next time to go. For me, it is a kind of life elixir."* (Zs. J., woman, volunteer).

Volunteering, as it was represented in this study, is like a cathartic experience in the life of the volunteers, full of emotions and success. However, this volunteering self collapses after 2015, when the southern border line had made and as a result of the wave of refugees gradually dries up inside Hungary. As I mentioned earlier, the first part of the southern border, which was built on 15 September 2015, stopped those refugees who had previously been driven through Debrecen. Since then, Debrecen has been eliminated from the blood circulation of refugee supply and reception in Hungary, so the activities of the volunteers have become unnecessary so far. The emotional involvement can be felt also at the end of the process, or perhaps even more dramatically. In their narratives, volunteers emphasized emptiness,

mourn, and addiction: *"The refugees disappeared very sudden, I know that was 15 (September - ed.), Tuesday, and on the last Sunday I was at the station. It ended so suddenly, they came on Sunday, but on Tuesday nothing. And I had withdrawal symptoms around 6 in the afternoon, like now you don't have to go or what?!"* (Á.C., woman, volunteer). Thus, the "disappearance" of refugees created a new situation, accompanied by another narrative making process by the volunteers. Many questions have arisen with many different coping mechanisms: Do we need, and if so, how should philanthropic volunteering continue? Who should be the new recipients of this help? Has it been a joint action or remain within individual frameworks? If the group form remains, what role does the organization play in local civil society? Should they continue in an informal or in an institutional setting? These questions have led to the redefinition of the group and individual volunteering, with diverse individual and group strategies. The investigated volunteers tried to continue the helping work in the post-migration period. As part of this, they help other needy groups, typically local homeless people, poor families, people living in minority life.

### **Changes in the position of the Hungarian civil sphere since the regime change**

"Whether it is about ideas, actions, practices, aid is a social construction: the interactions between the participants' ideas, actions, and the social context." (Zakariás, 2016: 9) Philanthropist volunteers are actors who maintain interaction with disadvantaged social groups and seek to mobilize resources and to solve the everyday problems of those in need. They generate civic dialogue on social issues, hence draw attention to the difficult situation of those in need. Through their activities, they are actors in democratic political processes, even if their field of operation is outside of the political scene (Arató & Mikecz, 2015: 307). Thus, I see expedient to link the study of the phenomenon of contemporary volunteering to the Hungarian civil sphere. In order to create a framework for interpretation, I will briefly mention

some of the characteristics of the Hungarian civil sphere since the change of regime.

In 1989, during the regime change, the role of the civilian sphere was key, it acted as a sort of engine of the political transformation. At the end of the 1980s in Hungary, the critique against the political regime manifested mainly in peace, environmental, and minority aid movements. (For more on the history of environmental movements in Hungary, see Farkas 2014: 52-57; 2009: 79-81.) Democratic political transformation opened the door to various forms of social participation which were illegal before, like the freedom of speech, civil disobedience actions, or the institutionalization of civil organizations (Szabó, 2007). Among the conditions created by the change of regime, the globally characteristic actors and segments of the civil society gradually came to life: environmental greens, pacifists, human rights organizations, anti-poverty organizations, Roma workers, supporters of otherness, globalization critics, alternative lifestyle advocates, political activists, and so on. At the same time, the changes not only represented a wide range of opportunities but also repositioned those civilian groups that worked in half-publicity and illegality before. The opposition who fought for civil rights in the earlier regime has lost its function after the change of the political climate, while some major organizations have become a political party (Szabó, 1998: 25). Since the change of the regime, civil society has become a more and more professional sector, which, in addition to the tasks of advocacy and civil control, has played a greater role in the maintenance and strengthening of small communities.

In the past thirty years, the civil sector works continually, therefore any division into bigger turning points would be an exaggeration (e.g. EU accession 2004). At the same time, there are decisive changes in the relationship of the civil sphere to power and politics. It has changed in many ways in all government cycles, but mostly, the dialogue between the state and the civil society has followed the legal aspects of the European trends. Although, the circumstances of how the civilian sphere works were undoubtedly tied to the

actual government until 2010, it has never had to follow the official strategy of the government in decision making. However, after the elections in 2010, the position of the civilian sphere and its relationship to power have changed and differentiated significantly. This new period has characterized by the "support of national NGOs involved in government, and the suppression of organizations performing the control function of civil society, and also the suppression of the alignment of interests" (Arató & Mikecz, 2015:331).

After 2010, the second Orbán government introduced a new concept on civil society. The essence of this is that civil organizations can be seen as "serving the nation as a community." The government, therefore, sees their roles and tasks in "strengthening national cohesion." The goal of the state is to "work together institutionally and equally with civil society based on nonprofit activities that enforce the common good for the greatest benefit for as many people as it possible" (Arató & Mikecz, 2015: 330).

As a result of the re-position of the civil society, the community-building function of organizations has gained a new meaning: those top-down system movements gained more advantages that emphasize the importance of the nation as one big civil society. Hiding the intention of emptying civil societies, the government created satellite movements and its own "civil" organizations. The most well-known of these is the Civil Integration Forum (CÖF), which has become known by their capacity of instant mobilization capacity for the sympathy of the government (Arató & Mikecz, 2015).

It is important that in this construction the civil society does not monitoring the state. From 2010, it has been becoming more and more evident that the government does not consider civilian those organizations that are supported by other foreign donor organizations and those watchdog organizations that do not support by the actual political power. Their employees could not define as civilians anymore, but rather as political activists who are financed by foreign interest-groups. With

this positioning, the government tries to disprove the work of these organizations and creates a sort of ideological background to limit their sphere of action. Thus, the fact that one of the fundamental roles of these democratic civil organizations is the supervision of the state is gradually being pushed into the background. On the other hand, it is becoming apparent that the state has taken control of the civil sphere.

For the fact that civil organizations and social movements have been unable to exert significant political influence in recent years and has become marginalized may be an important reason that civilian potential in Hungary cannot be regarded as strong as in other democratic European countries. Although there have been a number of decisive civil organizations since the change of the regime, it is typical for our country that the willingness to participate in social issues is very low in contrast not only to the Western European area but also to the Central and Eastern European region. Presumably, this weak civil potential contributes to that specific situation in Hungary, that besides those small number of organizations that actually work, there are a large number of formally registered civil organizations, which are often created due to the allocation of tender resources.

As there was a relatively small civilian resistance, legal actions against government-critical organizations started gradually from 2010. This process takes place not only in the physical space but also and primarily in the virtual space, where new, ideological ways of talking about civilians are being introduced.

In Hungarian, the public discourses, the topic of "foreign-financed political activism," has constructed and spread. This was also formulated at the legal level when the Parliament passed the Law on Transparency of Foreign Supported Organizations on June 13, 2017. According to this, if an organization receiving more than 7.2 million forints from abroad it has to use the definition "foreign-sponsored organization." After the anti-civilian propaganda appeared in public thinking, the next step was the criminalization of the government-critical organizations by those media

that are owned by the government (Bernáth & Messing, 2015, 2016; Nagy, 2016).

Under these circumstances, those organizations that are deal with refugee aid have gradually become are being caught in the crossfire between governmental power and civil society. During the 2017 National Consultation, the Hungarian Helsinki Committee's legal work appeared in false colors when the Consultation claimed that the organization "protects migrants who violate the law" therefore the Committee advocates the abuse of the national law. Similar accusations have had the organization of the Migration Aid because of volunteering for refugees, and therefore indirectly its informal subgroups just as the Migration Aid Debrecen. The members hence were apostrophe as "foreign agents" who works for George Soros. This accusation created an unforeseen and ambivalent situation among the volunteers. In this process, the altruistic volunteering group with a positive social perception has become explicitly negative as a result of these politicized interpretations. This criminalization of the civilian actions has become part of the secularization policy around the refugee issue.

### **The political aspects of volunteering**

The pressure resulted by the migration crisis and public media that criminalizing refugees have contributed to the significant increase of xenophobia in Hungarian society (Simonovits & Bernát, 2016. 41–47; Feischmidt, 2016; 6; Simonovits, 2016. 54). In spite of this, numerous migration aid volunteer groups were organized in the civilian sphere (Simonovits & Bernát, 2016, 83, Bernát, Kertész & Tóth, 2016) to help refugees passing through the Hungarian border in 2015. According to the TÁRKI OMNIBUSZ survey in 2015, 3% of Hungarian society had taken part in migration aid somehow (donation, voluntary work) to help refugees arriving in Hungary.

The phenomena of these grassroots civilian organizations with immediate mobilization potential in Hungary evolved in line with the global trends but these also incorporated local features. In

the case of most countries affected by the migration wave, the newly activated civilian groups have played a crucial role in providing humanitarian assistance to refugees, that complemented or sometimes exceeded the official support of the state (Kaun & Uldam, 2018: 2186). (Comment: About the network of volunteers assisting refugees in Greece, see Chtouris & S. Miller, 2017. On the voluntary movement in Sweden and the opportunities for online space, see Kaun & Uldam, 2018. On the unique situation of the French Calais Refugee Camp, see Sandri, 2017. About the reorganization of social relations and expressions of solidarity in the small fishing village, Lesbos: Papataxiarchis 2016. The social discourse of refugees integration, known as 'Willkommenskultur' in Germany 2016, see Hamann & Karakayali. On Serbian-Hungarian border and cross-border humanitarian aid as a civil movements: Pavelková, 2017.).

The "*who would be responsible for this?*" type of question infiltrated to the Hungarian discourse on the responsibility of the state power versus civil society and it opened a fault-line between different groups of society. At the same time, it has also become a matter of debate that *who would be considered as indigent* and do we have to provide support for these people? In the case of the Hungarian secularization policy - unresolved global issues such as the rising threat of terrorism in Western-Europe - played a huge role. On the other hand, for the Central and Eastern-European society, the memory of the 90's South Slavic conflict and the caused migration wave still lives as a tragic memory (Örkény, Csepeli & Zsigó, 2017:5). Hungarian voluntary movements had organized in this context, for a very short, yet intensive and decisive period.

As a result of the above-described process, the examined organization have become a terrain where the "good" will become devalued, thus the previously appreciated altruistic activity is amortized. Not only solidarity becomes stigmatized, but it also transforms into political opinion and resolution. By the secularization policy of the government and their refuse of refugees, the

act of volunteering becomes the critique of the government and resistance (Hamann & Karakayali, 2016: 84). However, volunteers would not want to identify with this stigma as it is not their own but an external perspective. "*I can say with a clear heart that it is not about politics for me.*" (H.T. woman, volunteer). "*We did it by ourselves because we are human beings and we need to help those who are in trouble. (...) There is no political opinion in this.*" (Á.C. man, volunteer). "*It was clear to me that I go and help, those people are in trouble, they need help, and we have to give it if we can! I don't understand why one should see this as opposition.*" (Sz.Z. woman, volunteer).

Volunteers are not considered their charity work as a manifestation of their political opinion, moreover, their political views are absolutely not heterogeneously opposition views. Among the members of the group that I investigated there were many of those who declared themselves as the sympathizers of the regnant power. "*I regard myself a right-wing person from being, and it still hasn't changed.*" (A.M. woman, volunteer). While apolitical motives emerge from the individual narratives, volunteers in different scenes have been constantly confronted with the stigma of opposition, and the violation of the norms. After the stigma that has come from the regnant power, voluntary actions could not be considered apolitical, according to some authors (Fleischmann & Steinhilper, 2017).

Volunteers recently get the aforementioned "foreign agent" status in practice, several times in vulgar forms. "*Often I have to get that I am a traitor of the country. They split me off once. Very often, right-wingers spoke these things to me, came out to film me, took pictures of us, posted our faces on migrant observer pages. At first, I experienced it very badly, a leader of the Jobbik posted a picture where I was absolutely recognizable, I wanted to take it down, and then I realized that I could not reach anything with it, because whoever wants to humiliate me, he will do it, comes out, and as I am there from 6 to midnight, he can make it, and some people made it.*" (K.F. woman, volunteer). Volunteers regularly get nicknames like "*home-surrender*", "*migrant-petting*", "*foreign agent*." The negative perception of their volunteering activities was not only experienced by the broader social strata, primarily through the media but also

appeared in their own environment, in their workplace, in their friendships and family relationships.

This ambivalent and strongly politicized context has brought volunteers to different decision situations. It is a general response that volunteers conceal the assistance of refugees from certain people, which have different forms. In most cases, the motivation is the avoidance of workplace conflicts and the retention of the status quo. *"My superiors didn't know it officially. I'm not sure if they wouldn't stop me if they know it, I think so. I didn't have to ask for permission, because I did my job, and then I go out at night, and also, luckily it happened during the holiday season. When it was time to work, but I had to do a "service" during that time, I always compensated it at night. I also pay special attention to go on holiday if I have to go for donating, or whatever... so I take care to nobody get to know it."* (Zs.J. woman, volunteer).

Volunteers who work for the local city administration or as a teacher tried to stay away from public spaces and not leaving digital footprints. *"The TV came out, and I hid from the cameras properly. Imagine what it would have been if the staff or the boss saw me on the recordings"* (H.T. woman, volunteer). *"They didn't know this at my workplace, right. The media have made brainwashing. I am a doctor inspector, and I have to have a good relationship with the doctors, so I can't jeopardize my relationship with them with this."* (A.T. woman, volunteer).

Many of the volunteers did not tell their family members that they were helping the refugees. *"My grandfather who was informed only about the governmental media didn't know that I usually come to the station ... He is 90 years old and I didn't want to make him upset by the fact that her daughter came out (helping the refugees - editor)."* (Zs.J. woman, volunteer). One volunteer who came from Asian hid her activity on the online platforms that she used. *"I don't share my own on the Facebook profile because of my family, many people don't like it, so they would just be afraid of me. They always say to me that we have to work in a manner to not get into trouble. They can't help from there if anything goes wrong."* (N.O. man, volunteer).

But not only concealing of the volunteer activity is present. Few of them coming out consciously

with their helper activity. One of the volunteers, who is an individual entrepreneur, therefore, he does not have to fear of his superiors' opinion, announces his commitment to every scene and surface. *"They knew that I won't hold it back because I post about it constantly on Facebook. I didn't get involved with ant fight, although I had argued sometimes, but within a normal framework. There were some who could be convincing anyway, but there were some I wiped out of my Facebook."* (Á.C. man, volunteer).

Volunteers hid their engagement situated, they shared it for certain circles, while they concealed it in other situations and scenes. In everyday life, in their surroundings, they have experienced extremist beliefs about contemporary migration processes. Altruistic action embedded in their life stories, the volunteering itself, which previously generated social recognition in their environment, became very negative as a result of political interpretations. *"It was frightening to see how aggressively could react some people, only the fact that you helping someone out there, no matter who, and this is causing tension. It's a big social problem right now, serious enough."* (K.F. woman, volunteer). According to this research, informality is therefore a kind of strategy for volunteering within the contemporary socio-political framework conditions. In the second half of the 2010s, instead of open volunteering, which was clearly valuable in a wide social circle, those who want to volunteer in Hungary in connection with real social problems are often forced to help informally, secretly, through trusting relationships, if they do not want political labels and negative publicity for their actions to receive judgments. *"You do it quietly, you help and that's it."* (Sz.Z. woman, volunteer).

### Summary

The article analyzed the motivation, attitude and social responsibility of Debrecen's volunteers assisting refugees in 2015, and their voluntary activity, embedded in a broader set of socio-political conditions. The goal is to create complex and multivocal research on the phenomenon. The first part of the study mapped out the formation and operational peculiarities of the refugee

solidarity organization of Debrecen, then I examined the individual aspects of volunteering, after I presented the political interpretations of refugee assistance and its effects on volunteering, at last, I illustrated the socio-political context of the volunteer movement. This research by analyzing the micro-perspective of contemporary social organizations could contribute to the understanding of the development of Hungarian civil activity, its possibilities, and social functions as well as the framework conditions of the governmental power.

The specificities of the research on the Debrecen volunteers with solidarity with refugees are summarized in the following. *Civil vs. state responsibility*: The phenomenon of grassroots groups mobilized in the migratory wave is a global trend, but it is also a unique situation at the classical aid organizations, the state's social care system and the local government in Debrecen are almost absolutely not participated in these humanitarian actions that were required at the railway station. As a result, the volunteers considered their philanthropic action as the civilian take over of the assumed state responsibility. The interviews showed that volunteers were aware of the importance of their social involvement: *"What we did there was not a civil task! We worked instead of the state!"* (Sz.Z. woman, volunteer).

*The key role of online interfaces*: At the time of the migration wave in 2015, specific new forms of community use of the social media emerged in Hungary. The virtual space provided not only a fund of infrastructure but also actively shaped and influenced the nature of volunteering. It played a role in the formation, operation, and mobilization of civic groups, in the involvement of volunteers and in fundraising. Online interfaces had great importance in real-time communication between participating actors and in the outward communication of solidarity, in the individual and community level.

*Informality and volatility*: The informal nature, the short-term commitment, the volatility nature of grassroots movements, the plural motives of reflexive volunteering, and the negative experience

in political field predicted them to work in informal way. This process was characterized by some specificities: (1) Instead of coordinating in the physical space, the volunteers continuously communicated on Facebook, so logistic decisions were made in the online space. This fact strengthened and maintained the anti-institutional character of the organization. However, online communication required a senior administrator, that facilitated a sort of group hierarchy. This process of institutionalization gave rise to competition, leading to deepening conflicts. (2) After the "disappearance" of immigrants, refugees aid had become obsolete, requiring the repositioning of volunteering. Participants all agreed that they would still like to pursue philanthropic activities, support homeless people, the poor, or those who live in minority groups. However, there were different opinions on implementation. This had led to a redefinition of volunteering at community and individual levels. (3) Volunteers were not led by political motives and goals, they did not want to enter into the political-power field, and therefore their political stigmatization and the criminalization of their activities made them insecure, reduced their enthusiasm and thus the sustainability of the initiative.

*Individual experience of volunteering*: In the case of philanthropic engagement of the volunteers, individual professional knowledge, competencies, available resources, and ethnic and/or religious involvement were crucial. In addition, there is a huge importance of the narrative identity built around volunteering, the biographical embeddedness of the motivation of charity, which promotes the construction of the volunteer self. It justifies the action of charity, demonstrates its validity (strengthen the apolitical character of the action), and points out volunteering as a constantly present phenomenon in the life of the individual.

*Temporary character*: The phenomenon of the "migration crisis" that appeared unexpectedly in Hungary and Debrecen had an impact on all aspects of volunteering, from goals to tools and to the mobilization opportunities. The nature of our

country's transit character is basically determined the nature of the voluntary activity. In contrast to the long-term, integration-oriented civic efforts of the Western European host countries, the focus was on providing the basic needs of those who pass through the country. In Debrecen, resources to support these basic needs were provided by the volunteers, donations, and medical and foreign language skills of some volunteers.

*Stigmatization:* The government's securitization policy has been divided the civic society into worthy and unworthy groups in recent years. Because of the "nationalization" of civil organizations, it was not only the civilian activities that become worthy or unworthy of state support but also, refugees and their helpers have been directly criminalized. Not only the mere fact that refugees in need exist in Hungary but also, the aid for them became explicitly the target of rejection. This has led to the transformation of the relationship between the civil and political spheres and predicts further conflicts. Volunteers in their immediate surroundings have experienced that the social perception of humane, philanthropic behaviour that previously was positive, has become ambivalent. Many of them have concealed their activity in their workplace and in their immediate family environment. Despite their will, the volunteers could get into the "opposition stand" simply by the stigmatizing of their target group. It is the same for social scientists dealing with refugees. All this draws attention to the politicized nature of contemporary volunteering in Hungary, where the assistance of a group could lead to social exclusion.

Volunteer networks stand for refugees, are organized at that time, which was not unique, as it followed global processes, however, they also incorporated local specificities (Bernát, Kertész & Tóth, 2016 287). As in other countries in the European Union, refugee aid was based on civil initiatives in the major cities of Hungary. The humanitarian work of the volunteers of Debrecen was linked to this international and domestic trend. They used the opportunities provided by social media in various forms of crisis management, to

create knowledge capital needed to assist refugees, and for built communication networks for volunteers. The intensive activity in Debrecen to help refugees in the summer of 2015 can be assessed as a local response to global processes, essentially as a global experience of volunteering (Meyrowitz, 2005). On the one hand, philanthropic social organization was influenced by international processes such as the migration wave and the EU policy on refugees. On the other hand, the domestic measures such as the construction of the southern borderline, the closure of the Debrecen refugee camp, the restriction of volunteering to refugees and the stigmatization of voluntary assistance.

The study wanted to illuminate this complex social phenomenon from several directions. The results of the research may provide new knowledge in social science interpretations related to the 2015 migration phenomenon in Hungary.

## References

- Arató K., Mikecz D. (2015). Civil társadalom, szociális partnerek, társadalmi mozgalmak. In Körösi A. (Eds.). *A magyar politikai rendszer - negyedszázad után*. Budapest: Osiris Kiadó. 307–332. DOI:[10.17649/TET.30.3.2795](https://doi.org/10.17649/TET.30.3.2795)
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*, London: Sage. DOI:[10.4135/9781446218693](https://doi.org/10.4135/9781446218693)
- Bernát A., Kertész A. & Tóth F. M. (2016). A segítségnyújtás evolúciója és a szolidaritás új formái a migrációs válság idején. Új önkéntes és régi civil szervezetek 2015-ben. In Kolosi T., Tóth I. Gy. (Eds.), *Társadalmi riport 2016*. Budapest: TÁRKI. 286–304.
- Bernáth G., Messing V. (2015). Bedarálva. A menekültekkel kapcsolatos kormányzati kampány és a tőle független megszólalás terepei. *Médiakutató*, (4). 7–17.
- Bernáth G., Messing V. (2016). *Infiltration of political meaning-production: security threat or humanitarian crisis? The coverage of the refugee 'crisis' in the Austrian and Hungarian media in early autumn 2015*. Web:



- [https://cmds.ceu.edu/sites/cmcs.ceu.hu/files/attachment/article/1041/infiltrationofpoliticalmeanig.pdf](https://cmds.ceu.edu/sites/cmcs.ceu.hu/files/attachment/article/1041/infiltrationofpoliticalmeaning.pdf) Date of download: 02/06/2018.
- Chtouris, S., Miller, S. D. (2017). Refugee Flows and Volunteers in the Current Humanitarian Crisis in Greece. *Journal of Applied Security Research*, 12 (1.). 61–77.  
DOI:[10.1080/19361610.2017.1228025](https://doi.org/10.1080/19361610.2017.1228025)
- Dalota, U., Schrape J. F.(2014). *Masses, Crowds, Communities, Movements. Collective Formations in the Digital Age*. Stuttgart: University of Stuttgart.  
DOI:[10.1080/14742837.2015.1055722](https://doi.org/10.1080/14742837.2015.1055722)
- Falzon, M. A., (2009). *Introduction. Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Aldershot, Ashgate.  
DOI:[10.4324/9781315596389](https://doi.org/10.4324/9781315596389)
- Farkas J. (2009). „Meghalt Gyűrűfű – éljen Gyűrűfű.” *Tabula*, 12. (1). 75–94.
- Farkas J. (2014). „Kicsi kis hősök” Az ökofalmozgalom története és gyökerei. *Kovács*, 18. (1–4). 43–66.
- Feischmidt M. (2016). Manipulált félelmek és dehumanizált idegenek. A xenorassizmus felépítése és társadalmi háttere egy magyarországi faluban. *Regio*, 24. (4). 5–32.  
DOI:[10.17355/rkkpt.v24i4.135](https://doi.org/10.17355/rkkpt.v24i4.135)
- Feischmidt M. (2018). Szolidaritás és társadalmi reflexió a menekültek önkéntes segítőinek elbeszélésében. *Socio.hu*, 1. 69–94.  
DOI:[10.18030/socio.hu.2018.1.69](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.69)
- Fényes H., Kiss G. (2011). Az önkéntesség szociológiája. *Kultúra és Közösség*, 4. (1). 35–47.
- Fleischmann L., Steinhilper E. (2017). The Myth of Apolitical Volunteering for Refugees: German Welcome Culture and a New Dispositif of Helping. *Social Inclusion*, 5. (3). 17–27.  
DOI:[10.17645/si.v5i3.945](https://doi.org/10.17645/si.v5i3.945)
- Hamann U., Karakayali S. (2016). Practicing Willkommenskultur: Migration and Solidarity in Germany. *Intersections*. 2 (4). 70–86.  
DOI:[10.17356/ieejsp.v2i4.296](https://doi.org/10.17356/ieejsp.v2i4.296)
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Thousand Oaks – New Delhi: Sage.  
DOI:[10.4135/9780857020277](https://doi.org/10.4135/9780857020277)
- Hustinx, L., Lammertyn, F. (2003). ‘Collective and Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective’, *Voluntas*, 14. (2). 167–187.
- Kaun, A. , Uldam, J.(2018)‘Volunteering is like any other business’: Civic participation and social media. *New Media and Society*, 20 (6). 2186–2207.  
DOI:[10.1177/1461444817731920](https://doi.org/10.1177/1461444817731920)
- Kraut, R et al. (2010). Scientific Foundations: A Case for TechnologyMediated Social-Participation Theory. *Computer*, 43. (11). 22–28.  
DOI:[10.1109/MC.2010.324](https://doi.org/10.1109/MC.2010.324)
- KSH (2016). *Statisztikai Tükör. Menekültek a világban*. Web:  
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/menekult15.pdf> (Date of download: 19/08/2020)
- Lajos V. (2015). Mozgásban a világ. A több színterű etnográfia (multi-sited ethnography) kérdése. In Jakab Albert Zs., Kinda I. (Eds.), *Aranykapu Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére*. Kriza János Néprajzi Társaság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. 163–172.
- Lovas Kiss A. (2017). Hol található a 21. századi etnográfiai/antropológiai kutatás terepe? In Mészáros Cs., Vargyas G. (Eds.): *Ethno-lore XXXIV. A Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kutatóközpont Néprajztudományi Intézetének Évkönyve*. Budapest 239–257.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography. In *Of the World System: the Emergence of Multi-sited Ethnography. Annual. Review of Anthropology*. 24. 95–117.  
DOI:[10.1146/annurev.an.24.100195.000523](https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523)
- Marcus, G. E. (1986). Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System. In Clifford, J., Marcus, G. E. (Eds.). *Writing Culture*. Berkeley: University of California Press. 165–193. DOI:[10.1525/9780520946286-010](https://doi.org/10.1525/9780520946286-010)
- McAdam, D. (1994). Culture and Social Movements. In Larana E., Johnston H, & Gusfield R. J. (Eds.). *New social movements: from ideology to identity*. Philadelphia, Temple University Press. 36–57.
- Meyrowitz, J (2005). A globális hajnala. A hely és önazonosság új élménye a globális faluban. *Világosság*, 46. (6). 29–36.

- Mikecz D. (2007). Az internet szerepe az alternatív mozgalmak dinamikájában. *Információs társadalom*, 3. 70–82.  
DOI:[10.22503/inftars.VII.2007.3.4](https://doi.org/10.22503/inftars.VII.2007.3.4)
- Mikecz D. (2020). *Semmit rólunk nélkülünk. Tüntetések, politikai aktivizmus az Orbán-rezsim idején*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Nagy Zs. (2016). Repertoires of Contention and New Media: The Case of a Hungarian Anti-billboard Campaign. *Intersections*, 2, (4). 109–133.  
DOI:[10.17356/ieejsp.v2i4.279](https://doi.org/10.17356/ieejsp.v2i4.279)
- Örkény A., Csepeli Gy. & Zsigó F.T. (2017). *Special issue on migration. Hyphens. Yearbook of Doctoral School of Sociology*. Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar.
- Papataxiarchis, E. (2016). Being ‘there’: At the front line of the ‘European refugee crisis’. *Anthropology Today*, 32 (3). 1–28.  
DOI:[10.1111/1467-8322.12237](https://doi.org/10.1111/1467-8322.12237)
- Pavelková Z. (2017). (Cross-)Border Activism of the Western Balkans Route to Europe: In Search of a Definition. In Örkény A., Csepeli Gy. & Zsigó F.T. (Eds.). *Special issue on migration. Hyphens. Yearbook of Doctoral School of Sociology*. Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar. 29–42.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*, New York: Simon & Schuster. DOI:[10.1145/358916.361990](https://doi.org/10.1145/358916.361990)
- Sandri, E. (2017). ‘Volunteer Humanitarianism’: volunteers and humanitarian aid in the Jungle refugee camp of Calais. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44. (1). 65–80.  
DOI:[10.1080/1369183X.2017.1352467](https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1352467)
- Shneiderman B. (2011). Technology-Mediated Social Participation: The Next 25 Years of HCI Challenges. In Jacko J. A. (Eds). *Human-Computer Interaction. Design and Development Approaches*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. 3–14. DOI:[10.1007/978-3-642-21602-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-21602-2_1)
- Simonovits B. (2016). Realistic and Symbolic Threats. The Social Basis of Mass-Migration Related Fear in Contemporary Hungary. *Szociológiai Szemle*, 26 (4). 53–73.
- Simonovits B., Bernát A. (2016). *The Social Aspects Of The 2015 Migration Crisis In Hungary*. Budapest: TÁRKI.
- Szabó M. (1998). *Társadalmi mozgalmak és politikai tiltakozás*. Budapest: Villányi Úti Könyvek.
- Szabó M. (2007). *A tiltakozás kultúrája Magyarországon: társadalmi mozgalmak és politikai tiltakozás 2*. Budapest: Rejtjel Kiadó.
- Szalai A. & Göbl G. (2015). *Securitizing Migration in Contemporary Hungary*. Working Paper. CEU Center of Enlargement Studies. Working paper.
- TÁRKI (2015). *OMNIBUSZ kutatás*. Budapest, TÁRKI.
- Wuthnow, R. (1991). *Acts of Compassion: Caring for Others and Helping Ourselves*, Princeton University Press.
- Wuthnow, R. (1995). *Learning to Care: Elementary Kindness in an Age of Indifference*, New York: Oxford University Press.
- Veludo-de-Oliveira T.M., Pallister J. & Foxall G. (2015) Unselfish? Understanding the Role of Altruism, Empathy, and Beliefs in Volunteering Commitment. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*. 27(4). 373–396.  
DOI:[10.1080/10495142.2015.1080504](https://doi.org/10.1080/10495142.2015.1080504)
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26. 215–240.  
DOI:[10.1146/annurev.soc.26.1.215](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215)
- Zakariás I. (2016). *Szolidaritás és hatalom a kisebbségi magyarokra irányuló jótékonyágban*. PhD Disszertáció. Budapesti Corvinus Egyetem
- Zakariás I. (2018). *Jótékony nemzet. Szolidaritás és hatalom a kisebbségi magyarok segítségében*. Budapest: MTA TK Kisebbségkutató Intézet- Kalligram.

**MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES**



## ISKOLAI KÖNYVTÁR A 21. SZÁZADBAN

### Szerzők:

Gulyás Krisztina  
Tiszavasvári Kabay János Általános Iskola  
(Magyarország)

Mező Katalin (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

### Lektorok:

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

Kelemen Lajos (PhD)  
Poliforma Kft. (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Gulyás Krisztina, Mező Katalin (2022): Iskolai könyvtár a 21.században. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 109-119. DOI: [10.18458/KB.2022.3.109](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.109)

### Absztrakt

A tanulmány az iskolai könyvtárak egy lehetséges, új könyvtárpedagógiai funkciójával, a könyvtár, mint fejlesztőpedagógiai színtér bemutatásával foglalkozik. A tanulmány a könyvtáros és fejlesztőpedagógus hivatás szinergiapontjait, az általános iskolai könyvtárak hagyományos és újszerű feladatait, valamint a tanítás-tanulás, tanulásfejlesztés, információkeresés folyamatában megjelenő fejlesztőpedagógiai lehetőségeket elemzi. A tanulmány célja bemutatni azt, hogy az iskolai könyvtár, mint megújuló fejlesztősegítő információs központ, milyen módon tudja a hagyományos funkció szerinti küldetését célravezetően végezni, ugyanakkor a 21. századi elvárásoknak megfelelő új tartalmakkal kibővítve érdekes színterré válva a tanulói képességek fejlődését elősegíteni.

**Kulcsszavak:** könyvtárpedagógia, fejlesztőpedagógia, OxIPO modellen alapuló tanulásfejlesztés, élménypedagógia

**Diszciplína:** pedagógia

### Abstract

#### SCHOOL LIBRARY IN THE 21ST CENTURY

The study deals with a possible new library pedagogic function of school libraries, and the presentation of the library as a development pedagogic arena. The study analyzes the points of synergy between the professions of librarian and developmental pedagogue, the traditional and innovative tasks of elementary school libraries, as well as developmental pedagogic opportunities that appear in the process of teaching-learning, learning development, and information searching. The aim of the study is to show how the school library, as a renewable development-assisting information center, can effectively carry out its mission according to its traditional function, at the same time, expanded with new content that meets the expectations of the 21st century, it becomes an interesting arena to promote the development of student abilities.

**Keywords:** library pedagogy, developmental pedagogy, Learning development based on the OxIPO model, experiential pedagogy

**Disciplines:** pedagogy

A család után az iskola a második legfontosabb színtér a gyermekek életében. Itt történik a tanítás és tanulás kölcsönös egységében a nevelés azon része, mely az ismeretek elsajátítására, a műveltség megszerzésére, az értelmi képességek kialakítására irányul, ezzel is hozzájárulva a gyermekek személyiségének kibontakozásához. Az általános iskolai oktatás egyik feladata az olyan készségek kialakítása és fejlesztése, melyek segítségével a tanulók egyénileg is nyitottá, motiválttá válnak az önképzésre, az önálló, produktív tanulásra és annak fejlesztésére, valamint képessé válnak az eligazodásra és szűrésre az információszerzés folyamatában (Mező, 2011). Az „iskolából kikerülve a további boldogulás érdekében nem lezárt ismeretanyagra van szükség, hanem olyan komplex ismeret- és készségrendszerre, mely lehetővé teszi az információszerzést és -feldolgozást az élet minden területén” (Fűz, 2018, 5. o.).

A 21. század felgyorsult, digitális, információgazdag világa az adott életkorban megszerzhető tudás gyors, azonnali megszerzésének lehetőségét és a folyamatos változást hozta magával. A tanulóknak alkalmazkodni kell az információrengetegből érkező folyton változó elvárásokhoz, ezáltal előtérbe kerültek azoknak a kompetenciáknak (pl. kreativitás, problémaérzékenység, rugalmas problémakezelés stb.) a birtoklása, amelyek lehetővé teszik az élethosszig tartó tanulást. A hagyományos tanulási színterek átalakulóban vannak. A korábban jellemzően az osztálytermekben megvalósuló tanulás mellett/helyett egyre jelentősebb szerep hárul az iskolai tantermen kívüli, segítő-fejlesztő információs tereken keresztül megvalósuló tanulásra, melyek az iskolai tananyag ismeretanyagával összehasonlítható volumenű és érvényű tájékozottság megszerzését teszik lehetővé. Az egyik ilyen segítő-fejlesztő információs színtér, az iskolai könyvtár.

Az iskola és az iskolai könyvtár interakcióban állnak egymással. Színvonalas oktatás megfelelő szellemi háttérrel biztosító könyvtár mellett valósulhat meg. A könyvtár az ismeretszerzésnek, az önművelődésnek, a könyv és könyvtárhasználat -, az információgyűjtés és annak technikáinak elsajátításának helyszíne. Olyan szervezet, mely a különböző típusú dokumentumokból álló gyűjteményének

folyamatos gyarapítására, feltárására, rendszerezésére, tárolására és tapasztására törekszik a mindenkori oktatási igényekhez igazodva a produktív tanulás céljából, emellett koordinálja a tanórai és a tanórán kívüli olvasáspedagógiai, könyvtárhasználati, könyvtárinformatikai tevékenységeket, olvasásfejlesztő szolgáltatásaival törekszik a lemorzsolódás csökkentésére.

A magyarországi könyvtári rendszer többszintű, különböző méretű (országos, megyei, települési) és különböző típusú (nemzeti, szak, közművelődési, felsőoktatási, iskolai). A könyvtár minden esetben a művelődni és szórakozni vágyó közönség igényeinek kielégítését célozza (Könyvtári Intézet, 2012).

Az oktatási intézményeken belül működő iskolai könyvtárak az aktuális oktatási igényekhez igazodva, saját könyvtárpedagógiai programjukban megfogalmazott elvek szerint biztosítják a működést a tanítás-tanulás folyamatában az iskolapolgárok számára. Feladatuk a segítségnyújtás a tanulók könyvhasználati, információgyűjtési kompetenciáinak kialakítása, a dokumentumismeret és az információs sztrádán történő tájékozódási eszközök használatának, az önművelő szellemi munka technikájának elsajátítása, a könyvtárhasználati ismeretek oktatása, olvasói igényeknek megfelelő rendezvények, programok lebonyolítása, olvasásfejlesztés és tanácsadás. Alaptevékenységükkel és színes, a különböző olvasói igényeket kielégítő szolgáltatásaikkal, programjaikkal igyekeznek megfelelni a tanulási folyamat és annak fejlesztésével összhangban lévő célkitűzéseiknek.

Az iskolán belül működő könyvtár a sajátos légkörével, mindenki számára lehetőséget kínáló változatos olvasásfejlesztő programjaival, a sajátos tanulási környezetre jellemző, felfedező és élményszerű oktatási módszerek használatának alkalmazhatóságával fejlesztik a diákok önművelődési igényét, önállóságát, érdeklődését a tanulási folyamatokban, kedvezően alakítva ezáltal a tantárgyak közti átjárhatóságot és a belsővé tételt is. A diákok érdeklődését, tanulás iránti igényüket, készségeiket és képességeiket itt olyan környezetben, olyan tevékenységekkel lehet észrevétlen fejleszteni, melyeket ők maguk szívesen végeznek. Ehhez a tevékenységhez a könyvtári munka folyamatos újítására,

finomítására, partneri viszony kialakítására (tanulóval és családjával), játékoságra, folyamatjellegre és célközpontúságra van szükség, valamint kezdeményező, elhivatott, példamutató, „gyerekmágnés” fejlesztő-könyvtárosra, és az őt támogató iskolapolgárokra (intézményvezetés, tantestület, diák). (Tiszavasvári Kabay János Általános Iskola, 2021).

Jelen tanulmányban kísérletet teszünk arra, hogy bemutassuk az iskolai könyvtárak általánosan ismert szerepeit valamint törekszünk az iskolai könyvtárak megújításának, funkcióbeli bővítésének lehetséges módjainak ismertetésére is.

### **Az iskolai könyvtár**

Az iskolai könyvtár a közoktatási intézményben olyan tanítási-tanulási színhely, ahol a 21. század információs társadalmában az iskola polgárainak sikeres eligazodásához biztosítja az információhordozók és egyéb források használatát, valamint szolgáltatásaival és (olvasás)fejlesztő programjaival a tanulókat önálló tanulási készségekkel fegyverzi fel, hogy gondolkodóvá és a különböző típusú információhordozó hatékony használóivá váljanak (Oktatási Hivatal, 2007).

Az iskolai könyvtár működését meghatározó legfontosabb alapidokumentumok a következők:

- a közoktatási intézmény Alapító Okirata,
- a közoktatási intézmény Szervezeti és Működési Szabályzata és mellékletei,
- a közoktatási intézmény Házirendje,
- a közoktatási intézmény Pedagógiai Programja - Helyi tanterv,
- a közoktatási intézmény tankönyvellátás rendje,
- 1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról hatályos szövegrészei,
- 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről,
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények és a köznevelési intézmények névhasználatáról,
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről, alkalmazásáról,
- 2012. évi CLII törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a

közművelődésről szóló 1997. évi CXL törvény módosításáról.

A működést meghatározó fenti lista is megerősíti a tényt, hogy az iskolai könyvtár az oktatási folyamat beágyazott része. Alapvető szolgáltatásai az írni-olvasni tudás és eligazodás, az információs műveltség, a tanítás-tanulás és a kultúra szempontjából meghatározók. Az iskolai könyvtár támogatja, erősíti és pozitívan formálja a közoktatási intézmény pedagógiai programjában és helyi tantervében megfogalmazott célok megvalósítását, olvasásfejlesztő, így törekszik fenntartani a tanulóknál az olvasás és a tanulás szokását és örömet, a könyvtárhatalmas szokásokat. A tanulók tudásának, képességeinek, képzeletének fejlesztése és a kapcsolódásuk érdekében a könyvtár lehetőséget kínál az információk létrehozására és alkalmazására. Közössége minden tanulója segít a tanulásban, az információhasználat gyakorlásában az információ és hordozó típustól függetlenül, kiterjesztve ezt az előszavas kommunikációra vonatkozó fejlesztésre is. A könyvtár elérhetővé teszi a szűkebb és tágabb világunk információihoz és annak forrásaihoz való hozzáférést, amelyek az iskolapolgárokat változatos gondolatokkal, tapasztalatokkal és véleményekkel állítja szembe, ezáltal gondolkodásra készíti.

Az iskolai könyvtár az iskola pedagógiai programját segítő kulturális és közösségi tudatot elfogadó és fejlesztő programokat, rendezvényeket szervez együttműködve a tanulókkal, pedagógusokkal, iskolavezetéssel és a szülői házzal. Biztosítja az információhordozókat, az új ismeretekhez való hozzáférést, azaz az iskolai könyvtári szolgáltatásokat, az olvasás, önművelődés lehetőségét az egész iskolai közösség számára. Ezen feladatokat elvégezve, folyamatosan fejleszti célkitűzéseit, szolgáltatásait és színesíti, bővíti azok körét, a megfelelő információhordozók beszerzésével, használatával és hozzáférésük biztosításával, sajátos oktatási helyszínével, módszertárával és jól képzett könyvtárosával. Konklúzióként levonható tehát, hogy „az iskolai könyvtár nélkülözhetetlen minden olyan hosszú távú stratégiában, mely a társadalomba való beilleszkedést, az oktatást, az információ ellátást, a gazdasági, a szociális és a kulturális fejlesztést célozza meg” (IFLA, UNESCO, 2019, 1.).

### **Az iskolai könyvtáros általános feladata, szerepe**

Az iskolai könyvtáros a könyvtáros szakképesítés mellett pedagógus végzettséggel is rendelkezik (ideális esetben informatikus is), így könyvtáros tanárként könyvtárban olvasásfejlesztő és tanácsadó, valamint a tankönyveket, taneszközöket, módszereket kiegészítő és gazdagító, a könyvtári források használatát segítő tevékenységet végez. Együttműködik az intézménye vezetőivel és pedagógusaival annak érdekében, hogy a tanulóközösség minden tagja el tudja sajátítani a szükséges olvasási-tanulási, problémamegoldási, info-kommunikációs technológiai készségeket. (IFLA, UNESCO, 2019, 2.)

A rendelkezésére álló könyvtár-pedagógiai eszközrendszerrel szakszerűen és tervszerűen alakítja és végzi munkáját, biztosítja intézménye (és azon túl) könyvtár-pedagógiai programjának hatékony megvalósulását. A könyvtáros könyv és könyvtárhasználati órákat tart, mely befogadó tárgyként, beolvad az egyes szaktárgyakba, ezáltal szorosan kapcsolódik minden műveltségterülethez. Ezért az iskolai könyvtáros az intézménye minden munkaközösségével kapcsolatban áll. Könyvtárnépszerűsítő munkája mellett célja az életen át tartó tanulásra, produktivitásra való rávilágítás olyan tanulási környezetben, a könyvtárszobában, melyben az iskolapolgárok tevékenységüket önszántukból, szívesen végzik és jól érzik magukat. Magas szintű információs műveltségével és digitális írástudásával olyan tudás és eszközrendszer készségi szintű gyakorlati átadását, készségek és képességek kialakítását fejleszti és végzi, melyet további élete során kamatoztatni tud az egyén. „A jól működő iskolai könyvtár és a megfelelően végzett, az egész iskola pedagógiai gyakorlatát átszövő könyvtárpedagógiai tevékenység minőségi értéket teremt.” (Oktatási Hivatal, 2017, 4.)

„Az iskolai könyvtáros szakmailag jól képzett dolgozó, aki felelős az iskolai könyvtár munkájának megtervezéséért és a működtetésért, akit egy lehetőleg jó szakembergárda segít, s aki együttműködik az iskolai közösség minden tagjával, továbbá kapcsolatot tart a közkönyvtárakkal és másokkal.” (IFLA, 2015, 26.). A könyvtárak alapfeladata, hogy fizikai és szellemi hozzáférést adjanak az

információhoz: állományszervezés és rendezés, kölcsönzés, helyben használat, könyvtárközi kölcsönzés, reprográf tevékenység, direkt és indirekt offline és online információs tájékoztatás, kiadványok szerkesztése.

Szolgáltatásainak színvonala és volumene pedig a háttérben lévő humán erőforrás függvénye. Mivel az iskolai könyvtárostól elvárás az intézménye pedagógiai folyamatainak való megfelelés, ezért a szakma sajátos módján tanári végzettséggel is rendelkezik. A könyvtárosok informatikai, pedagógiai és könyvtárosi készségekkel és képességekkel is rendelkeznek. Az iskolai közösségben történő könyvtári munka eredményességét nem csak a megfelelő képzettség(ek), digitális írástudás határozzák meg, hanem a „gyerekmágnes”, gyermek és cél központú, motivált, példamutató, kreatív, játékos, nyitott, kezdeményező, olvasás népszerűsítő és tanácsadó, reflektív, tanulás támogató-fejlesztő, empátikus, esélyteremtő, elkötelezett, problémamegoldó, felelősségvállaló személyiség is.

Az iskolai könyvtáros szerepei az IFLA Iskolai könyvtári mutató (Schultz-Jones és Oberg, 2015, 27.) meghatározásában:

- tanítás – tanulás, könyvtárpedagógia tervezője és megvalósítója,
- munkaterv, programtervek készítője, megvalósítója, értékelője, reflektálója,
- állományszervező (beszerzés, tárolás, visszakeresés),
- információs és kommunikációs műveltség teremtő-fejlesztő,
- viselkedésrendező,
- az olvasásnépszerűsítő és tanácsadó,
- tájékozott és tájékozódik a gyermek- és ifjúsági irodalomban,
- az olvasást, tanulási problémát, nehézséget befolyásoló tényezők ismerője,
- kommunikatív és együttműködő,
- digitális írástudó és médiaismerő,
- erkölcsi és szociális felelősségvállaló,
- elszámoltatható szolgáltatásokat nyújtó az iskolapolgárok számára,
- élethosszig tartó tanulás sugallója,
- törekszik a folyamatos szakmai fejlődésre,
- ismeri az iskolai könyvtáros szakma értékeit.



A felsorolt kompetenciákból jól látható, hogy az iskolai könyvtáros vezető is egyben, hisz irányít, együttműködik, könyvtárszakmai, könyvtárpedagógiai tevékenységet végez, de lehetséges, hogy az adminisztrációs és technikai feladatokat is ellátja. Felel a megfelelő tanítási-tanulási környezet megteremtéséért, melyek az olvasás, kérdezés, jegyzetelés - kutatás, gondolkodás, a kreatív tanulás nélkülözhetetlen feltételei.

### **Az iskolai könyvtár funkciói**

Az iskolai könyvtár az intézménye tanítási, nevelési és tanulási tevékenységeiknek része, kapcsolatban áll a munkaközösségekkel, céljai összhangban vannak az iskola céljaival, társadalmi irányelveivel, mint például a tanulói elkötelezettség növelése, a különféle tanulók befogadása vagy kapcsolat a tágabb környezettel.

Az IFLA Iskolai könyvtári útmutató (Schultz-Jones és Oberg, 2015, 42.) megfogalmazásában „egy képzett iskola könyvtáros oktatási tevékenységének alábbi feladatokra kell összpontosítania:

- az írni-olvasni tudás és az olvasás népszerűsítése,
- a média- és információs műveltség oktatása (pl. információs műveltség, információs készségek, információs kompetenciák, médiaközi műveltség),
- a kutatásalapú tanulás (pl. probléma alapú tanulás, kritikus gondolkodás),
- technológiai integráció,
- a tanárok szakmai fejlődésének segítése,
- az irodalom és a kultúra értékelése.”

Alaptevékenységeinek középpontjában az iskola pedagógiai programja áll, mely tükrözi a tantervi követelmények előrehaladását évfolyamról évfolyamra.

*Írni-olvasni tudás népszerűsítése, olvasásnépszerűsítés:* a pedagógus, a könyvtáros és a szülő célja is az, hogy a gyerek tudjon és szeressen is olvasni, hogy jól olvasó, gondolkodó, problémamegoldó felnőtté váljon. Ez célirányú motiválással kezdeményezhető és érhető el: pedagógusok és szülők példamutatóásával, az olvasás mindennapok szokásává

tételével, kreativitással, beszélgetésekkel az olvasás-élményről, az olvasás és tanulás fontosságának su-gallásával. Meséléssel, közös játékkal, mindig a gyermekek korának megfelelő olvasmányok ajánlásával, feladatok kínálásával meg lehet alapozni az olvasóvá nevelést, el lehet érni az önművelődésre, a könyvtár használatára való belső igényt. Az olvasás fejlesztő erővel is bír, hisz bővül a szókincs, fejlődik a gondolkodás, a képzelőerő, a problémamegoldó készség, a memória, a kommunikáció, írásbeli készség, de az olvasási nehézséggel küzdők olvasáshoz való viszonya is javul. A könyvtáros együttműködik a tanítókkal, tanárokkal, szülőkkel így hatékonyan támogatni tudja a speciális igényű, olvasási nehézséggel küzdő diákok olvasási igényeit is. Olvasásnépszerűsítő tevékenységet végez élő szavas könyvajánlásokkal, faliújságon történő és digitális (internetes) megjelentetéssel és különleges olvasási programjaival (otthon olvasás, könyvajánló plakátkészítés, meseírás).

*Média- és információs műveltség oktatása:* a 21. századi folyton változó digitális és információs társadalomban nagyon fontos feladata az oktatásnak a különféle platformon megjelenő információk megértetése, a köztük való eligazodás, szűrés, értékelés, felelősségteljes előállítás és használat a megtanítása az iskola közösségének tanulóival annak érdekében, hogy felelősségteljes, etikus tagjaivá váljanak a társadalomnak. Törekedni kell arra, hogy a tanulók magabiztossá váljanak a problémák megoldásában, tudják a releváns, megbízható információt keresni és megtalálni, a technológiai eszközöket minél szélesebb körűen használni. Képesek legyenek önállóan és csoportban dolgozni, a tanult ismereteket megfelelően kommunikálni, „otthonosan mozogjanak” ha megtalálják és ha nem találják a megfelelő információt, azaz alkalmazkodjanak törekedve a minőségi munkavégzésre.

*Kutatásalapú tanulás:* az élő szavas kommunikáción vagy a tankönyvbe leírt tananyagot túl a kreatív tanulás, mint cél elérését is magába kell foglalnia az iskolai könyvtári munkának. Az esszék, házi feladatok, prezentációk elkészítésének kutatási folyamata - tervezés, információ keresés, gyűjtés, válogatás, jegyzetelés, átszerkesztés, információ gazdálkodás, holista tanulás, memorizálás,

bemutató, megosztás, értékelés - alapvető készségekké, belsővé válását kell kezdeményezni, megtanulását-használatát segíteni, fejleszteni. A 2002-ben Mező Ferenc által kidolgozott OxIPO (2018 előtti szakirodalomban még IPOO mozaikszóval címkézett) tanulásmodell alapján alapuló „minimum” program (OxIPO minimum program) a kreativitás és tanulás kapcsolatára épülő tanulásfejlesztéshez nyújt segítséget, ezért kezdeményezőnek kell lenni ezen módszertani ismeretek alapjainak elsajátítására. Ennek legeredményesebb megvalósulásához azonban a kutatási folyamat elemeinek ismerete és használata mellett az egyes tanulóknak a tanulás-szervezési, organizációs szokásaik megváltoztatására való hajlam is szükséges (Mező, 2002; 2011; Mező és Mező, 2011).

*Technológiai integráció:* a könyvtári technológia egyes elemeit a könyvtárosnak elérhetővé kell tennie az egyes osztálytermekben és azokon túl is. Az iskolai könyvtárosnak segíteni kell megtanulni diákoknak és tanároknak egyaránt a keresési stratégiákat, a világhálón való tájékozódás, forráskutatás technikáit, az adatbázisok használatát.

*Tanárok szakmai fejlődése:* Az iskolai informatikus könyvtáros együttműködik intézménye pedagógusaival, olyan (új) források biztosításával, új dokumentumokkal, technológiákkal mely támogatja azok szakmai fejlődését, hozzáférési pontként biztosítja a könyvtár széleskörű használhatóságát (könyvtárközi kölcsönzés, személyes digitális elérés biztosítása, belső tárhely).

A fentiekből látható, hogy a jól képzett iskolai könyvtáros a szűkebb és tágabb környezetében lévő oktatásban résztvevőkkel olyan összhangban dolgozik együtt, hogy az a tanulók számára a legkedvezőbb tanulási élményt biztosítsa, szakértelmével hozzájárulva az iskolai célkitűzéseinek megfelelő tanítási-tanulási tevékenységének tervezéséhez, fejlesztéséhez és megvalósításához.

### **Az iskolai könyvtár új funkciói**

Az iskolai könyvtár funkciói az eddig megszokott funkciókhoz viszonyítva újabbakkal is bővülnek, melyek szükségességét pont a 21. században tapasztalható változások idézték elő. Ezek az új

funkciók egyrészt a segítő-fejlesztő tevékenység könyvtári keretek között történő megvalósítása felé hatnak, másrészt a könyvtárt új pedagógiai metódusok bevezetésére alkalmas térére varázsolja, ilyen új módszer lehet például az élménypedagógia.

#### *A könyvtár mint segítő-fejlesztő információs központ*

A könyvtár új funkciói között lehet a segítő-fejlesztő tevékenység biztosítása. Ennek szükségét az iskolai tanulók sokszínűsége adja. Az integráció szellemében a hazai iskolákba az átlagos képességű tanulók mellett számos különleges bánásmódot igénylő gyermek is jár. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek a sajátos nevelési igényűek; beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel élők és a kiemelkedő képességekkel rendelkező tehetségek (törvény a köznevelésről, 2011).

A könyvtár segítő-fejlesztő tevékenységek színterévé is válhat, különösen abban az esetben, ha a könyvtáros fejlesztőpedagógus végzettségű.

A könyvtári munka folytonos finomítása, a fejlesztőpedagógus könyvtárosnak gyermekközpontú, produktivitást kezdeményező, empatikus személye és munkája a tanulók számára észrevétlen módon az önművelődés belső igényére motivál, törekszik az eredményes tanulásra, a tanulási probléma, nehézség megelőzésére, korrekciójára és/vagy a kreativitás fejlesztésére.

A könyvtár kitűnő lehetőség a fejlesztő pedagógiai tevékenység megvalósítására, mivel a könyvtár bázisa a könyvek és egyéb információhordozók helybeli elérése és azonnali biztosítása. A digitális eszközök széles körű elterjedése, azt ezt kiváltó gyors és azonnali információáramlás és a tudáshoz való hozzáférés bővülő kínálata változást eredményeztek a tanulók és pedagógusok életében is. Ám ebben a digitális világban sem lehet mindent csak az online térben megtanulni, szükség van legőszibb információhordozókra, a könyvekre is. A könyvek használata seregnyi fejlesztő hatással bír, így előmozdítja többek között a képzelet, szókinccs, gondolkodás, tájékozódás, szövegértés, következtetés, memorizálás, önkifejezés, kommunikáció, viselkedés fejlődését.

Ebbe a folyamatban a fejlesztő pedagógus – könyvtáros nagyon sok módon bekapcsolódhat a

tudatos és tervszerű fejlesztő-segítő programok összeállításával.

Az iskolai könyvtár segítő-fejlesztő konkrét tevékenységei a teljesség igénye nélkül a következők lehetnek:

- A könyvtáros képzéseiben elsajátított direkt tanulás módszertani segítségnyújtása. Javaslat: OxIPO alapú tanulásfejlesztés (Mező, 2011; Mező és Mező, 2019).
- Olvasásnépszerűsítő és tanácsadó beszélgetések.
- Helyben használat biztosítása olvasásra, tanulásra, kutatómunkára, alkotásra. A helyben használat biztosításának egyik alternatívája még a fejlesztő játékok könyvtári polcra történő használata, mely során könyvtáros és tanuló partnerekké válnak, beszélgetnek, játszanak, tapasztalnak, miközben észrevétlen gondolkodik, következtet, kommunikál, szabályt követ, sikert vagy kudarcot él meg a tanuló azt megfelelő kommunikáció és magaviselet megtartásával.
- Könyvtárhasználat, információkeresés megtanulására is lehetőséget adó csoportprofilra szabott könyvtári foglalkozások.
- Online könyvtári oldal az iskola weboldalán: tanulói produktumokkal, könyvtárhasználat elméleti leírásával, azt gyakoroltató online feladatokkal, letölthető könyvekkel, könyvajánlókkel, kvizekkel, szakirodalmi adatbázisokkal (MTA Helyesírási Portál, online szinonima szótár)...
- Témahetek (CodeWeek, Digitális, Fenntartható), jeles napokra épülő hét (népmese hete, Márton hete, kultúra hete stb.) során szervezett játékos feladatok, feladatlapok, rejtélyek és rejtvények.
- Rendszeresen kiírt fotópályázat: produktumainak kiadványai megjelennek virtuális kiállításon az iskola bejáratánál elhelyezett képernyőn, online fotóalbum formájában, tanévet átfogó asztalinaltáron.
- „Én mesém” meseíró pályázat, mely a hagyományos toll-papír technikán túl lehetőséget kínál digitális mese írására és illusztrálására, például a Lapoda mese program használatával.

Produktuma megjelenik a könyvtári faliújságon, és az iskola saját online mesekönyvében a könyvtár internetes oldalán.

- „Kedvenc könyvem” könyvajánló plakátkészítés, mely teljesen kitöltött A/4 lapon rajzos, rövid szöveges és író-cím hivatkozással ellátott dokumentum. Produktuma a faliújságon, iskolai képújságon és a könyvtár olvasó ajánlatában jelenik meg a weben.
- Könyvtári feladatlapok, rejtvények kínálása saját motiváltság szerinti önművelődésre, szóra-kozásra, tanulásfejlesztésre.
- „Vak” kölcsönzésekkel Kinder tojásba rejtett rövid bibliográfiai leírás alapján történő könyv megkeresése - vagy natúr csomagolópapírba csomagolt könyv (azon csak rövid tartalomleírással) vakkölcsönzése és minimum 20 oldal olvasása.
- Élő szavas könyvajánló, könyvbemutató előadás alsó tagozatosoknak vagy prezentációkészítés-előadás felső tagozaton könyvtári foglalkozásokon vagy könyvtárinformatikai tanórakon.
- Versenyekre történő felkészítés.
- Együttműködés más könyvtárakkal (gimnáziumi, városi), valamint részvétel a rendezvényeiken, versenyeken.
- Fejlesztő játékok használatának, más tanórákra történő pedagógus általi kölcsönzésének lehetősége az iskolai könyvtárból.
- Dekorációkészítés, kisebb ajándéktárgyak (fontott karkötő) készítése, melyek fejlesztik a gondolkodást, ügyességet, koncentrációt. Sikerélményhez juttatják az egyént az alkotás elkészültével és annak felhasználásával.
- Szívesen fogadás, mosoly és „jó szó”, a pozitív megerősítés szóban és az elkészített és leadott munkák megjelentetésével (belső dekorációként, faliújságon, kivetítőn, könyvtári weboldalon) az individualitás megerősítésének legfontosabb módja.
- A mindennapokon túl a foglalkozásokon gyakori szóbeli és vagy írásbeli dicséret, a versenyek díjai (emléklapot és kisebb ajándékot minden résztvevő kap!) is motiváló hatásúak lehetnek.

Ezen segítő-fejlesztő lehetőségek tára a továbbiakban még bővíthető. Többségüket a váratlanul felmerülő igények, a jelennek megfelelő érdeklődés szüli. Valamennyi könyvtári térben tanórai keretek között vagy választott szabadidős programként zajlik és mindegyike direkt vagy indirekt módon segíti és fejleszti az iskolai előre menetelt. Mindezek mellett ösztönözni kell a pedagógust, a szülőt és gyereket is az olvasott, élő szóban elmondott meséken, történeteken, magyarázatokon keresztül ismeretszerzésre, következtetések levonására az életről. Emellett a közös beszélgetések, játékok, mesélés, kornak megfelelő olvasmány ajánlata, tanácsadás is hozzájárul az olvasóvá neveléshez. A tanulásfejlesztés, a viselkedésrendezés is bekerülhet az iskolai könyvtár szolgáltatásai közé, a fejlesztő pedagógus-könyvtáros irányításával.

Konkrét céllá kell tenni a könyvtári szoba nyugodtságának, nyitottságának, alternatív módszertárának, fejlesztő tevékenységeinek, pozitív énkép kialakító, partneri viszonyt megteremtő feltételeinek, az információkeresés-, könyv és könyvtárhasználat technikájának elsajátítására alkalmas tér kihasználását, így kialakítva a fogékonyságot az ismeretek tapasztalati megalapozását, a kreativitást, tanulási nehézségek leküzdését a tanulóknál. A tanulási nehézségek, tanulási problémák megoldását és a produktív tanulást célzó, tanulók számára szabadon elérhető segítő-fejlesztő könyvtári tevékenységek módszerek, eszközök, lehetőségek száma végtelen. Sikerük a fejlesztő pedagógus-könyvtáros személyiségétől, elhivatottságától, az általa végzett munka szakmaiságától, ötletgazdagságától, és az őt hatékonyan támogató iskola-polgároktól függenek. A könyvtári térben zajló szorongást csökkentő, beilleszkedést segítő, tanulási képességeket, motivációt és viselkedéskultúrát is fejlesztő, a kutatómunkát támogató tevékenységek, programok és a könyv és könyvtárhasználati órák az önálló tanulás, információszerzés és feldolgozás alapjai.

*A könyvtár, mint élménypedagógiai színtér*

Az iskola pedagógiai hatásrendszerében megtalálható minden, ami a nevelés és a szocializáció

szakaszaiban fontos ahhoz, hogy az értékek átadása, a személyiség harmonikus fejlődése, társas kapcsolatok fejlesztése hatékonyan történjen. A tanulás olyan tevékenység, mely folyamatában valamely ismeretet, képességet sajátítjuk el.

A 21. századi felgyorsult, információgazdag világban a skolasztikus, egyoldalú, formális oktatási módok helyett a közvetlen tapasztalásra, a gyermek aktív tevékenységén keresztüli oktatásra van szükség az iskolákban is. A tanulók tanulási érdeklődésének, motiváltságának felkeltése és fenntartása érdekében célszerűvé és szükségszerűvé vált a tevékenységközpontú, tapasztalati, élményen alapuló tanítás-tanulás bevezetése az intézményekbe. Az élménypedagógia tartalmazza mindazt, amit a hagyományos oktatástól elvár(t)unk (ismeretátadás, rendszerezés, elmélyítés), azonban ezeken túl fő célja a személyes készségek (önismeret, önértékelés, szociális kompetenciák, felelősség) magasabb fokra történő fejlesztése (Mező, 2015). Az élménypedagógia két szervezési formája az outdoor és indoor, vagyis a kültéri és beltéri élménypedagógia alternatívái segítségével törekszik az élmények minél nagyobb mértékű kihasználására: könyvtár, fotózás, előadás, videó, rajz, zene, így a tudás belsővé tételére. Az élményfeltáró módszerek, lehetőségek skálája igen széles. A pedagógus által alkalmazott technika az optimalizációs, ismeretek visszacsatolásán alapuló, kooperatív, projekt módszer, interkulturális, tanítási dráma, médiapedagógia, felfedezés-, probléma alapú-, dizájn, kutatás alapú- vagy számítógépes tanulás módszere is lehet.

Az élménypedagógiában a szabályok csak egyfajta keretek adnak a gyakorlat: kérdezz, ötletelj, válassz, cselekedj, értékelj lehetőségeinek általi gyermeki alkotásra, a megoldás felfedezésére, a tanulási problémák leküzdésére, korrigálására.

Az iskolai könyvtári terének és szolgáltatásainak, programjainak, eszközeinek sajátosságai lehetőséget adnak a fentiek közötti választásra, azok széles körű kihasználási lehetőségeire az OxIPO tanulásmódszertan kreativitás és élményfaktorral történő kombinálására a könyvtári foglalkozásokon vagy a szabadidő hasznos eltöltésének idejében (Mező, 2015).

Konkrét javaslatok a könyvtárban megvalósítható élménypedagógiai programokra:

- Mesés torna: a kisiskolások mesefoglalkozása során a fejlesztő könyvtáros az elolvasott mese segítségével igyekszik a gyermekek kedvét meghozni vagy megtartani a mozgásos tevékenységekre. Az történetbe épített fejlesztő hatású mozgásra épülő feladatok, játékok segítségével a tanulók lelkesen igyekeznek a rászoruló mesehősön segíteni.
- Mesés feladatok: az együttműködésre nevelésének egyik kiváló lehetősége alsó tagozatos gyerek körében a mese. A foglalkozás bevezetése olyan fejlesztő pedagógus könyvtáros által íródott mesével kezdődik, mely alapja a foglalkozás megvalósítandó céljának, ezen történet cselekményére épülnek a további feladatmegoldások.
- Játsszunk színházat, avagy drámajáték a könyvtárban: magatartás, figyelem, kreativitás, beszéd- és kifejezőkészség, valamint személyiségfejlesztő, de segít a külvilág megismerésében, az ismeretek mélyítésében, a feszültség oldásában is. A gyerekek figyelemmel, érdeklődve hallgatnak meséket, mondákat és szívesen vesznek részt az élményen keresztüli ismeretátadás játékos feladataiban is.
- Papírszínház: nagyszerű lehetőség a könyvtári környezetben megvalósuló képi és vizuális fejlesztésen túl a szókincs-, figyelem-, olvasás és szövegértés, kommunikáció, rendszerezés fejlesztésére is, miközben, a mesék előadása során fejlődik a tanulók individualitása is.
- Kutatómunka: a több alkalmas foglalkozáson az alap könyv és könyvtárhasználati jártasság mellé az OxIPO tanulási modell elemei élményszerűen elsajátíthatók, valamint az összegyűjtött ismeretek, képek és a meglévő tudás felhasználásával, hatékony rendszerezésével, grafikai ábrázolással mind papír alapon (akár csoportban is), mind pedig digitálisan, egyénileg dizájn alapú, látványos plakátok, vagy gondolattérképek, időegyeneselek készíthetők el.
- Kiskönyvtárosok vagy könyvtári segítők: aktív könyvtári tevékenységért: olvasásért vagy kü-

lönböző könyvtár által kínált segítő-fejlesztő tevékenységben való részvétel, illetve a tanuló önmagához képesti kiemelkedő eredmény elérésért járó jutalomként, vagy olykor csak a „rossz nap” feletti győzelem érdekében a tanulók átmenetileg „kiemelt rangú” szerepet kapnak a könyvtárban, mely plusz önbizalmat adva jutalomként ösztönöz a további kitartó munkára vagy épp átlendíti őket a nehéz pillanatok megélésében.

- IKT a könyvtári foglalkozásokon: az információs és kommunikációs eszközök alkalmazása a tanítás-tanulási folyamatban manapság már elvárás a szülő, a diák és a társadalom részéről is. Ezek használata lehetővé tesz a még szélesebb körű módszertanok, élménypedagógiai elemek (projekt, vita, játék, média), digitális tananyagok, tartalmak előállítását, használatát. Ma már mindenkinek szüksége van digitális írástudásra, az eszközök alap szintű használatának ismeretére. Ezek segítségével a többoldalú (vizuális és verbális) prezentációs, egyéni sikerélmények, a tanulási képességek fejlődése, hatékony figyelem összpontosítás, interkulturális, egyénre szabott oktatás, tanulásra való motiválás lehetőségét kínálja a tanulási képességek folyamatos fejlesztése, élményszerzés által.
- E-könyvtári foglalkozások: az informatika teremben zajló foglalkozások lehetőséget biztosítanak a számítógép és internet által biztosítva figyelemfelkeltő, kutatásalapú, élményszerű, az OxIPO tanulási modell egyes elemeinek elsajátítását célzó feladatok megoldására. Ilyen felfedezéssel és élménygazdag lehetőség például a saját készítésű online zöld könyvtári felület vagy a szabadulószooba jellegű egymásra épülő kutatáson alapuló információkeresést is támogató feladatok megoldásai.
- BeeBot padlórobot: olyan eszköz a pedagógiai gyakorlatban, mely kiválóan alkalmazható bármely tanórán a tanítási és tanórán kívüli foglalkozások során is kiterjedt kompetenciafejlesztésre. A kis padlórobot előre elkészített pályán, a pedagógus

kreativitásától és a tanulók előzetes ismereteire épülő feladatmegoldásokra ad lehetőséget előre beprogramozott lépések sorozatával. A robotméhecske támogatja az irányok megtanulása mellett az egyes tantárgyi alapismeretek elsajátítását is térben. Az eszköz típusfeladatai elkészíthetők papír alapon is, melyen a pályán lévő ikonok és robotméhecske pozíciója által az adott feladat megoldására iránymutató nyilak helyes sorrendben történő megadása adja a választ. A papír alapú feladatmegoldás ellenőrizhető egyénileg is a BeeBot segítségével. Ez az eszköz rendkívül jól fejleszti a figyelmet, algoritmikus gondolkodást, problémamegoldást, kreativitást, magatartást, játékszerűsége élményszerűvé teszi a tanulási folyamatot és annak fejlesztését.

„A jó iskolai könyvtár szíve minden iskolai tanulóközösségnek. Az iskolai könyvtárak képesek rugalmas kereteket biztosítani a tanuláshoz, ahol a projektmunkának, az egyéni tanuláshoz és a közösen végzett kutatáshoz egyaránt tere van... A jó könyvtárak a tanárokat segítik abban, hogy a tanítási stratégiák széles skáláját alkalmazzák.” (Bartók, 2010).

### Összefoglalás

Az iskolai könyvtár a hely, mely az oktatási intézményen belül működik. A hely, mely eltér az iskola többi tantermétől. A hely ahol jó lenni, melyben szinte csak gyerekek vannak, így működését, szolgáltatásait is az ő igényük határozza meg. A hely, ahol lehet beszélgetni, olvasni, kutatni, kölcsönözni, kreatívkodni, játszani, önállósodni, azaz észrevétlen is fejlődni. A hely, mely jellegénél fogva elvárás nélkül is mindenkit a jó magaviseletre készítet, így nyugodtan és a megfelelő támogatás mellett lehet tanulni.

E tanulmány bemutatta, annak fontosságát, hogy az iskolai könyvtár hagyományos funkciói mellett érdemes az új könyvtárpedagógiai funkcióbővítésen is elgondolkodni, és hasznos lehet a könyvtárra, segítő-fejlesztő információs központként vagy élménypedagógiai centrumként gondolni. A tanítás-

tanulás és a fejlesztő pedagógiai folyamatokban az iskolai könyvtár a könyvtáros-fejlesztő pedagógusa vezetésével megújuló fejlesztő-segítő információs központként szerves része kell, hogy legyen az általános iskolai intézménynek. Segítségnyújtást nyújthat annak felismerésében, hogy az iskolapolgárok által szabadon elérhető könyvtári térben végzett tevékenységek száma végtelen, sikerük és hasznosságuk a hátránykompenzálást, a tehetséggondozást, a kreatív tanulást szolgálja. A tanulás megalapozásában, hatékony támogatásában elengedhetetlen a gyermekbarát, gyermekközpontú környezetben történő, szorongás csökkentő, beilleszkedést segítő, kutatómunkát, kreativitást támogató tevékenységekkel, programokkal történő módszerek alkalmazása. Az OxIPO tanulásfejlesztő -, az élménypedagógiai -, fejlesztőpedagógiai módszereket (Mező, 2011; Mező 2015) ismerő, ötletgazdag, példamutató szakember segítő-fejlesztő könyvtári tevékenységekkel és élménypedagógiai lehetőségekkel, a 21. századi kihívásoknak megfelelően, megújuló funkciókkal igyekszik támogatni a könyvtár pedagógiai programját, a fejlesztő-könyvtáros célkitűzéseit.

Az iskolai könyvtár feladatának fejlesztő pedagógiai szemmel történő működtetése új lehetőségeket kínál az intézmény számára. Jelen tanulmányban ehhez a 21. századi digitális világban megvalósuló munkához, a célok teljesüléséhez, annak elméleti alapjainak átgondolásához, a tudatos fejlesztő pedagógiai és könyvtárpedagógiai feladat tervezéséhez, szervezéséhez nyújtottunk információkat az olvasó számára.

### Irodalom

- Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. Net: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-hu.pdf> Letöltés: 2021.08.11.
- Bartók Gy. (2012). „A könyvtár az iskola szíve”. Net: <http://ki2.oszk.hu/3k/2012/10/a-konyvtar-az-iskola-szive/> Letöltés: 2021.08.11.
- Fűz N. (2018). *Az iskolán kívüli tanulás gyakorlatának, megítélésének és hatásának vizsgálata általános iskolás tanulók, pedagógusok és intézményvezetők körében*. PhD értekezés, Szeged.

- Kiegészítő Útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott, Útmutató a Pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez c. dokumentumhoz. Könyvtár (könyvtártnár). Oktatási Hivatal. Net:  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/pem/konyvtar\\_kieg\\_2017.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/konyvtar_kieg_2017.pdf) Letöltés: 2021.08.13
- Könyvtár Intézet (2012). *A magyar könyvtári rendszer rövid áttekintése és stratégiai terve*. Budapest. Net:  
[https://mke.info.hu/wp-content/uploads/2012/11/OKK\\_hatteranyag.pdf](https://mke.info.hu/wp-content/uploads/2012/11/OKK_hatteranyag.pdf). Letöltés ideje: 2022.05.30.
- Mező F. (2002). *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kiadó, Debrecen
- Mező F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2017). *Fejlesztő pedagógia-elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező F. és Mező K. (2019). Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 1. 9–21. DOI:10.35405/OXIPO.2019.1.9
- Mező K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Schultz-Jones, B. és Oberg, D. (Eds) (2015). *IFLA Iskolai könyvtári útmutató*. Könyvtárostánárok Egyesülete, Budapest. Eredeti mű: Schultz-Jones, B., Oberg, D. (szerk., 2015): *IFLA School Library Guidelines*, 2. átd. kiad., Hága, International Federation of Library Associations and Institutions.





**A KOMPLEX TANULÁSI ZAVAROKKAL RENDELKEZŐ TANULÓK  
IDEGENNYELV-OKTATÁSA SORÁN HASZNÁLHATÓ EGYSZERŰ JÁTÉKOK**

**Szerző:**

Nemes Magdolna (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:  
[nemesm@ped.unideb.hu](mailto:nemesm@ped.unideb.hu)

**Lektorok:**

Mező Katalin (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Ferenc (PhD)  
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Nemes Magdolna (2022): A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegen nyelvi oktatása során használható egyszerű játékok. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 121-134. DOI: [10.18458/KB.2022.3.121](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.121)

**Absztrakt**

A diszlexiások nyelvoktatása kihívás a pedagógusok számára, hiszen a multiszenzoros technikához (MSL) tartozó eszközök elkészítése és beszerzése költséges és időigényes. A tanulmányban arra vállalkozunk, hogy egyszerűen kivitelezhető eszközöket mutassunk be, melyek elsősorban az általános iskola 4-8 osztályában, angol nyelvórákon használhatók. A tanulmány nem tárgyalja az infokommunikációs eszközök által kínált lehetőségeket, kizárólag a manipulatív feladatokra koncentrálna. Az írás nélküli technikák (pl. TPR) után az írásbeliséget igénylő feladatokat is bemutatunk, melyek a helyesírás, szókincsfejlesztés és a beszédképesség területén kínálnak megoldásokat és ötleteket. Ezen kívül szólna a hallás utáni készség és az íráskészség fejlesztéséről is.

**Kulcsszavak:** diszlexia, multiszenzoros technikák (MSL), manipulatív feladatok, általános iskola

**Diszciplína:** pedagógia

**Abstract**

*SIMPLE GAMES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO LEARNERS WITH LANGUAGE-BASED LEARNING DISABILITIES*

Teaching languages to learners with dyslexia is a challenge for the language teacher since preparing materials for Multi-sensory Structured Learning Techniques (MSL) is time-consuming and costly. In our paper we present simple teaching aids that are appropriate, mostly for upper-primary English lessons (Grade 4–8). The paper does not discuss possibilities offered by ICT tools, focusing on manipulative tasks only. First, we present techniques without writing (e.g. TPR), then we present tasks and ideas that require writing in the areas of developing spelling, vocabulary and speaking. In addition, we discuss the development of listening and writing skills.

**Keywords:** dyslexia, Multi-sensory Structured Learning Techniques (MSL), manipulative activities, primary school

**Discipline:** pedagogy

Jelen tanulmányunkban olyan technikákat és módszereket mutatunk be, melyek a diszlexiások angol nyelvtanulását segítik. A játékos feladatok elsősorban az általános iskola 4-8. osztálya számára készültek, de más korosztályban és más nyelven is használhatóak.

A bemutatott manipulatív eszközök között van egyéni, páros és mikrocsoportos munkaformában használható feladat is. A továbbiakban szándékosan nem térünk ki az interaktív táblás (IWB) feladatokra, de hangsúlyozzuk, hogy a bemutatott feladatok és játékeszközök része könnyedén átalakítható digitális formátumúra. Úgy véljük, a do&talk típusú feladatok és a több érzékszervet bevonó játékos feladatok fenn tudják tartani a fiatal nyelvtanulók motivációját. Ugyanakkor nem tagadjuk az IKT eszközök létjogosultságát és számos, általunk bemutatott játékos feladat könnyedén áttehető interaktív táblára vagy alakítható LearningApps, Wordwall, Quizlet alkalmazáson használható feladattá.

A digitális feladatok felhasználása és megoldása mellett a nyelvtanárnak számtalan ötletre van szüksége, hogy a nyelvtanulók számára hasznos, változatos és érdekes angolórákat tarthasson. A kiscsoportos, 5-6 fős foglalkozásokon vagy az egyéni fejlesztőfoglalkozásokon lehetőség van játékokra, például szókérdőívek vagy dominó használatára. Az interneten nagyon sok segédanyagot lehet találni pl. a [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com), [www.kizklub.com](http://www.kizklub.com) vagy <https://www.angolnyelvtanitas.hu/angolnyelvtanitas-blog/igy-tanulj-meg-angolul-diszlexiaval> oldalon. A feladatlapon és különféle segédanyagok készítése időigényes és költséges (könyvek vásárlása, társasjátékok elkészítése vagy beszerzése, laminálás stb.), valamint nagyon fontos az emberi tényező, a hitelesség is.

Nem csak a diszlexiás tanulók számára hasznosak a manipulatív tevékenységek (*learning by DOI:ng*) és a vizualitás (Tánczos 2007). A multiszenzoros struktúrált nyelvi módszer (Multi-sensory Structured Learning Techniques, MSL) számos egyszerű technikát takar, melyek diszlexiás tanulók mellett a csoport többi tagjának is hasznára válnak. Megfigyelések azt mutatják, hogy nagyobb mértékben épül be az ismeret a gyermek memóriájába, ha

saját maga tapasztal és él át eseményeket. Ezen kívül segíti az információk felidézését, ha több érzékszervvel észlelte azt (látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás, tapintás, mozgás)(Mező, 2017; Mező és Mező, 2020). K. Nagy (2015) KIP-es osztályokban végzett megfigyelései megerősítik, hogy a támogató együttműködés minden csoporttag számára előnyökkel jár, továbbá javul a teljesítmény, a motiváció és fejlődik az önbizalom, valamint a kommunikációs és szociális képességek is.

A nyelvórákon használt eszközök (pl. labda, képek, zene, filmrészlet stb.) mindig a tanítandó szöveg szókinccsét kövessék, a szókinccs megértésében segítsék a gyermeket. Az új ismerethez kapcsolódó ismétlődő szövegeket kell keresni, pl. gyakorolni a korábban tanult állatokat, és erre építve bevezetni az új szöveget és az abban szereplő szókinccset. Az eszközöket mindig össze kell gyűjteni, mielőtt továbblépünk (pl. *Let's collect the cards.*).

### Írás nélküli feladatok

A hallás utáni megértésen alapuló, arra valamilyen tevékenységgel válaszoló játék, vagyis a teljes testi választ igénylő játék, más néven Total Physical Response (TPR) az angol foglalkozások és nyelvórák egyik gyakori játéktípusa. A technika kidolgozása az amerikai Asher professzorhoz kötődik. A módszer alapja, hogy összefüggés fedezhető fel az izommunka és a memória között. A *Listen and do!* vagyis a *Hallgasd és csináld!* játék során különböző cselekvésekkel válaszol a tanuló az adott utasításra, ami történhet rajzzal, színezéssel, vágással, párosítással vagy sorrendberakással (Kovács, 2009, 69).

Ez a játék még az úgynevezett csendes periódusban alkalmazható a leginkább, amikor a gyermek még újonnan ismerkedik a nyelvvel, először vesz részt idegen nyelvi órákon és még kissé bátortalan, kevésbé mer szóbeli megnyilvánulásokat produkálni.

Ugyanakkor a játék megfelelően aktivizálja a gyermeket a nyelvórán való részvételre, hiszen nem szóbeli válasszal, hanem testi válasszal ad számot.

A gyermek reakciója a pedagógus számára azonnali visszajelzés arról, hogy megértette-e a feladatot. A játék közben a gyermek biztonságban érezheti

magát azzal, hogy társait utánozhatja. A TPR-hoz mondókat is kapcsolhatunk:

*Walking, walking, walking, walking*  
*Hop, hop, hop, hop, hop, hop*  
*Running, running, running, running, running, running*  
*Now let's stop, now let's stop.*

A teljes testi választ igénylő játék csoportjába tartozik a *Simon says / Simon mondja* játék is. A játékosoknak különböző cselekvéseket kell elvégezniük, de csak akkor, amikor elhangzik az adott cselekvés előtt az, hogy *Simon says*. Például amikor elhangzik a *Simon says, stand up! / Simon mondja, állj fel!*, akkor minden gyermeknek fel kell állnia, de ha csak annyit monda játékvezető, hogy *Stand up! / Állj fel!* tilos felállni, ám ha valaki megteszi, az kiesik a játékból. Ez a játék a megértésen alapul, fokozott figyelemre van szükség, ezáltal a koncentrációképesség fejlesztéséhez, s a gyors reagáló képesség fejlesztéséhez is hozzájárul.

A *Listen and do! / Hallgasd és csináld!* játéktípust sokkal színesebbé tehetjük, ha nem csak mozgással játszunk, hanem például a színek és a formák téma feldolgozásánál színezéssel válaszolnak az adott utasításra (pl. *Colour the circle red! - Színezd ki a kört pirosra!*). Így a gyermeknek nem csak szín- és forma-érzéke fejlődik, hanem a színezés által a finommotorikája, szem- és kézkoordinációja is. A színezés a gyermek egyik kedvelt tevékenysége, így örömmel vesz részt ebben a játékban, s észre sem veszi, hogy közben tanul.

Az egyik, diszlexiára utaló jel, ha a tanuló nem tud hallás után idegen nyelvi szavakat visszamondani (vö. diszlexia-diagnosztika álszó-ismétlési feladatai).

A tanulóknak segíthet, ha közösen, hangosan ismételnék új vagy már ismert szavakat (*repeat chorally/individually*). A szavak folyamatos gyakorlására, ismétlésére azért is szükség van, mert a rigid memóriában gyorsan megragad a rossz forma. Alsó tagozatos gyerekeknél segíthetnek a ritmusok, mondókák (*chants*) a hangsúly és a nyelv ritmusának érzékeltetésére:

*Hammer, hammer, hammer* (két kezünket ökölbe szorítjuk, mint a *Töröm, töröm a mákot* kezdetű mondókánál)

*Shake, shake, shake,* (megrázzuk mindkét kezünket)

*Roll, roll, roll,* (a két alkarunkat mozgatjuk, mintha gurulnának)

*Clap, clap clap* (taps, taps, taps)

Érdeemes az új szavakat közösen, hangosan ismételné, majd akár egyenként is. Alsó tagozatban célszerű kihasználni a mondókák nyújtotta lehetőséget, mert a gyermekek kinőnek a mondókákból, melyek jó lehetőséget kínálnak a nyelv ritmusának érzékeltetésére.

A keresztmozgásokkal kísért mondatok (ún. brain jog) mindkét agyféltekét mozgatják, így a gyerekeket a tanóra elején aktivizálják, és a jó hangulat megragadja a figyelmet, így hozzájárul a sikeres nyelvórához. A játékot körben ülve játsszák. Az első játékos mondja a nevét, miközben a két kezével a combjára üt, majd keresztbe tett kézzel megismétli a mozgást. A következő mozgássornál a mellette ülő tanuló nevét mondja. A játék a nyelvtani szerkezet gyakorlása mellett a koncentrációt is fejleszti: *I am .....(Kati)..... , you are .....(Péter).....*

Ha a csoportban fiúk és lányok ülnek egymás, a nyelvtani nemeket és a *to be / létige* ragozását is gyakorolhatjuk: *I am-----; she/he is -----*

A megfelelő tempó (ha kell, kis lépésekben) és a sok ismétlés kihívást jelent a pedagógusnak, hiszen fontos a változatosság, az érdekesség és minél több érzékszerv bevonása a tanulási folyamatba. Az új szókinccs bevezetésére és a tanult szókinccs gyakorlására is használhatók az A4 vagy A5 méretű képek, ún. flashcards (villámkártyák). A képeket mindig érdemes laminálni vagy kartonból készíteni, mert a játék hevében összegyűrnének. A pedagógus először lassan, majd gyorsan mutatja a kártyákat, és megnevezi a képen látható tárgyat, virágot, állatot stb. (pl. *it's a plate*). A későbbiekben a pedagógus csak a kép egy részét mutatja, amiből a tanulóknak rá kell jönniük, mi van a képen. A villámkártyákon szereplő képek kisebb méretben nyomtatva memóriakártyaként is használhatók, de jó alapja a bingo és a domino játékoknak is. A képek vizuális inger nyújtanak, amit kiegészít az auditív inger is. A tevékenység során fejlődik az intermodális kódolás,

azaz a hallott és látott információ összekapcsolásának képessége (Tánczos 2007). A villámkártyák sokoldalúan használhatók, ahogy Carol Read: *Ideas for using flashcards* című (Macmillan Spain) videóban bemutatja:

(<https://www.youtube.com/watch?v=X9KebTgflJI>).

A *touch the card* nevű játékot nagyméretű képekkel (*flashcard*) lehet játszani. A játék előtt a pedagógus megbizonyosodik arról, hogy mindenki emlékszik a szükséges angol szavakra. A gyerekek körben ülnek, a pedagógus középre kiteríti a kártyákat úgy, hogy mindenki jól lássa őket, és egyforma távolságra legyenek a kiterített kártyáktól. A játékvezető megnevez egy képen látható tárgyat, gyümölcsöt stb., és a gyerekek egymással versenyezve érintik meg az egyes kártyákat.

A toronyépítést összekapcsolhatjuk a szavak átismétlésével vagy képekről való beszélgetéssel: az első gyerek húz egy kártyát, megnevezi mit lát a képen vagy válaszol egy feltett kérdésre (pl. *What colour is the mug?*), ezután lehelyezi a kártyát a földre és rátesz egy műanyag poharat. A következő gyerek ugyancsak húz egy kártyát, és miután megnevezte a képen látható dolgot, illetve válaszolt az azzal kapcsolatos kérdésre, ráhelyezi a kártyát az előző gyerek által lehelyezett pohárra, majd ő maga is felhelyez egy poharat a torony tetejére.

A villámkártyát több darabra vágva a puzzle feladat a gondolkodási műveleteket, a finom-motorikát és a szabályfelismerési képességet fejleszti, azonfelül, hogy a szókincs bővítésre is alkalmas megoldásul szolgál. Egy képet darabokra vágunk, és a darabokat szétszórjuk a csoportban, végül közösen összerakjuk a képet. A képről a gyerekek mondatokat mondanak/írnak. A játék érdekesebbé tehető úgy, ha a gyerekek hangosan megfogalmaznak egy-egy mondatot a képről. Ha az elhangzott mondat igaz volt, akkor egyet tapsolnak, ha hamis volt a mondat, akkor kettőt tapsolnak.

A diszlexiás nyelvtanulók esetén a szókincs bővítéséhez sok gyakorlásra és ismétlésre van szükség. A tanulók készíthetnek eleinte segítséggel, majd önállóan is villámkártyákat, szókártyákat, mert a manipulatív tevékenységek (*learning by DOI:ng*) segíti a memorizálást. A tanulási technikák fejlesztése a

NAT-ban is olvasható: szükség van a tanulási stratégiák elsajátítására, az önálló tanulás módszereinek megismerésére, valamint az önértékelés és a társértékelés alkalmainak megteremtésére. Fontosak a kooperatív módszerek, valamint a projektmunkák, amelyek fejlesztik a probléma- és folyamatközpontú gondolkodást. A diákoknak segít a vizualitás, pl. a rajzokon szereplő elemekkel történetet alkotnak vagy pantominszerűen előadják, míg társaik verbálisan követik a látottakat. A történetek során a nyelvtan kontextusban jelenik meg, azaz képek, dalok, szituációk, párbeszéd keretében.

A mozgásérzékelést is fejleszti a következő játék. Tehetünk a gyermekek fejére bizonyos dolgokat és egyensúlyozhatnak azokkal a feladatok elvégzése közben. Életkortól függően választjuk meg, mi kerül a fejük tetejére, pl. kicsi, puha babzsák, ami nem esik le olyan könnyen, mint egy műanyag pohár. Efféle egyensúlyozással érdekessé tehetünk olyan tevékenységeket, mint az egyszerű utasítások végrehajtása, például *touch the desk, go to the window*. Amikor ezen utasítások végrehajtása már könnyen megy, nehezíthetjük a játékot, például azt kérjük a gyermekektől, hogy *touch your chair / stand on your left leg*. Nem baj, ha leesik a fejükről a babzsák vagy a pohár, visszatesszük és játszanak tovább.

A vesztibuláris rendszerre is jó hatással van a *Mit láttál?* játék. A pedagógus megkér egy gyermeket, hogy álljon meg vele szemben és fordítson neki hátat. Amikor jelt ad, a gyerekek gyorsan körbe kell fordulnia, megnézni, hogy mit mutat a tanár, majd meg kell állnia ismét háttal a foglalkozásvezetőnek, és megmondani, hogy mit látott. Használható a gyakorlat egyszerű szókincs-átismétlésre és megkérhetjük a gyermekeket, hogy csupán azt a dolgot nevezzék meg, amit a képen vagy a kör közepén láttak (pl. *What animal was in the picture? / milyen állat volt a képen?*). Nehezíthető a feladat, és megkérdezheti a pedagógus, hogy milyen színű volt az a tárgy vagy állat, amit láttak, illetve rá lehet kérdezni arra is, hogy milyen ruhát viselt a karakter, akit láttak.

Olyan mozdulatokkal is megismerkedhetnek a tanulók, mint a pislogás (*blink*), a vállak táncoltatása (*shake your shoulders*), integetés (*wave your arms/hands*), bólintás (*nod*), tapsolás (*clap*), dobantás (*stamp your feet*) vagy a karok szétárása/összezárása (*open/close*)

*your arms, open your arms wide*). A játék közben az udvarias kéréseket (pl. *Can you blink your eyes / wiggle your fingers?*) és a felszólító módot is lehet gyakorolni (*Wave (with your hand), Tap your knees., Nod your head.* etc.). Kérhetjük a gyermekeket vicces mozdulatok végrehajtására is, például arra, hogy a különböző (berendezési) tárgyakat ne a kezükkel, hanem testrészeikkel érintsék meg (pl. *Touch the desk with your back. Touch the chair with your ear.*). Ehhez készíthetünk nagy dobókockákat, egyiken a testrészekkel, másikon a megérinteni kívánt tárgyakkal. Így minden gyermek adhat utasítást: dob a dobókockákkal és a gyakorlattal nem csak a testrészek ismerete, de azok koordinációja is fejlődik.

A testsémát és a térbeli koordinációt páros játékkal is fejleszthetjük. A pedagógus megkéri a gyerekeket, hogy szaladgáljanak, szökdeljenek, ugráljanak, táncoljanak stb.. Amikor a játékvezető tapsol és megnevez egy testrészt, akkor gyorsan mindenkinek meg kell keresnie a párját és össze kell érinteniük azt a bizonyos testrészüket (fejet a fejhez, térdeket a térdekhez, orrot az orrhoz stb.). A játékos úgy is játszhatjuk, hogy amikor süt a nap, mozognak, majd amikor előjön a felhő, meg kell keresniük párjukat (a napot és a felhőt textiltől is el lehet készíteni).

A színek gyakorlásához alkalmas a colour disc játék. Sok nagy színes korongot készítünk, letesszük őket egymástól távolabb a földre. A játékvezető kérésére a gyerekeknek rá kell állniuk (pl. *stand on the blue circle*), vagy fel kell szedniük bizonyos színeket (pl. *pick up the red cards, pick up the little blue square*). Ha felszedik, lehet számolgatni, ha változatos a méretük, akkor sorba lehet rakni őket, ami jó átmenet a matematika irányába.

Helyhatározók gyakorlásakor a tárgyak, játékok, játék állatok, képek egyaránt segíthetnek megjeleníteni a térbeli viszonyokat a gyermekek számára. Például:

1. *Where is the bear? The bear is behind the box. Hol van a mackó? A mackó a doboz mögött van.*
2. *Where is the bear? The bear is next to the box. Hol van a mackó? A mackó a doboz mellett van.*
3. *Where is the bear? The bear is over the box. Hol van a mackó? A mackó a doboz fölött van.*

4. *Where is the bear? The bear is under the box. Hol van a mackó? A mackó a doboz alatt van.*

A gyerekekkel el is játszhatjuk a helyhatározókat, például az egyik gyereket a másik mellé vagy elé állítjuk: *Laci is next to Sára, vagy Sára is in front of Dávid.*

Az egyes szobákban található berendezési tárgyakat szólánccal is lehet gyakorolni: *In my bedroom there is a bed.* A következő tanuló megismétli, majd folytatja a sort: *In my bedroom there is a bed, a carpet* stb. vagy *In our bathroom there is a shower. In our bathroom there is a shower and a towel.* stb.

#### Írásbeliséget igénylő játékok

A diszlexiás nyelvtanulókra jellemző a lassabb olvasás, betűtévesztések, így gyakran félreértik a szöveget (pl. *saw – was*). A diákok számára nem egyszerű olvasni és megérteni egyidejűleg egy idegen nyelvű szöveget. A diszlexiás nyelvtanulónak segít, ha fel tud készülni a következő feladatra pl. beszélj a címről (*talk about the title*), majd olvasd el a szöveget önállóan. A diszlexiások írásbeli munkáját könnyítheti, ha írás közben halk zene szól a háttérben.

A memóriajáték nem ismeretlen a gyerekek számára, de ebben a változatban a memóriakártya egyik lapjára kerül a kép, a másikra az írott forma. *Do you want to play a quick memory game?*- kérdezheti a pedagógus a gyerekektől angolul. A pedagógus vagy az első játékos felfordít két kártyát. Megnézi a rajtuk lévő képet, hangosan elmondja, hogy mit lát rajtuk (pl. *It's a tree. It's green.*). Ha a két lap egy párt alkot (*It's a pair.*), akkor felveszi, és ismét ő jön. Ha nem egy pár (*It's not a pair.*), akkor visszafordítja, és a következő játékos jön. Amikor elfogytak a kártyák az asztról, az a nyertes, akinek több kártya van a kezébe. Ilyenkor a játék végén a pedagógus megkérdezi tőlük, hány pár van náluk (*How many pairs have you got? Who has the most pairs? Who is the winner?*). A játék úgy is játszható, hogy az egyik kártyán kép van, a másikon az angol szó. A játék szűkíthető egy témakörre, például a ruházatra, kiemelve a többes számban használt ruhadarabokat, mint *slippers, sandals, sunglasses, pants, shorts, boots.* A

memóriajáték nehezíthető úgy, hogy három kártyát kell megkeresniük a játékosoknak: magyar megfelelő (*báza, fürdőszoba*), angol szó (*house, bathroom*), kép. A három kártyával egyénileg és csoportosan lehet játszani, például úgy, hogy a darabokat szétosztja a pedagógus a csoportban/az osztályban. A tanulók csoportokat alakítanak, és közösen rakják össze a képet. A játékkal a gondolkodási műveleteket, a finommotorikát, a szabályfelismerési képességet is jól lehetne fejleszteni, és a szókincs bővítésére is alkalmas megoldásul szolgál.

A következő feladat során egyes szavakat két darabban bontva kapják a gyerekek (*mon, key, ti, ger, pan, da* stb.), megkeresik az összeillő párokat, majd a helyes megoldásokat leírják a füzetükbe, végül mondatba foglalják a szavakat. Az új és a már ismert szavakat is gyakorolhatják ezekkel a kártyákkal. A szavak magánhangzóit érdemes színessel bekarikázni (vowels – *a, o, e, i, u*; consonants – *b, p, d, g, ...*).

Az ábécé gyakorlásához spatulákat is használhatunk. Mindegyik spatulára írunk egy betűt (magánhangzókat és mássalhangzókat más színnel), majd összekeverjük a pálcikákat, a tanulók pedig kirakják a helyes sorrendet. A pálcikákból szavakat is ki lehet rakni. Nagyon egyszerűen elkészíthető eszköz, melyet tárolni, szállítani sem nehéz, ugyanakkor számos készséget fejleszthetünk vele (finommotorika, vizuális észlelés és differenciálás, memória, térbeli vizualitás, szerialitás).

A szavak ismétlésére másik remek játéklehetőség a dominó. A dominókon ismert szavaknak, vagy érzéseket kifejező jelenségeknek (tárgyak, testrészek, ételek, italok, színek, növények, állatok, számok, időjárás stb.) a képeit helyezük el és a gyerekeknek úgy kell a dominókat elhelyezniük, hogy közben mondják és leírják a kártyákon található jelenségeknek a nevét, pl. *It's a cat. It's a bus. It's a strawberry*. Törekedjünk arra, hogy a gyerekek mondatokban válaszoljanak kérdéseinkre. A játékot színekkel és méretekkel is kombinálhatjuk (*It's a red lorry. It's a small green apple*).

A dominó játszható úgy is, hogy az egyik felén a kép, a másikon az írott forma szerepel.

A Kártyázzunk! játék használható a külső/belső tulajdonságok csoportosítására (*tall, long-haired, slim,*

*happy, intelligent; wonderful, kind, easy-going, lovely ↔ horrible, selfish, difficult, not very nice*). Kérhetjük, hogy egy adott fogalom ellentétpárját keressék meg (pl. *Find the opposite. What is the opposite of black?*). Az ellentétekhez kapcsolódó mondókát is meg lehet tanítani, majd mozgással kísérve közösen mondani (*do and talk*):

*Sometimes I'm tall, (állva)*

*sometimes I'm short (guggolva)*

*Sometimes I'm very very tall (lábujjhegyen állva)*

*Sometimes I'm very very short. (guggolva összehúzzák magukat)*

Nehézség az irányok és az ellentétes jelentésű szavak megfelelő használata is, így ezeket is érdekes mozgásos feladatokkal, majd játékosan gyakorolni.

- *left – right: on the left, on the right*
- *up – down*
- *fast / slow*
- *right – wrong*
- *loud – quiet*
- *well – badly*
- *in a friendly way – in an unfriendly way*
- *front – back*
- *here – there*

Jó játék az irányok gyakorlására, amikor egymásnak adnak utasítást a tanulópárok pl. kupakkal lépjen a társasjátékban balra, előre egyet/kettőt stb.

A homogén gátlás miatt figyelmet érdemelnek a hasonló alakú vagy jelentésű szavak. A tanulók kártyákat húznak, majd párba rakják azokat (pl. *check – control, loose – lose, lend – borrow; interesting – interested in; morning / afternoon / evening*) és mondatba foglalják a szavakat, majd leírják füzetükbe is:

*Will you lend me your bicycle? Can I borrow your bicycle?*

*He checked my passport. The mouse controls the computer.*

A következő játékban a gyerekek először gyümölcsöket és zöldségeket ábrázoló képeket kapnak, majd szétválogatják őket és megnevezik a gyümölcsöket és a zöldségeket (pl. *It's an apple. I like apples.*). Végül a szavakat és a mondatokat leírják a

füzetükbe is. A képekkel akár szerepjátékot is játszhatnak (pl. *I would like an apple. Can I have a banana?*). A játék úgy is játszható, hogy az egyik kártyán a kép, a másikon az írott forma szerepel.

Az angolban nagyon gyakori az ige + főnév szerkezet, és bizonyos igékhez számos főnév kapcsolódhat. A játékhoz három igét írunk fel kártyára (*have, go, come*) és a főneveket, kifejezéseket másik színnel (*abroad, lunch, out, a cold* stb.). A tanulók feladata, hogy az igékhez kapcsolódó szavakat megtalálják (pl. *have lunch / a bath, a rest; go out / swimming, abroad; come round for dinner*), majd foglalják azokat mondatba, lehetőleg különféle igeidőket és egyes/többes számot váltogatva (pl. *I had lunch at home. We usually have lunch at the school canteen. Would you like to have lunch with me? Shall we go out tonight?*).

A játékok a kommunikáció fejlesztését elősegítik, ezért közben is beszélni kell a gyerekekhez és bátorítani őket a megszólalásra, a már tanult ismeretek elmélyítésére. A szókincs gyakorlására kiváló lehetőség a BINGO játék. A játék három sorból és három oszlopból álló táblázat, amibe elhelyezhetők már ismert tárgyak, gyümölcsök, hangszerek, állatok, színek, testrészek stb. képei vagy neve (összesen kilenc kép vagy szó). A gyerekek három zsetont kapnak. Minden képhez készül egy kártyát, és a játékvezető húz három képet, majd indul a játék:

pedagógus: *Who has a strawberry?*

gyerek: *I have a strawberry.*

pedagógus: *Who has a green pepper?*

gyerek: *I have a green pepper. stb.*

Akinek megvan a kép, rátesz egy zsetont. Három zsetonnak kell lennie egymás alatt, mellett vagy keresztben. Az nyer, akinek először lesz meg a három kép/zseton az említett módon, és azt mondja *Bingo!* Érdemes több kört játszani, hogy mindenki nyerjen. A játék végén a pedagógus összeszedi a játéklapokat (*Can I have the bingo boards? Thank you!*). A játékot úgy is lehet játszani, hogy egy gyerek a játékevezető.

Az olvasást is segíti, ha az új szavakat nyomtatott nagybetűvel kapják meg a nyelvtanulók. A magánhangzókat érdemes piros színnel, a mássalhangzókat pedig feketével szedni. A szavakhoz tartozó képek segítik a megértést és írott forma rögzítését. Az új vagy hasonló alakú (pl. *cat / rat /*

*ran // bake / cake*) szavak tanítása során különösen jó használatot tesznek a szókétyák és a színek használata. A betűket nem csak papírra, de pálcikákra is írhatjuk. A pálcikákra különféle színekkel írott betűk mint segédeszköz nagyon könnyen elkészíthető, többször is használható és használata során számos készséget fejleszthetünk: finommotorika, vizuális észlelés és differenciálás, memória, térbeli vizualitás. A pálcikák mellett betűtésztát is használhatunk.

A diákok könnyen és gyorsan javíthatják hibáikat, ha a füzetbe ceruzával írják. Az is jó, ha először a levegőbe írják a szót vagy a betűt, majd a füzetükbe. A szavak leírásakor támaszkodjanak a fülszélre, pl. *improve, Austria* – három mássalhangzó egymás mellett. A tanulók párokban dolgozva egymásnak is tudnak segíteni, ezáltal aktív, alkotó részesei a nyelvórának.

A szerialitást előtérbe helyező feladat során az egyes betűkből kell a tanulónak a hét napjait (vagy más szavakat) kirakniuk, majd filctollal laminált papírra írják le. A szivaccsal az esetleges hibák azonnal javíthatók, végül a füzetükbe is leírják a helyes szót. Nagyon egyszerűen elkészíthető eszköz, melyet elrakni, szállítani sem nehéz. Ezzel az eszközzel is számos készséget fejleszthetünk: finommotorika, vizuális észlelés és differenciálás, memória, térbeli vizualitás. A hónapok neveit a *Boney M: Calendar Song* című dalával érdemes gyakorolni. A dal többszöri meghallgatása után meg lehet beszélni a hónapok angol megfelelőit, és a dal szövegét többször ismételve a gyerekek megtanulják angolul a hónapok neveit. Ezt követően csoportosítani lehet a hónapokat az évszakok a rájuk jellemző időjárás szerint (*sorting activity*). A hónapok és az évszakok tanítása kapcsán előkerülhetnek az alábbi kérdések is:

- What day is it today?
- What is the date today?
- What year is it?
- When is your birthday?
- What is the weather like?
- What is the time?

A hét napjaihoz kapcsolódhat az órarend is. A gyerekek egy táblára ragasztják az egyes tanórákhoz

kapcsolódó szimbólumokat, miközben mondják (*do & talk*), hogy *On Monday I have History. On Monday I have History and English.*

A nyelvtanulás iránti motiváció fenntartásában jó szolgálatot tehet a képregények olvasása. Érdekes gyermekközeli témát választani, mert a rövid, egyszerű, könnyen érthető szövegekkel felkelthető a tanulók kíváncsisága.

A nyelvtani szabályok tanításakor a színek sokat segítenek. Egy új nyelvtani szerkezet bevezetése esetén is kitűnően használhatók a színek. A tanulóknak elsőként mutassuk be a nyelvtani forma elmeit, jelentését, majd a használatát. A szórend és a végződés esetén a színeket mindig következetesen alkalmazzuk pl. alany sárga, állítmány kék. A továbbiakban színkódoláson nem szabad módosítani, azt következetesen kell alkalmazni. Ez a technika nem csak a diszlexiás tanulóknak, hanem a többieknek is segítség lehet a nyelvtanulás kezdeti szakaszában (kognitív stratégia):

- Terry goes on holiday every year.
- We drink milk every morning.
- They - - -

Az analógia segít az új mondatok alkotásában. Ezzel módszerrel a kijelentő mondatok, többes szám mellett a kérdő formákat is gyakoroltathatjuk:

- I like flowers. Do you like flowers?
- My mother likes flowers.
- My mother and I like flowers.

Néhány példamondat után a gyerekek önállóan is alkothatnak mondatokat megadott szavakból: *They \_ \_ \_ (apple, every day, eat), My father \_ \_ \_ \_ They \_ \_ \_ (apple, every day, eat).*

Hasonló módszerrel a segédigék is megjelenhetnek és a gyerekek párban is dolgozhatnak:

- I can dance. ☺
- I can't dance.
- An elephant can ... ☺
- An elephant can't ....
- Can you ..... ?

Egy másik feladatban a tanulók egy lapot és néhány tárgyat kapnak és a lapon szereplő szavaknak

megfelelő tárgyat kell a helyére tenniük. A feladat továbbvihető a színek és az elöljárók bevonásával (pl. *There is a pink plate next to the blue fork. Put a blue ... next to the ....*).

Készíthető formaillesztő játék kartonpapír és kupakok segítségével, néhány egyszerű kisebb és nagyobb formával. A következő játékokkal a formákat, színeket és a sorrendiséget is gyakorolhatják (pl. *Where is the ....?, There is a small circle next to the big one.*). Ha párban játszanak, kérhetnek egymástól kártyákat pl. *Can I have the small red circle?* A kártyákkal gyakoroltathatjuk a színeket, formákat vagy az ellentéteket is. A kártyákból képeket is kirakhatnak pl. *ice-cream, train, car, house.* Különböző alakzatokat (geometriai formákat, állatokat) kivághatunk különböző textúrájú anyagokból is.

A nyelvtani ismereteket az állító formákkal érdemes kezdeni, amit a tagadó és a kérdő mondatok követnek, emellett a színkódolás is segíthet:

- Paul is walking home.
- Is Paul walking home?
- No, Paul isn't walking home.

Egy új nyelvtani jelenség esetén az első a forma (elemei), ezt követi a jelentés, majd a nyelvtani jelenség használata (mikor használjuk).

A diszlexiás nyelvtanulók esetében feltűnik a szerialitás problémája, azaz nem helyes szórendű mondatok jelennek meg pl. *Maybe is the weather sunny.* A mondatalkotásban nehézséget jelent a létige (kopula) kihagyása az angol mondatból: *Some people overweight.* A mondatalkotás gyakorlására szolgál a következő játék. A gyerekek szavakat kapnak, melyekből minél több, nyelvtanilag és szemantikailag egyaránt helyes mondatot kell összerakniuk: *18, I, OLD, IS / ISN'T, JIM'S BOOK, SPANISH, ANNA, YOUR PARENTS, AM / AM NOT, WHERE, AN ENGINEER, HOW, AT WORK, EXPENSIVE, ARE / ARE NOT.*

A tanulók dolgozhatnak önállóan vagy párban is, akár versenyeztetni is lehet őket (pl. melyik pár tud adott idő alatt több helyes mondatot alkotni). A feladatra várható megoldások: *Anna is 18. Your parents are at work. Jim's book is expensive.* A játék sajátos változata, amikor az ELEPHANT szó



betűiből kell értelmes szavakat kirakniuk a tanulóknak mind például *ant, let, pan, leap* stb.

Az angolban a legalább kettőből álló entitások esetén a főnév többes száma kerül, ami a diszlexiásoknak nehézséget okozhat: *I see a one child / so many caravan*. A többes szám tanításához segítségül hívhatjuk a színeket:

- STAMP – STAMP**S**
- KEY – KEY**S**
- CAMERA – CAMER**AS**
- BUS – BUS**ES**
- CLASS – CLAS**SES**
- WISH – WISH**ES**
- MATCH – MATCH**ES**
- PARTY – PART**IES**
- COUNTRY – COUNTR**IES**
- KEYS , DAY**S**

A rendhagyó többes számú alakok kiemelt figyelmet érdemelnek:

- CHILD – **CHILDREN**
- WOMAN – **WOMEN**
- MAN – **MEN**
- GOOSE – **GEESE**
- MOUSE – **MICE**

A diszlexiásoknak is nehézséget jelent a magyartól eltérő ige szemlélet. A folyamatos jelen időt abban az esetben használják, ha a cselekvés a beszéd pillanatában zajlik, vagy egy képről beszélünk. A folyamatos jelen idő a *to be* létige és az ige + *ing* alakokkal képzendő, de a diszlexiás nyelvtanulókra is jellemző, hogy a segédige lemarad, pl. *They eating fast food*. A fentiek alapján megállapítható, hogy a diszlexiás nyelvtanulók esetén nem a nyelvtan tanítása a cél, hanem a nyelvtan és a szókinccs együtt jelenjen meg, azaz integrált készségfejlesztésre van szükség (*not the rules but the language itself, focus on the meaning*). Fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvtan a tanulók számára értelmes kontextusban jelenjen meg pl. képek, dalok, szituációk, hétköznapi szövegtípusok formájában.

A folyamatos jelen időt is gyakorolhatjuk a barc-hoba játék segítségével. *She is celebrating her birthday this weekend. She is wearing a blue skirt and a red top.*

*Who is wearing jeans? Who is wearing a T-shirt?* kérdezi a pedagógus, mire a gyerekek válaszolnak: *I'm wearing jeans. I'm wearing a blue T-shirt*. A játékot mozgással is kombinálhatjuk, például *Change places if you are wearing jeans. Change places if you have blue eyes. Change places if you are wearing glasses*.

A Ki kicsoda?/*Guess Who* játékban a játékosoknak ki kell találniuk, kire gondolt a társuk, például: *She is wearing a black T-shirt. / He is short and has blue eyes. He has brown hair. He is wearing blue jeans and a grey jumper. (He is Peter.)* Egy másik játékban a tanulók párt alkotnak a padtársukkal (az egyik rendőr, a másik a bűnöző). Az a feladatuk, hogy rendőrségi körözőlapra a rendőrök rajzolják le, hogyan néz ki a padtársuk (a bűnöző). Ezt követően röviden bemutatják a társukat. (A bűnözők pedig a rendőröket jellemzik a társaiknak).

A folyamatos és az egyszerű jelen idő szembeállása sarkalatos pontja az angol nyelvtannak. Az egyszerű jelen időt szokásos cselekvések és általános igazságok esetén használják. A kijelentő, a tagadó és a kérdő formák a következőképpen alakulnak:

I drink coffee every morning  
 She/He drinks coffee every morning.  
 - I DON'T drink coffee every morning.  
 She DOESN'T drink coffee every morning.  
 ? DO you drink coffee every morning?  
 DOES she drink coffee every morning?

A napirendet és az egyszerű jelen időt gyakorolhatják képekből és szavakból álló játékkal. A játék első részében a magyar és angol megfelelőket illesztik össze, majd a cselekvést elhelyezik a nap megfelelő szakaszánál. A kártyák segítségével elmondhatják a saját napirendjüket, majd egy társukét is (pl. *Peter gets up at 7 am.*), végül kérdéseket tehetnek fel egymásnak (pl. *When do you get up? What do you have for breakfast?* stb.). A válaszban az előljáró megfelelő helyét gyakorolják a diákok pl. *I get up AT seven o'clock*. A napirend kapcsán számos kérdést meg lehet fogalmazni: *What is the first thing you do in the morning?, What do you have for breakfast?, Do you like your school?, Do you like your classmates?* stb. Az ábécé egyes betűihez lehet gyűjteni a

napirendhez kapcsolódó szavakat, kifejezéseket a következőképpen:

A: *apple, alarm clock, afternoon*  
 B: *breakfast, bacon, break, before, butter*  
 H: *home, homework, housework, holiday, heat up my meal*  
 S: *shop, salami, sandwich, soap opera, soup*

Az egyszerű jelen idő tanítása során bevezethetők a kötőszavak is, mint *then, after that, so, but, and, or, usually, sometimes*. A kötőszavak és az időhatározók használatával a tanulók összetett mondatok alkotására válnak képessé pl. *I get up then I go to the bathroom and wash my face. After that I go to the kitchen and have breakfast. Usually I eat a sandwich. Sometimes I drink tea too.* Az ok-okozat is megjelenhet ezen a ponton: *Usually I am not hungry in the morning, so I don't have breakfast.*

A foglalkozásokat is gyakorolhatjuk az egyszerű jelen idő használatával:

*It's a person who works outdoors, often in the fields. He or she grows potatoes or vegetables or keeps animals, e.g. cows or sheep. (He's a farmer.). What am I? I sell clothes., People call for help. I work in many hot places., I fix cars., I help very ill people., I fix teeth., I deliver letters to people.* A körülírás is jól alkalmazható pl. *He lives on a farm. He keeps animals. He has ... He works....*

Készíthetünk térbeli labirintust is a gyerekeknek úgy, hogy a székek közé szalagokat feszítünk ki. A gyerekek választhatnak, hogy milyen állatok szeretnének lenni. A székek közé kifeszített szalagokon kell átlépniük, átbújniuk ahhoz, hogy eljussanak az élőhelyükre. Kiváló gyakorlat a problémamegoldó képesség fejlesztésére valamint fejlődik a gyermek téri tájékozódó képessége. Ezt a játékot játszhatjuk a következőképpen: a gyerek húz egy kártyát, megnevezi, hogy mit lát rajta (pl. *Duck./It's a duck.*), megbeszéljük, hogy az állat hol lakik (pl. *The duck lives on a farm. The queen lives in the palace.*), és oda el kell eljutnia lábujjhegyen vagy ugrálva. Nehezíthetjük a játékot, ha egyszerű labirintust ragasztunk a földre ragasztószalag segítségével, ezen keresztül kell eljutni az adott helyszínre. Az állatok és lakhelyükkel való játék, valamint a labirintus bevonása a játékba fejleszti a gyerekek logikai képességét.

Az egyes témakörökhöz kapcsolódó projektek érdekesek lehetnek a gyerekeknek (pl. *I and my family /pet/ house/ holiday*). A gyerekekkel gondolattérképet (mind map) is készíthetünk egy adott téma kapcsán (Gyarmathy 2010). A gondolattérkép közepén a tanult fogalom, összefüggés vagy nyelvtani szabály áll, melyből sugárszerűen indulva kisebb részegységek kapcsolódnak. Kiemelésekkel, a vonalak vastagságával, színekkel és eltérő betűtípusokkal dolgozva a gondolattérkép egy teljes rendszert vázol fel, mely mutatja a részek közötti összefüggéseket. A gondolattérképet célszerű A3-as méretű rajzlapra készíteni és a szavakat nyomtatott nagybetűvel írni. A munkát színekkel, és képekkel, fotókkal tehetjük teljessé pl. *healthy lifestyle, films, free time activities* témákban.

A közös levélírás izgalmas feladat lehet. A csoport írhat levelet egy focistának, színésznek, zenésznek, írónak, akit kedvelnek vagy egy példaképüknek. A levélírás személyesebbé és a tanulók számára érdekesebbé teszi a nyelvtanulást.

Az osztálykirándulás alatt készített fotókból a gyerekek PowerPoint prezentációt állíthatnak össze. A látott, megélt élményekről múlt időben számolnak be, közben gyakorolják a szókincset és új szavakat is tanulnak. A múlt idejű igealakok tanításához is alkalmazható a színekódolás:

- WORK - WORKED
- START - STARTED
- LIVE - LIVED
- LOVE - LOVED
- STOP - STOPPED
- PLAN - PLANNED
- STUDY - STUDIED
- CARRY - CARRIED

A gyerekekkel közösen is lehet Wordben egy társasjátékot készíteni. A játékot angolul játsszák, a szabályokat angolul beszéljük meg és angolul számolják a lépéseket.

A fiatal nyelvtanulók számára is hasznos és érdekes lehet a zeneszövegek fordítása.

A dalszövegeket idegen nyelvről magyarra, vagy magyar nyelvről idegenre is lehet fordítani, akár teljes dalokat is. Ha a tanulók önállóan választhatják

ki a műveket (pl. rap, hip-hop), közelebb érezhetik magukhoz a nyelvtanulást.

### Játékos feladatok történetek feldolgozására

- *What is it about?* – történet alapján önállóan vagy párban foglalják össze, hozzá kaphatnak kártyát (kulcsszavak, képek)
- *Key word listening/ Kulcsszavak* szöveget vagy dalt felolvasni, ha van key word/kulcsszó figyelni és tapsolni/leírni; videóban, szövegben keresd meg a megbeszélt kulcsszavakat
- *Piramis A* - pl. alul: nem érttem a videóban, középre: valami érdekes, felül: amiről még hallanék.
- *Piramis B* - pl. alulra kerül három dolog, amit megértettem; középre kettő, amit nem értek, felülre egy gondolat, amit magammal viszek a szövegből, végül mikor lesz ez nekem hasznos (ismétlő óra esetén)
- *Zanásítás:* foglald össze a szöveget, videót; tegyél fel 10 kérdést a szöveghez/videóhoz
- *Kifejezéslista* készítése adott témakörből pl. *city and country, sports, environment*

A diszlexiás nyelvtanulók számára kiemelt feladat a helyesírás gyakorlása. Az egyik feladat lehet papíralapon vagy interaktív táblán a helyes alak kiválasztása:

She is very gud / good.	I love swimming in the pool / puel.
That's a nice shert / shirt.	It's her biirthday / berthday.
That is a zew / zoo.	I have to go now / nou.
You are quick / cuik.	I love honey / huney.
She is a giul / guil.	I play / plai tennis.
I have a lot of book / buks.	Do you like butter / buttir?
She's always happée / happy.	I need the key / cey to the door.
The son / sun is hot.	He is the roial / royal king.

A gyakorlás során ki lehet emelni egyes hangkapcsolatokat: *ee* vagy *ea*. A feladat megoldása könnyebb abban az esetben, ha képek segítik a munkát.

- S\_\_
- P\_\_R
- H\_\_R
- \_\_T
- B\_\_N
- BR\_\_D
- R\_\_D
- T\_\_

A következő játékos feladattal a tanulók gyakorolhatják a főnevek csoportjait: a helyeket, személyeket és a dolgokat. Ezzel gyarapítható a szókincsük is, és rendszerezni is tudják a tanultakat. A vizuális észlelésre és differenciálásra fektet nagy hangsúlyt a feladat. Egy összefoglaló, gyakorló órán jó megoldás egy ilyen feladat:

#### NOUN / FŐNÉV

place: *shop, market, cinema, hospital*

person: *child, aunt, godfather, Mary, shop assistant*

thing: *pen, chair, TV, smartphone, car*

A szavakkal a tanulók mondatokat alkothatnak, majd történetet is írhatnak a szavak felhasználásával.

A Frayer-modellábra egy grafikus szervező, ami segít a diákoknak a szót összefüggésében látni. Az ábra közepére kerül a célnyelvi szó. Az ábra négy részre osztja a felületet: jelentés (a szó jelentése magyarul), tulajdonságok (mi jellemzi, azaz olyan információ, amit már tudnak mondani idegen nyelven), tények/érdekességek (pl. milyen főkategóriába sorolható), bármi más, ami a diákok eszébe jut az adott szó kapcsán. A modellbe lehet írni és rajzolni is. A technika megköveteli a tanulóktól az előzetes tudás felidézését és alkalmazását, ugyanakkor a vizuális ábrázolás a memorizálásban segíti őket.

szék		you can sit on it
	<b>CHAIR</b>	
brown		desk, carpet, table, lamp

alma		you can eat it
	<b>APPLE</b>	
red, green		pear, grapes, cherry, peach

Az első közösen elkészített Frayer-modellábra után a tanulók önállóan vagy párban is dolgozhatnak és tölthetik ki a modell rovatait. Az is elképzelhető, hogy az elhangzott információk alapján a központi szót kell kitalálniuk.

A hallott szöveg értése azért jelenthet gondot a diszlexiás diákoknak, mert a szöveget túl gyorsnak találják, bár ezen a téren is nagy eltérések tapasztalhatók. Az IKT-eszközök használatával (filmek, videók, audiovizuális anyagok) ezt a kompetenciát jól lehet fejleszteni. Az interaktív tábla használata során több érzékszervet lehet bevonni a

nyelvtanulásba, hiszen a tanuló látja és hallja is az anyagot.

A nyelvórákon jól használhatók a legfeljebb 15 perces film(részlet)ek, melyeket többször is meg lehet nézni, valamint meg lehet állítani egy-egy nehezebb szónál, kifejezésnél. Az internetes alkalmazások között is találunk olyat, ami segíti a nyelvtanulókat az új szavak elsajátításában (*Quizlet, Learning Apps*). A tanulók szívesen használnak internetes felületeket nyelvtanulásra is, ajánlott oldalak a [www.kizclub.com](http://www.kizclub.com), [www.okosjatek.hu](http://www.okosjatek.hu), [www.tesoltasks.com](http://www.tesoltasks.com), [www.sparklebox.co.uk](http://www.sparklebox.co.uk), [www.english4you.com](http://www.english4you.com); [www.wordchamps.com](http://www.wordchamps.com), [www.real-english.com](http://www.real-english.com) és a [www.wattsenenglish.com](http://www.wattsenenglish.com).

A hallás utáni készség fejlesztésére jól használhatók film(részlet)ek, hasznos anyagok találhatóak a [youtube.com/videotantar](http://youtube.com/videotantar) [NAT 5-8. osztály] oldalon (Csetényi é. n.). A filmrészletek azért is jól használhatóak, mert a vizuális és az auditív inger egyszerre van jelen, egymást segítik a megértésben. A hallás utáni értést fejlesztését célozza az a feladat, melynek során egy felolvasott szövegben vagy meghallgatott dalban kell kulcsszavakat keresniük a gyerekeknek. Ha meghallják a kulcsszót, tapsolnak, majd a kulcsszavakat közösen összegyűjtik és leírják a füzetükbe (például *Touch your head*,

[www.youtube.com/watch?v=hvw-7e05Nqg](http://www.youtube.com/watch?v=hvw-7e05Nqg)).

A következő játékhoz a gyerekeket két csoportra osztjuk, az egyik csoport egy állatnevet, a másik egy állatot ábrázoló kártyát kap. A párok megkeresik egymást (*Where is ....?*), majd egymás mellé ülnek. Végül egy zenés videót néznek meg az állatokról ([www.youtube.com/watch?v=d0Hq0fjT3r4](http://www.youtube.com/watch?v=d0Hq0fjT3r4))

A párok feladata az lesz, hogy amikor meglátják/meghallják az ő állatuk nevét, fel kell állniuk a padból.

A beszédkésztség terén a diszlexiás nyelvtanulók nagy eltéréseket mutatnak. Gondot jelenthet számukra az idegen szavak előhívása, az önálló mondatalkotás (különösen a szórend), jellemző a lassú információ-feldolgozás. A tanítás során jó alap a kommunikatív nyelvoktatási módszer (*communicative language teaching method*), amikor a nyelvtanuló nem egyes szavakra koncentrál, hanem kommunikatív helyzetekben gondolkodik. A párban játszható

szituációs játékok jó segítséget nyújtanak a diszlexiások begyakorlására:

- *Hello. Can I speak to John, please?*
- *Is that .....?*
- *Oh, sorry, wrong number.*
- *Bye.*
- 
- *John? Pardon me?*
- *No, it's ...*
- *That's okay. Bye.*

A szerepjáték (role play) során az egyik tanuló lehet orvos, a másik beteg, majd fordítva:

- At the doctor's
- *Good morning!*
  - *Good morning! What is your problem? / What's the matter?*
  - *I have got a (terrible) headache/ toothache/ stomach ache/ backache / earache.*
  - *I'll give you some / blue/ red/ green pills. [children can give/get Smarties]*
  - *Thank you.*
  - *Good bye!*
  - *Good bye!*

A vásárlás is gyakorolható páros feladatként a nyelvórán:

- Shopping
- *Can I help you?*
  - *Yes, please. I'd like .....*
  - *Here you are. Anything else?*
  - *Yes. Can I have .....*
  - *Here you are. Anything else?*
  - *No, thank you.*
  - *How much is that?*
  - *That's ....., please.*

A vásárlás különféle üzletfajtákban gyakorolható. A ruházati üzletben a bolti eladó (shop assistant) és a vásárló (customer) mondatait csoportosíthatják a tanulók (pl. *I'm looking for a T-shirt. Can I try it on?; How would you like to pay? What size are you? May I help you?*), majd gyakorolhatják a beszélgetést. A feladat zárásaként online oldalakon tájékozódhatnak, tovább bővítve szókincsüket (*wishlist, place an order, add to cart, payment, shipping conditions, coupon* stb.)

A hétköznapi életből vett helyzetek gyakorlására alkalmas a gyorséttermi rendelés is. A játékhoz a tanulók étlapot is készíthetnek, majd párokban gyakorolhatják a rendelést:

- Good morning.
- Good morning. Can I have a (slice of pizza / a seafood pizza.....), please? / *I'd like a small / medium / large pizza. / A small pizza, please.*
- Here you are. Anything else?
- No, thanks.
- € 3.75, please.
- Thanks.
- Thank you.

A pizzához kapcsolódóan a különböző feltéteket (*toppings*) is meg lehet beszélni, mint *peppe-roni, tomato, ham, olives, pineapple, mushroom, sweet corn*. A pizzakészítés lépéseit kártyákra nyomatva a gyerekek szeriális gondolkodása is fejleszthető (pl. *roll the dough, put on the toppings, bake it for 20 minutes*).

A szállodai szobafoglalás is gyakorolható kártyákkal. A diákok kártyákat húznak, majd eldöntik, hogy azt a vendég (*guest*) vagy a recepciós (*receptionist*) mondja. A következő lépésben sorba rakják a mondatokat, majd a szerepeket váltva gyakorolják a párbeszédét, végül leírják azt a füzetükbe. A vendég lehetséges megnyilatkozásai: *I'd like to book a double room. How much is a twin room? Do you accept credit cards?* A recepciós mondata lehet a *How long would you like to stay? Breakfast is included. What kind of room would you like?* A diákok szállodai bejelentőt is kitölthetnek a néhány adattal, mint *first name, surname, date of arrival, date of departure, room number, date of birth, place of birth*.

A játék áttehető éttermi szituációra is, ahol a vendég és a pincér beszélget. A vendég mondatai lehetnek a következők: *Can we have the menu, please? We'd like a table for four. Can I have another fork?*, míg a pincér azt mondja, hogy *Are you ready to order? Would you like a coffee?, Anything to drink?* stb.

A barchoba/guessing game során a szókincset és a mondatalkotást is lehet fejleszteni. A testrészek témakörében is játszható, például: *You can smell with it. (nose), You can eat or kiss with it (mouth). You can*

*walk with them (legs). You can hear with them. (ears), You can see with them (eyes).*

Egy beszélgetés során kérdések feltevésére is szükség van, így a kérdőszavakra (*when, who, where, how much, how many, what, why*) külön figyelmet érdemes szentelni:

- ..... is this?
- She's Anna.
- ..... apples are there?
- 15.
- ..... is it heavy?
- Because it's full of books.
- ..... is this?
- It's a coat.
- ..... do they study History?
- On Mondays.
- ..... are you?
- I'm 10 years old.
- ..... does that hat cost?
- It costs 2 EUR.

#### A nyelvóra általános felépítése

- bemelegítő gyakorlat (5-10 perc)  
*brain jog, ismétlés, ráhangolódás, figyelem megragadása*
- Az új tananyag bevezetése, gyakorlása (20-30 perc)  
változatos feladatok, rávezetés, különböző készségek fejlesztése, pihenőkkel  
beszélgetés a kép vagy hallás utáni feladat előtt  
drillek, páros feladatok és csoportmunka  
videóbejátszások  
kb. 5 perc/feladat (általános iskola), kb. 5-10 perc/feladat (középiskola),
- ismétlés, gyakorlás (10-15 perc)  
változatos, játékos feladatok - *Variety is the spice of life*.

A diszlexiások nyelvórája során figyelni kell a lassú haladásra, az órát érdemes rugalmasan tervezni, legyen benne ismétlés, fokozatosság. A tanulóknak minden esetben jelezni kell az átmeneteket

pl. *most meg fogunk hallgatni egy szöveget, a következő feladatban párban fogtok dolgozni* stb.

### Összegzés

A (gyógy)pedagógus-nyelvtanár számára a feladatlapok, segédanyagok készítése időigényes és költséges (könyvek, társasjátékok, laminálás stb.). A nyelvórákon fontos a differenciálás, az emberi tényező és a hitelesség. A nyelvtanulás hosszú évekig tartó folyamat, elengedhetetlen a rugalmasság, a fokozatosság, a sok gyakorlás és ismétlés (*Variety is the spice of life.*). Ettől függetlenül is érezheti a tanuló és a pedagógus is, hogy valójában egy helyben járnak, nem haladnak előre (*egyét előre, kettőt vissza*). Úgy véljük, a nehézségek és kihívások ellenére is törekednünk kell a változatos és a tanulók számára izgalmas feladatok készítésére, hiszen a másolás tábláról lassú, az otthonra adott feladat (pl. másold le a füzetedbe 10-50x) nem kelti fel a tanulók motivációját (érzelmi stratégia). A hagyományos szódolgozatok írása a diszlexiás nyelvtanulók számára nem szerencsés, helyette más számonkérési formák használata javasolt (videó, projekt, gondolattérkép, prezentáció).

A nyelvtanításban soha nem a nyelvtan meg-tanítása a cél, hanem a nyelvtan és a szókincs együtt jelenik meg. A tanuló társaival együtt tanul, fejlődik a szocializációja, miközben egy új kultúráról is szerez ismereteket. Ezért mondhatjuk, hogy a nyelvtanítás integrált készségfejlesztés. A diszlexiás nyelvtanulók számára segít a különböző érzé-területek bevonása a tanulási folyamatba, a vizualitás, a rajzok és a szókétyák alkalmazása (multi-szenzoros technika, MSL). A tanuló könnyebben megjegyyez információkat, ha látja, hallja és „lemozogja” azokat. A memóriamankó is segít a tanultak felidézésben. Bármilyen, ami a diszlexiás tanuló számára a felidézést elősegíti, memóriamankó lehet.

A digitális feladatok felhasználása és megoldása mellett a nyelvtanárnak számtalan ötletre van szüksége, hogy a nyelvtanulók számára hasznos, változatos és érdekes angolórákat tarthasson. A kiscsoportos, 5-6 fős foglalkozásokon vagy az egyéni fejlesztőfoglalkozásokon lehetőség van játékra, például szókétyák vagy dominó használatára. Az

interneten nagyon sok segédanyagot lehet találni pl. a [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com) oldalon.

A tanulmányban javaslatokat tettünk a diszlexiás nyelvtanulókat oktató tanárok számára, hiszen a nyelvtanulás mindenki számára hosszú és fard-ságos folyamat, ezért segíteni kell a diszlexiás nyelvtanulókat.

A diszlexiás tanulók nyelvtanulását különféle egyszerű és költségkímélő technikák segítik. Első lépésben az írást nem igénylő, ráhangolódó játékokkal érdemes kezdeni, melyeket fokozatosan váltanak fel az írásbeliséget igénylő feladatok. A tanítási folyamatban sikerrel alkalmazhatók a színek (pl. alany pirossal, állítmány késsel aláhúzza), szó- és képkártyák, társasjátékok, projektmunkák. A tanári példák után a nyelvtanulók önállóan is készíthetnek eszközöket, melyek elősegítik a szavak és a nyelvtanulását és alkalmazását.

### Irodalom

- Csetényi Cs.: *Izgalmas tanórák játékosan, egyszerűen.* h.n. é.n.
- Gyarmathy É. (2010): *Diszlexiás tanulókról felsőfokon.* MTA Pszichológiai Intézet.
- K. Nagy E. (2015): *KIP Könyv. I-II.* Miskolc. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kovács J. (2009): *A gyermek és az idegen nyelv.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Mező Ferenc (2017): *Fejlesztő pedagógia – Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből.* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező, K., & Mező, F. (2020). Az OXIPO játékgűjtemény a kognitív képességek fejlesztéséért. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 6(1), 63–73.  
DOI:[10.18458/KB.2020.1.63](https://doi.org/10.18458/KB.2020.1.63)
- Tánczos J. (2007) *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küszködő tanulók idegennyelv oktatásához.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

### Internetes oldal

- Carol Read: *Ideas for using flashcards*  
<https://www.youtube.com/watch?v=X9KebTgflJI>

## A PÁLYAORIENTÁCIÓ BEÉPÍTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBE

### Szerző:

Olteanu Lucián Líviusz (PhD)  
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:  
luciolteanu@gmail.com

### Lektorok:

Cora Zoltán (PhD)  
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Borbélyné Bacsó Viktória (PhD)  
Medgyessy Ferenc Gimnázium,  
Művészeti Szakgimnázium és Technikum

...és további két anonim lector

Olteanu Lucián Líviusz (2022): A pályorientáció beépítésének lehetőségei a pedagógusképzésbe. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 135-140. DOI: [10.18458/KB.2022.3.135](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.135)

### Absztrakt

A pályorientációt támogató szakemberrel szemben számos komplex szakmai elvárást megfogalmaz a társadalom és a szakma egyaránt. Egyrészt, fontos, hogy a pályorientációs szakember interdisziplináris szemlélettel rendelkezzen, másrészt birtokolja a feladat elvégzéséhez szükséges megfelelő szociális kompetenciákat. Jelen tanulmányban a megfelelő kompetenciák kialakulását elősegítő pályorientációs pedagógus továbbképzések, és a pedagógus alapképzésben működő pályorientációs lehetőségek bemutatására törekszünk. Az iskolai pályaedukáció hatékony működtetése csak akkor lehet sikeres, ha ez a tevékenység integrálódik a mindennapi pedagógusi feladatok rendszerébe, ezért fontos, hogy a pedagógusok ismerjék azokat a lehetőségeket és képzési formákat, ahol a pályorientáció kerül előtérbe.

**Kulcsszavak:** pályorientáció, pályaválasztási nehézségek, pályaválasztás, pedagógusképzés

**Diszciplína:** pedagógia, pszichológia

### Abstract

#### POSSIBILITIES OF INTEGRATING CAREER ORIENTATION INTO TEACHER TRAINING

The evolution of the teaching profession is closely related to social expectations and the professional expectations toward career guidance counseling professionals are complex and thorough. It is important to have an interdisciplinary approach and to have the appropriate social competencies! In this study, we strive to present the career orientation that promotes the development of appropriate competencies further teacher training, and career guidance opportunities in basic teacher training. To have an effective school career guidance procedure it's necessary to integrate this activity into the system of the "every day" pedagogical tasks. Therefore, it is important that teachers to aware of the training opportunities where career guidance is prioritized.

**Keywords:** career decision-making; career decision-making difficulties; pedagogy; career-development

**Disciplines:** pedagogy, psychology

Amikor a gyermek a jövőjéről gondolkodik, nem hagyatkozhat az élettapasztalatára, reprezentációira, csakis a saját elképzelésére. Minél tudatosabban dolgozik ezen, annál megbízhatóbb döntést képes meghozni. Ahhoz, hogy a gyermek az elképzelését sikeresen megvalósítsa, elengedhetetlen a megfelelő szakmai támogatás biztosítása. Fontos, hogy ismerje azokat a döntési mechanizmusokat, melyek az iskolaválasztás, a pályaválasztás, a későbbi munkavállalás háttérében állnak.

A megfelelően működő oktatás és ezen belül a jól működő pályorientációs tevékenység alapköve a felkészült szakember (Borbély-Pecze és Suhajda, 2017; Mező F., 2021). A pályorientációs szakember legyen az oktatási rendszer jó ismerője, legyen tájékozott a továbbtanulási lehetőségek, a munkaerőpiac, valamint a különböző speciális igényekkel bíró célcsoportok terén, digitális kompetenciái révén rendelkezzen naprakész ismeretekkel. Emellett egyre hangsúlyosabban jelenik meg az oktatási folyamatban résztvevők részéről az az elvárás, hogy a társadalmi változásokhoz lehető legadaptívabban igazodjon a köznevelési intézmény.

A modern kor társadalmi sajátosságaiból adódóan a pedagógusok kompetenciáinak bővítése nélkülözhetetlen (Mező K., 2015), ezért a következőkben áttekintjük a pályorientációs ismeretek integrációjának lehetőségeit a pedagógusképzésbe.

### **Pályorientációs pedagógus továbbképzések**

A pedagógusoknak a pályorientációhoz kapcsolódó ismeretek bővítésére pedagógus továbbképzési rendszerben két lehetősége volt és van hazánkban: 1) a pályorientáció szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak elvégzése – ez a lehetőség napjainkban is több felsőoktatási intézményben elérhető; 2) Pályorientációs konzulens és Nemzeti Pályorientációs Portál felhasználó képzés elvégzése - erre a képzésre 2012 és 2015 között tudtak jelentkezni az érdeklődők. Ezek a képzések lehetővé teszik olyan ismeretek és jártasságok megszerzését és bővítését, amelyek segítségével lehetővé válik a pedagógusok számára, hogy segítséget nyújtsanak a

köznevelésben résztvevő felső tagozatosoknak, a középiskolás korosztálynak.

#### *A pályorientáció szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak*

A pályorientáció területén ez a szak nyújtja a legalaposabb felkészítést, mely 3-4 féléves komplex elméleti és gyakorlati képzést feltételez. A képzésben résztvevők megismerik az iskolaválasztás, a pályaválasztás háttérében álló döntési mechanizmusokat, az oktatási rendszert, a továbbtanulási lehetőségeket és a munkaerőpiac sajátosságait. A képzés felkészíti a pedagógusokat az intézmények pedagógiai, fejlesztési, szervezési és teljesítményértékelési rendszerére, és a változásmenedzsmenttel kapcsolatban is segítséget ad. A szakirányú továbbképzési szak célja olyan szakemberek képzése, akik felkészültek a munkaerőpiac helyzetének folyamatos követésére, a pályorientáció, a pályakorrekció, a pályamódosítás és a munkavállalás területén felmerülő személyes problémák kezelésére. A képzés során a résztvevőket alkalmassá teszik arra, hogy személyes kapcsolatteremtés révén képesek legyenek segíteni, szakmai tanácsokkal támogatni a segítséget kérő szakmai szocializációjának folyamatát. A képzés leírásából jól kirajzolódik, hogy az ide jelentkező pedagógusok magas szintű, minőségi oktatásban részesülnek.

Ezeket a képzéseket az alábbi intézményekben szervezik (felvi.hu aktuális képzési tájékoztatója alapján):

- Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamos-mérnöki Kar,
- Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Pedagógus és Bölcsészettudományi Képzések Központ.

A képzésen végzettek alkalmasak:

- felelősségteljes és önálló munkavégzésre a pedagógiai pályán;
- támogatni a tanulót az egyéni és csoportos pályaválasztási döntésselőkészítésben, tanácsadásban;



- a döntés-előkészítés és az operatív folyamat-irányítási feladatok ellátására, összehangolására;
- a szakképzési rendszerre, a munka világára vonatkozó ismeretek átadására;
- folyamatos önképzésre, az adekvát szóbeli és írásos kommunikációra;
- speciális nevelési igényű tanulók támogatására;
- önmaguk szakmai identitásának fejlesztésére.

Az alábbi ismeretekkel fognak rendelkezni:

- a pubertás, az ifjú felnőttkor működését, társas viszonyaik sajátosságait;
- pszichológiai megalapozottságú szociálpszichológiai összefüggéseket;
- az információszerzés adekvát technikáit;
- a különböző szintű képzések jogi szabályrendszerét;
- pályaválasztással, iskolarendszerrel összefüggésben álló igényeket, lehetőségeket;
- az oktatási szervezet, az intézmények működésének alapelveit;
- a tervező munka stratégiáit, az önellenőrzés módszereit.

*Pályaorientációs konzulens és Nemzeti Pályaorientációs Portál felhasználó képzés*

A másik lehetőség pedig a TÁMOP-2.2.2-12/1-2012-0001 azonosító számú „A pályaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című kiemelt projektje volt, melyet a 2012 és 2015 közötti projektidőszakra terveztek, és a blended-learning módszertanon alapuló képzés formájában valósult meg. Ez a program azóta megszűnt. Már 2007-2012 között már körvonalazódnak a projekt alapjai, amely eredetileg három fázisra, 3+3+2 évre épült. A programban kidolgozásra került 11 modul, összesen 330 óra terjedelemben. A második etapban ez a tartalom összevonásra került egyetlen képzéssé. Az első időszak eredményeiről a nemzetközi szakpolitikai értelemben méltató értékelés született, amelyben sikerült a projektet az európai életút-támogató pályaorientációs szakpolitika irányába állítani (Borbély-Pecze,2013). A projekt

második fázisának célja, hogy a leendő pályaorientációs konzulensek a képzés elvégzésével képessé váljanak a feladatkörükben jelentkező pályaorientációs feladatok ellátására, konzultáció megtartására, a felmerülő kérdések megválaszolására, a munka és tanulás világához kapcsolódó útmutatásra. Ez segítséget jelenthet a sikeresebb és eredményesebb mindennapi munkában. A minősített képzési program elvégzésével a pedagógiai, a szociális, a közszolgálati területen dolgozó szakemberek teljesíthetik továbbképzési kötelezettségüket (Nemzeti Pályaorientációs Portál, é.n.).

A képzés 30 órás volt, amely döntően a résztvevők tevékenységére, egyéni és csoportos gyakorlati feladatok megoldásra épül. A képzés első tanegységét /modulját a résztvevők egy 10 órás e-learning alapú tananyag segítségével sajátítják el, amelyre egy hét áll a rendelkezésükre. A tananyag feldolgozásában tanácsadók segítségét is igénybe vehetik. A további tanegységek /modulok témaköreit (20 óra) a résztvevők háromnapos, személyes jelenlétet igénylő, tréning módszertanon alapuló képzés során dolgozzák fel. A végzett szakember adják a pályaorientációs tapasztalatokkal rendelkező pedagógusok jelentős hányadát.

A fentiekből kitűnik, hogy a pályaorientációs szakemberek képzésnek bár szűkült a lehetősége, azonban jelenleg is meg van a megfelelő szakmai infrastruktúrája. Viszont azt is láthatjuk, hogy jelenleg csak azok számára van lehetőség a pályaorientációs ismeretek megszerzésére, akik elhivatottak az ügy iránt. A pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak elvégzése komoly erőforrást, befektetést igényel (kapacitás, idő, pénzügyi). Ezért megfelelő támogatás nélkül továbbra sem fog jelentősen csökkenni a pályaorientációs szakemberek hiánya.

**Pedagógus alapképzésben működő pályaorientációs lehetőségek**

A pedagógusok alapvető ismereteinek szerves részét kell, hogy képezzék a pályaorientációs ismeretek, ahhoz, hogy hatékonyan tudják majd ellátni ezeket az iskolai feladatokat. A jól képzett, a pályaorientációt végző pedagógus tájékozott, és

figyelembe tudja venni az aktuális munkaerőpiaci elvárásokat.

Mivel a tapasztalat azt mutatja, hogy hiányzik a köznevelési rendszerből az érdemi pályorientációs tanácsadás, így feltételezhető, hogy a felsőoktatási intézmények nem fektetnek kellő figyelmet arra, hogy a munkaerőpiac igényeinek megfelelő, aktuális pályorientációs ismeretekkel rendelkező szakembereket bocsássonak ki.

Felvetődik a kérdés, hogy miként és főképpen mennyire épülnek be a pedagógus alapképzésbe a pályorientációs ismeretek?

#### *Pályorientációs kurzusok az alapképzésben*

Az egyetemi pedagógusképzés tantervi hálót megvizsgálva csak négy egyetem hirdett meg olyan kurzust, amely a pályorientációs ismeretek tanítását tűzte ki feladatául. Az itt megvalósuló kurzusok/szemináriumok tantárgyleírását megvizsgálva elmondható, hogy négy helyen hasonló irányból közelítették meg a képzést; mégpedig az elméleti- és módszertani ismeretek, a pályaléktan és a pálya-orientáció irányából. Tették ezt annak érdekében, hogy a leendő pedagógusok képesek legyenek a pályaválasztási döntés elősegítésére és az alapvető pálya-tanácsadási feladatok ellátására. Fontos, hogy a résztvevő hallgatók megismerkedjenek a pályaléktan főbb tendenciáival és elméleti ideályaival, a pályaválasztási döntés önismereti alapjaival és a kiemelt személyiségtulajdonságok – érdeklődés, képesség, munkaérték, munkamód – megismerésének módjaival.

A képzés során az alábbi kialakítandó / fejlesztendő kompetenciák fogalmazódtak meg:

- a pályorientáció fogalmának, jelentőségének és alapvető elméleti modelljeinek ismerete,
- a pályaválasztást megalapozó önismeret fejlesztésében való jártasság szerzése,
- a kapcsolódó személyiségvizsgáló eszközök alkalmazásának képessége.

A tantárgy oktatásának célja, hogy a hallgató ismerje meg a pályaépítés korszerű elméleti és szakpolitikai, intézményrendszeri kereteit, a hazai és a nemzetközi megközelítéseket. A hallgatók ízelítőt kapnak a pályorientációs tanácsadás

tartalmából és eszközkészletéből. Megismerik a társadalmi munkamegosztás, a gazdaságszerkezet és a szabad pályaválasztás ideája között feszülő egyéni, családi és közösségi dilemmákat. A végzett hallgatók képesek lesznek segítséget nyújtani iskolai pályaválasztási tevékenységek szervezésében, és kapcsolatot kialakítani a pályaválasztás további szereplőivel (területi kamarák, POK-ok, nevelési és pálya-választási tanácsadók, munkaadók stb.)

Ezeket a kurzusok az alábbi felsőoktatási intézményekben elérhetőek:

- Debreceni Egyetem Nevelési és Művelődéstudományi Intézet
- Eszterházy Károly Egyetem Gazdaságtudományi Kar Szociálpedagógia Tanszék
- Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Wesley János Lelkészképző Főiskola Neveléstudományi Tanszék

Mind a négy kurzus oktatási célja megegyezik abból a szempontból, hogy naprakész, jól használható pályorientációs ismeretekkel kívánja felruházni résztvevő hallgatókat.

#### *Pályorientációs ismeretek integrálása egy osztályfőnöki modul keretén belül*

Az osztályfőnököt - nemes egyszerűséggel - nevezhetjük a nevelés "mindenesének". Munkája lényegesen többet jelent az osztályfőnöki adminisztratív órák megtartásánál. Tevékenységének lényege, hogy a kiemelt kulcskompetenciáknak megfelelően teret adjon a tanulók sokoldalú személyiségfejlődésének nevelési téren, a tanítási-tanulási folyamatban, a játékban, a szabadidő eltöltésében. A pedagógusképzésbe általában nincs beépítve az osztályfőnöki szerepre és munkára való felkészítés.

A teljes pedagógusképzésben helyenként megjelennek olyan elemek, amelyek az osztályfőnökséghez köthetők és alapvető fontosságúak: önismeret, kommunikációs készség, kooperációs készség, problémamegoldó képesség. Az osztályfőnöki szerep tartalma az elmúlt években egyre bizony-

talánabbá vált. Működése a NAT bevezetése óta a korábbiaknál is erősebben függ az adott iskola tantervétől és az intézmény által biztosított lehetőségektől. Különös hangsúllyal fogalmazódik meg az a gond, hogy hiába beszélünk minőségi követelményekről és a feladatra való alkalmasságról, sajnos az osztályfőnökség nem köthető feltételekhez, hiszen a tantestületek többségében szinte mindenkinek kell osztályfőnökséget vállalnia, akár alkalmas erre, akár nem.

Az iskolákban az osztályfőnökökre hárul a szülői kompetenciákat pótló oktatási- nevelési feladat, gyakran egyszemélyes omnipotens polihisztorként próbálnak megfelelni a gyermekek elvárásainak és az életkori sajátosságaikkal (a műsorok, előadások rendezéstől kezdve a szexuális felvilágosításon, az ismeretterjesztésen, a pályorientáción és a konfliktusmegoldásokon keresztül a mezőgazdasági munkáig). Ezek megoldása rájuk marad. Az osztályfőnök szerepe konfliktusos szerep, hiszen bizalmas kapcsolatban van a diákjaival, de a tantestület tagjaként értékeli teljesítményüket, olykor szankcionálja őket.

Fontos, hogy az osztályfőnök megbízatásakor biztos érték tudattal rendelkezzen a pedagógus, és kongruens személyiség legyen. Tisztában kell lennie saját képességeivel, hiszen csak azt vállalhatja fel, amihez saját személyiségében bázist talál (Trencsényi, 1988).

Az osztályfőnök az a pedagógus, aki a legközvetlenebbül tapasztalja meg az osztályába járó gyerekeken és szüleiken keresztül a társadalom valamennyi feszültségét és problémáját. Ez a közvetlen hozzáférés azt is jelenti, hogy az iskolában ő az a személy, aki a legnagyobb hatással tud lenni erre a mikro-csoportra. Elengedhetetlen, hogy az osztályfőnök jól ismerje tanítványai életproblémáit, különösen azokat, amelyek személyes kapcsolataik különböző szintjeit illeti. A gondok sokasodása ismételten felhívta a figyelmet az iskolai oktatás-nevelés fontosságára, ezen belül az osztályfőnöki szerep általános nélkülözhetetlenségére (Mező, 2003).

Ebből a gondolatmenetből kiindulva jól látható az is, hogy az intézményi pályorientáció egyik fontos kulcsszereplője az osztályfőnök, mivel az

intézmények nagy részéből hiányzik a kompetens pályorientációs szakember. Ezért célszerűnek tűnik a pedagógus alapképzésbe iktatni egy osztályfőnöki modult, amely keretén belül minden pedagógus megismerhetné az osztályfőnökségből adódó feladatokat.

A pedagógus alapképzés és továbbképzés feladata, hogy felkészítsen az osztályfőnöki tevékenységre, illetve pótolja a gyakorló pedagógusok esetleges hiányosságait. Ebből viszont az is következik, hogy feltétlenül szükséges lenne az osztályfőnöki órakeret és a hozzátartozó járulékok jelentős megemelését is. Viszont a megfelelő időkeret birtokában már elvárható lenne a feladattal megbízott pedagógustól, hogy az adott tanulócsoporthoz szükséges feladatokhoz igazodva valósítsa meg az adott iskola nevelési programját, így a pályorientációval töltött idő mennyiségét is.

### **Következtetések és kutatási perspektívák**

A pályorientációs feladatok ellátása valamennyi pedagógus feladata, ugyanakkor a megfelelő képzettség hiányában az iskolákban nem fektetnek kellő figyelmet, ennek a feladatnak az ellátására. Olteanu (2022) a pályaválasztás neveléstudományi aspektusai című értekezésében a középiskolás tanulók pályaválasztási nehézségeinek vizsgálata során új perspektívákat tárt fel a tanulók pályaválasztási nehézségeit illetően. A pályaválasztási nehézségek háttérben véleménye szerint három fő ok állhat: 1) a berögzült és elavult pályorientációs szokásrendszer. Eszerint a szokásrend szerint a diákoknak elegendő 11-12. osztályban foglalkozni a pályaválasztással, azonban bizonyítható, hogy ez az időszak már túl későn van. 2) A pedagógusok nem megfelelő felkészültsége a pályorientációs teendők terén. 3) Az aktuális restriktív szakpolitikai mozgástér.

A magyarországi pályorientációs koncepció kialakítása, fejlesztése során megkülönböztetett figyelmet kell szánni egy átfogó koncepció megfogalmazására, amely figyelembe veszi a megfelelő tartalmi és módszertani szempontokat is. Szükséges lenne nagyobb figyelmet fordítani a pályorientációra, amikor a pedagógus és az iskola-

pszichológus munkáját, feladatkörét megfogalmazzák. Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a pedagógus alapképzés és továbbképzések pályorientációs tartalmának kiegészítésére, az elméleti és a gyakorlati képzésben egyaránt. Mindenképpen érdemes lenne átgondolni egy komplex osztályfőnöki modul bevezetését az alapképzésbe, és emellett nagyban elősegítené az aktuális helyzet előre lépését, ha az államilag támogatott továbbképzési kínálatban is megjelenne a pályorientáció.

### Irodalom

- 2020/5. (I. 31.) Kormányrendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.
- Borbély-Pecze, T. B., Ágnes, J., Gyöngyösi, K. (2013). Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben (1. rész) A pályorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 32-49.
- Borbély-Pecze, T. B., és Suhajda C. J. (2017). Pályorientáció és tanárképzés. *Opus et Educatio*, 4(1). DOI:10.3311/ope.166
- Mező, F. (2003). *Tanárok a tehetségről*. Nyíregyháza, Magyarország: Megyei Pedagógiai Közművelődési Intézet és Továbbképző Központ.
- Mező, F. (2021). Javaslat a pályorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), 7–19. DOI: [10.18458/KB.2021.4.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.7)
- Mező, K. (2015). Pályorientáció, pályatanácsadás tehetségeseknek. *Magiszter*, 13 ( 2). 57-69.
- Nemzeti Pályorientációs Portál. Letöltés helye: <https://palyaorientacio.munka.hu/intezmenyek> (Letöltve: 2022.02.04)
- Olteanu, L.L. (2022) *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*, PhD értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. DOI:10.15773/EKE.2021.009
- Trencsényi, L. (1988). A közösségfejlesztés technikájának néhány kérdése. *A tanító: módszertani folyóirat*, 26.(6-7.), 53–56.

**MÚHELY/ WORKSHOP**



**A „T.É.M.A.: TUDOMÁNYOS ÉS MŰVÉSZETI ALKOTÓMŰHELY”  
TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM**

**Szerzők:**

Mező Péter Dániel  
Forward College, University of London

Mező Kristóf Szíriusz  
Tóth Árpád Gimnázium

Első szerző e-mail címe:  
peter.mezo1@gmail.com

**Lektorok:**

Kelemen Lajos (PhD)  
Poliforma Kft.(Magyarország)

Borbélyné Bacsó Viktória (PhD)  
Medgyessy Ferenc Gimnázium,  
Művészeti Szakgimnázium és Technikum

...és további két anonim lector

Mező Péter Dániel és Mező Kristóf Szíriusz (2022): A „T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely” tehetséggondozó program. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 143-151. DOI: [10.18458/KB.2022.3.143](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.143)

**Absztrakt**

A „T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely” a Kocka Kör NTP-INNOV-22-0095 pályázati azonosítószámú projektje keretében a 2022/2023. tanévben megvalósuló tehetséggondozó program. A programot a Nemzeti Tehetség Program és a Miniszterelnökség támogatja. Jelen tanulmány összefoglalja a program célrendszerét, várható eredményeit.

**Kulcsszavak:** tudomány, művészet, tehetség

**Diszciplínák:** pszichológia, pedagógia

**Abstract**

*THE 'T.É.M.A.: TUDOMÁNYOS ÉS MŰVÉSZETI ALKOTÓMŰHELY' TALENT DEVELOPMENT PROGRAM*

The 'T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely' is a scientific and artistic talent development program that realizes in the frame of the NTP-INNOV-22-0095 project of the Kocka Kör during the 2022/2023 school year. The program is supported by the Hungarian National Talent Program and the Prime Minister's Office. This study summarizes the target system and expected results of this project.

**Keywords:** science, art, talent

**Disciplines:** psychology, pedagogy



A „T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely” a Nemzeti Tehetség Program és a Miniszterelnökség támogatásával (pályázati azonosító: NTP-INNOV-22-0095) és a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület szervezésében a 2022/2023. tanévben megvalósuló teljesítményre ösztönző, gazdagító jellegű tehetséggondozó program.

#### **A Kocka Kör**

A 2023-ban működésének 25. évét ünneplő Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesületet 1998-ban pedagógusok, pszichológusok hozták létre a tudományok és/vagy művészetek és/vagy sportok terén tehetséges személyek kutatása, fejlesztése, érdekvédelme érdekében.

Ennek keretében főként a 12-35 év közötti fiataloknak szóló programokat valósít meg az egyesület (bár a korhatár mindkét irányban nyitott) – ezek közül néhány fontosabb:

1) Tanulás módszertani tréningek szervezése. Cél: 14-23 évesek iskolai, egyetemi tanulmányainak segítése a hatékony (időtakarékos, értő és kreatív) tanulási módszerek átadásával (kb. 100 fő/év).

2) Kulturális programok szervezése: 14-35 évesek számára táborok, klubdélután jellegű összejövetelek, sportprogramok szervezése (kb. 2-3 rendezvény/év, kb. 50-100 fő/év).

3) Tudománymenedzsment: kutatómódszer-tani tréning, konferencia prezentációra történő felkészítés, publikációírásra történő felkészítés, nemzetközi



konferenciák szervezése. Kb. 2 rendezvény/év, kb. 100-200 fő/év.

4) Művészetmenedzsment: irodalmi művek írására ösztönzés, s e művek megjelentetése. Képzőművészeti és zenei produkciókra ösztönzés, kutatások, kiállítások és koncertek szervezése. Kb. 10-20 fő/év. Megjelenés, rendezvényszervezés: alkalmanként.

5) Sportmenedzsment: Különleges Sportok Fesztiválja: keretében sportágválasztó napok szervezése, harcművészeti kör működtetése, sportkutatás. 1 rendezvény/év, heti 2x1,5 óra (járványmentes időszakban)

6) Publikációs támogatás: lehetővé tesszük fiatal szerzőink műveit papír formátumú könyvben közzétenni, illetve a "Mesterséges Intelligencia", a "Lélektan és Hadviselés" és az "OxIPO" című e-folyóiratban megjelentetni. Kb. 1 kiadvány/év, 8 lapszám/év, kb. 10-30 fő/év.

7) Kiállítás szervezés: 2020-tól van lehetőségünk virtuális kiállítások szervezésére, amelyben az ifjú képzőművész tehetségek és tudományos érdeklődésű személyek is nyilvánosságot kaphatnak. Jelenleg 15 kiállítás elérhető partnerszervezetünk a K+F Stúdió Kft. weboldalán keresztül ([www.kpluszf.com](http://www.kpluszf.com)), de ezek száma bővül.

A Kocka Kör 2023-ban sokrétű aktivitással tervezi megünnepelni fennállásának 25. évfordulóját. Ennek keretében valósul meg a 2022-ben megkezdődő, s 2023-ban végződő Tudományos És Művészeti Alkotóműhely (T.É.M.A.) című gazdagító jellegű komplex tehetséggondozó programja is.

E program annak érdekében jött létre, hogy fejlessze a résztvevők: 1) személyiségét (énkép, önértékelés, érdeklődés), szociális képességeit, 2) kognitív és művészeti képességeit, 3) tanulás- és kutatás módszertani jártasságát, 4) természettudományos/művészetelméleti ismereteit, 5) pályafutás szempontjából releváns teljesítményeit (önálló művek, publikációk, nemzetközi konferencia előadások, tudománynépszerűsítő/művészeti kiállítások szervezése, közösen alkotott, fenntartható fejlődés témára fókuszáló társasjáték által), 6) a program során végzett szemléletformálás eredményeként pozitív attitűddel forduljanak a fenntart-

ható fejlődés témája felé. A program lényeges jellemzője a felfedezéssel és alkotással járó tanulásra építő megközelítés, ami során a résztvevők átélhetik a felfedezés/alkotás izgalmát, a program során létrejövő tárgyasult alkotásaik pedig további programok eszközei lehetnek.

#### A T.É.M.A. program

A T.É.M.A. program két alprogramból áll: a természettudományos és a művészeti alprogramokból. A projekt előzménye a Kocka Kör „Felfedezés, Alkotás, Tanulás” tehetséggondozó projektje, ami a 2021/2022 tanévben valósult meg a Nemzeti Tehetség Program és a Miniszterelnökség támogatásával (pályázati azonosító: NTP-INNOV-21-0241).

A „Felfedezés, Alkotás, Tanulás” projekt tapasztalatai és produktumai ingyenesen megtekinthetők, letölthetők a Kocka Kör weboldaláról: <https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241>. E produktumok között található például könyvek: Kaluha, Mező és Mező, 2022; Mező és Mező, 2022a; „Terrafor-máló küldetés” című társasjáték (Mező és Mező, 2022b), diákok publikációi (53 tanulmány) – a tudományos alprogramban résztvevő diákok 30 tanulmánya: Hegedüs (2022a,b), Ilyés és Bodnár (2022a,b), Soós-Lukács és Fehér (2022a,b), Magyarai és Gál (2022a,b,c), Kulcsár (2022a,b), Szögi (2022a,b), Berkes és Kormos (2022), Kormos (2022a,b), Lupó és Pethő-Tóth (2022a,b), Iván (2022a,b), Zsiros (2022a,b), és a művészeti alprogram résztvevőinek 23 tanulmánya: Balogh (2022), Barta (2022), Berkó (2022), Cziráj (2022), Dankó (2022), Eszenyi (2022), Fekete (2022), Gál (2022), Hunyadi (2022), Király (2022), Kocsis Kincső (2022), Kormos (2022c), Kovács (2022), Lacovics (2022), Mező Kristóf Szíriusz (2022), Nagy (2022), Percze (2022), Szögi (2022), Tóth (2022), Vámos (2022), Vida (2022), Vízhányó (2022) –, felhívások (5 db), 36 konferencia prezentáció, 11 virtuális múzeum és egyéb produktumok.

A T.É.M.A. tehetséggondozó program missziója: természettudományos és művészeti orientációjú komplex tehetséggondozó program biztosítása köznevelésben tanulók számára.

A program direkt célja: természettudományos/művészeti kompetenciák (ismeretek, képességek, attitűdök, módszertani jártasság) fejlesztése felfedeztetéses és alkotás központú tanulás formájában.

A T.É.M.A. program indirekt céljai az alábbiak:

a) pályorientáció (a fiatalok ösztönzése a természettudományos/művészeti kutatói, tanári karrier irányba),

b) személyiségfejlesztés (énkép, önismeret terén) és szociális készségek fejlesztése. A résztvevők önmegvalósítás iránti igényét célozza a programban rejlő kreatív feladatok sora, és önbecsülés és tisztelet iránti igényüket szolgálja az általuk létrehozott produktumok várható elismertsége. Szükségeiket a foglalkozások közösségformáló jellege a résztvevők társas szükségleteire építenek.,

c) kognitív képességek gyakoroltatása,

d) módszertani fejlesztés (tanulás- és kutatómódszertani, képzőművészeti alapok gyakoroltatása révén),

e) teljesítményre ösztönzés (a program hatására nőjön a résztvevők publikációs, prezentációs, innovációs, művészeti jellegű teljesítményeinek mennyisége).

E komplex tehetséggondozó program köznevelésben tanuló, tehetséges fiatalok természettudományos és művészeti kompetenciáinak erősítését célozza. A természettudományos kompetenciákon belül: a) felfedezéssel tanulásra építő ismeretátadás, b) kognitív képességek fejlesztése (elsősorban fogalomalkotó és problémamegoldó gondolkodás fejlesztése), c) attitűdformálás (a természettudományokkal, karrierlehetőségekkel, kutatói pályával kapcsolatban) történik meg, amikhez tanulás- és kutatómódszertani alapok gyakorlása is kötődik.

A művészeti kompetenciákon belül: a) alkotás központú tanulás, b) képzőművészeti készségek fejlesztése, c) művészettel kapcsolatos attitűdformálás történik, amihez művészeti tanulás-, kutatómódszertan gyakorlása is kapcsolódik. Látható,

hogy a programnak eleme a tanulásfejlesztés is így, a „tanulás tanulása” programcélhoz is illeszkedik e projekt.

A tanulásmódszertan tekintetében az OxIPO minimum tanulás módszertani fejlesztő programban (Mező és Mező, 2019) tanulási ideálnak tekintett kreatív (produktív) tanulás módszereinek átadása történik meg. Az ugyancsak az OxIPO-modellre épülő kutatómódszertani blokkban a témaválasztástól és szakirodalmazástól a kérdéseket, hipotéziseket, minta- és módszerválasztást is tartalmazó kutatásiterv összeállításán át a kutatás megvalósításáig, és az eredmények hasznosításáig (absztrakt, előadás, poszter, tanulmány, könyv, illetve egyéb termék és/vagy szolgáltatás innovációk világáig) terjedően ad ismereteket, fejleszt képességeket, formál attitűdöket a természettudományos és a művészetelméleti kutatómunkával kapcsolatban a program.



### A T.É.M.A. program várható rövid távú eredményei

A Tudományos És Művészeti Alkotóműhelyben a következő eredmények, produktumok teljesülése került célkitűzésre a 2022. július 1-2023. június 30.-ig terjedő időszakban:

1) A természettudományos programrészben: min. 10 felfedezéssel tanulási szituáció/fő megvalósítása. Várható hatás: a) a résztvevőnek lehetősége nyílik önállóan(!) (újra)felfedezni tudománytörténeti jelentőségű felfedezéseket, b) szellemi párbajokban mérheti össze képességeit pl. Galilei, Darwin,

Mendel, Pavlov, Mengyelejev stb. kutatókkal, c) saját élményt szerez a kutatómunka adatgyűjtési, -elemzési és eredmény közzétételi, hasznosítási fázisaival kapcsolatban.

A művészeti programrészen: min. 10 művészet-történeti szituáció/fő átélése. Várható hatás: alkotásokkal, alkotókkal kapcsolatos pozitív attitűd

2) 1 tanulás módszertani tréning/fő. Várható hatás: a kreatív (produktív) tanulást segítő módszertani repertoár nő, ez előkészíti a kutatás-módszertani fejlesztést.

3) 1 kutatás módszertani tréning/fő. Várható hatás: kutatás módszertani alapfogalmak, módszerek megismerése\*.

4) 1 kutatási terv/fő megírása. Várható hatás: tapasztalat szerzés a kutatási terv alkotásának terén.

5) 1 kutatási terv megvalósítás/fő. Várható hatás: tapasztalat szerzés a kutatási terv megvalósítása terén.

6) 1 absztrakt/fő megírása és megjelentetése. Várható hatás: a résztvevők tapasztalatot szereznek az absztrakt írás terén, illetve bibliográfiájuk min. 1 (talán az első!) absztrakt-jellegű tétellel nő.

7) 1 konferencia prezentáció/fő előadása nemzetközi interdiszciplináris konferencián. Várható hatás: a diákok saját élményű tapasztalatot szereznek a tudományos konferencia előadások terén, illetve bibliográfiájuk min. 1 (talán az első!) konferencia-prezentáció jellegű tétellel nő.

8) 1 tanulmány/fő megjelentetése. Várható hatás: a beválogatott diákok gyakorlati tudást kapnak a tanulmány írás terén, illetve bibliográfiájuk min. 1 (talán az első!) tanulmány jellegű tétellel nő.

9) 1 virtuális kiállítás/fő a természettudományos alprogramban résztvevők esetében. Várható hatás: kiállítás szervezési és tudománynépszerűsítési

tapasztalattal gazdagodnak és bibliográfiájuk min. 1 (valószínűleg az első!) virtuális kiállítás jellegű tétellel bővül.

10) 1 zászlókiállítás/csoport a művészeti alprogramban résztvevő diákok esetében. Várható hatás: az alkotók kiállítás szervezési tapasztalatot és művészetnépszerűsítési tapasztalatot nyernek, amit önéletrajzukban is közzé tehetnek

11) 1 honlap/fő. Várható hatás: honlap alkotási és önmenedzselési tapasztalat szerzése.

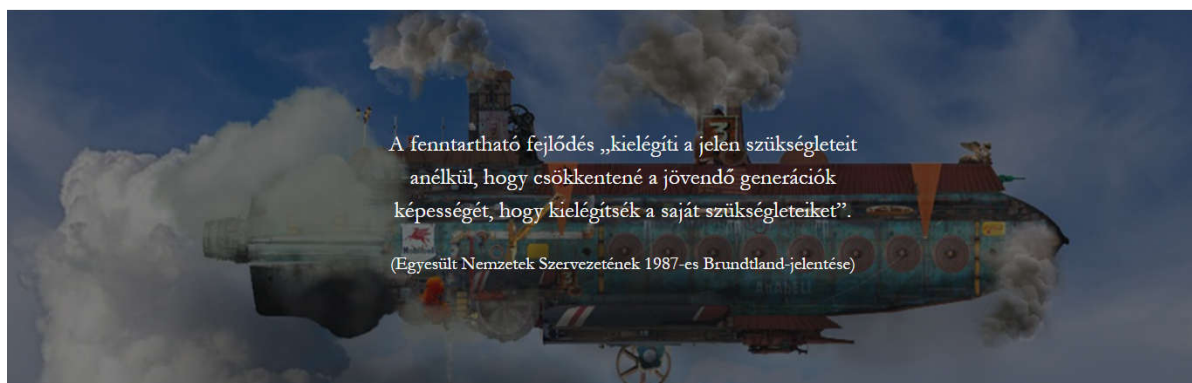
12) Animáció (1 kisfilm/ művészeti csoport). Várható hatás: filmalkotói tapasztalat, illetve az alkotók önéletrajzában is megjeleníthető lesz az animációs filmalkotói tevékenység.

13) Társas játék, a fenntartható fejlődésre fókuszáló társasjáték. Várható hasznosulás: ismeretterjesztő, szórakoztató, innovációra ösztönző, a fenntartható fejlődést a figyelem középpontjába állító társasjáték jön létre.

A fenti produktumok a későbbiekben pedig a résztvevők jövőbeli pályázatait, ösztöndíjait, felvételi vizsgáit, továbbtanulása és pályaválasztása során is jelentőséggel bírhatnak.

### Zárógondolatok

A T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely során szerzett alkotói tapasztalatok, valamint az azok révén megvalósuló produktumok hosszú távon is használható tudást, egyedi élményeket, kreatív alkotásokat jelenthetnek a résztvevők számára. Az elkészült alkotások pedig más tehetséggondozó programok során is használható művek lehetnek. A program honlapján (URL: [https://kockakor.hu/ntp\\_innov\\_22\\_0095](https://kockakor.hu/ntp_innov_22_0095)) ezek folyamatosan, ingyenesen kerülnek közzétételre 2023. januárjától.



## T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely



Pályázati azonosító: NTP-INNOV-22-0095

Támogatók:

Megvalósító:



MINISZTERELNÖKSÉG



**Irodalom**

- Balogh D.(2022): Action painting. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 29.
- Barta E. O. (2022): Az Absztrakt Mint Művészeti Irányzat története. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 30.
- Berkes P. és Kormos P. (2022): Marie Curie (Kutatási terv és produktumok). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Kutatási tervek és teljesítmények a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 35-38.
- Berki L. (2022): A karikatúra. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 31.
- Czirják N. (2022): A képregény. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 32.
- Dankó K. (2022): Minimal-art. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 33.
- Egyesült Nemzetek Szervezetének 1987-es Brundtland-jelentése*
- Eszenyi V.(2022): Az expresszionizmus. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 34.
- Fekete B.(2022): A szürrealizmus. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 35.
- Gál V. (2022): A XX. század művészeti kifejezőeszközei és művészei: az OP-ART. In: In Mező F. és Mező K. (Szerk.) (2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 36.
- Hegedüs M. (2022b): Johannes Kepler (Tanulmány). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 59-70.
- Hunyadi I. (2022): Pop-Art. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 37.
- Ilyés S. és Bodnár H. (2022a): A csillagok (Kutatási terv és produktumok). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Kutatási tervek és teljesítmények a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 15-18.
- Ilyés S. és Bodnár H. (2022b): A csillagok (Tanulmány). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 71-80.
- Iván T. (2022a): Energiatakarékosság otthonunkban (Kutatási terv és produktumok). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Kutatási tervek és teljesítmények a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 43-46.
- Iván T. (2022b): Energiatakarékosság otthonunkban (Tanulmány). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 81-90.
- Kaluha S., Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Kutatási tervek és teljesítmények a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. ISBN 978-615-5267-09-3
- Karabulut L. (2022): A XX. század művészeti kifejezőeszközei és művészei: a manga. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 38.
- Király K. (2022): A XX. század művészeti kifejezőeszközei és művészei: a Pop-Art. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok*

- és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban. Kocka Kör, Debrecen. 39.
- Kocsis K. (2022): A Pop-Art. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 40.
- Kormos P. (2022a): Marie Curie (Tanulmány). In In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 103-113. o.
- Kormos P. (2022b): A XX. század művészeti kifejezőeszközei és művészei: A gesztusfestészet. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 41.
- Kovács L. (2022): Futurizmus. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 42. o.
- Kulcsár Á.(2022a): Földünk légköre (Kutatási terv és produktumok). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Kutatási tervek és teljesítmények a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 27-30.
- Kulcsár Á. (2022b): Földünk légköre (Tanulmány). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 91-102.
- Lacovics L. (2022): Az Op-art. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 43.
- Lupó P. és Pethő-Tóth Á. (2022a): Radonmérés iskolánkban és lakásunkban (Kutatási terv és produktumok). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Kutatási tervek és teljesítmények a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 39-42. o.
- Lupó P. és Pethő-Tóth Á. (2022b): Radonmérés iskolánkban és lakásunkban (Tanulmány). In In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 115-125.
- Magyari D. G. és Gál V. (2022a): A Hold (Kutatási terv és produktumok). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Kutatási tervek és teljesítmények a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 23-26.
- Magyari D. G. és Gál V. (2022b): A Hold (Tanulmány). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 127-139.
- Mező F. és Mező K. (2019): Az OxIPO-modell - az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO - interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9-21. DOI:[10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022a): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező F. és Mező K. (2022b): *Terraformáló küldetés – Fedezz fel egy bolygót! Vizsgáld meg a természeti adottságait! Tedd élhetővé!* Kocka Kör Tehetség-gondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező K. Sz. (2022): A zenei tehetség és a családi háttér kapcsolata. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 44.
- Nagy R (2022): Hiperrealizmus. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 45.
- Percze M. (2022): Graffiti. In Mező F. és Mező K. (Szerk.)(2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 46.
- Soós-Lukács Sz. és Fehér B. (2022a): Világképek – avagy, hogyan „viselkednek” a bolygók (Kutatási terv és produktumok). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Kutatási tervek és teljesítmények a*

- „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban. Kocka Kör, Debrecen. 19-22.
- Soós-Lukács Sz. és Fehér B. (2022b): Világképek – avagy, hogyan „viselkednek” a bolygók (Tanulmány). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 141-153.
- Szögi L. E. (2022a): Nagy légrézések (Tanulmány). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 155-164.
- Szögi L. E. (2022b): A XX. század művészet kifejezőeszközei és művészei: az Expresszionizmus. In Mező F. és Mező K. (Szerk.) (2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 47-48.
- Tóth A. (2022): Großer Bruder: Bauhaus, kleine Schwester: Art deco. In Mező F. és Mező K. (Szerk.) (2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 49.
- Vámos L. (2022): Hirohiko Araki: Jojo’s Bizarre Adventure. In Mező F. és Mező K. (Szerk.) (2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen.
- Vida Cs (2022): Lovely Complex (anime). In Mező F. és Mező K. (Szerk.) (2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 51.
- Vízhányó R. (2022): A manga. In Mező F. és Mező K. (Szerk.) (2022): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 52.
- Zsiros D. (2022a): Energiatakarékosság a háztartásban (Kutatási terv és produktumok). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Kutatási tervek és teljesítmények a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 47-50.
- Zsiros D. (2022b): Energiatakarékosság a háztartásban (Tanulmány). In Mező F. és Mező K. (Szerk.): *Absztraktok és tanulmányok a „Felfedezés, alkotás, tanulás” gazdagító programban*. Kocka Kör, Debrecen. 163-179.





**KONFERENCIÁK/CONFERENCES**



'LEARNING AND SOCIETY'  
INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE (2022)



**DATE:** 10 Nov 2022 – 12 Nov 2022 **IDŐPONT:** 2022. nov. 10. – 2022. nov. 12

**TYPE AND PLACE:** *Personal meeting:* Eger (Hungary) *E-conference:* online **TÍPUS ÉS HELYSZÍN:** *Személyesen:* Eger (Magyarország) *E-konferencia:* online

**WEBSITE:** <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia> **WEBOLDAL:**

**ORGANIZERS:** The main organizer of the Conference: Eszterházy Károly Catholic University **SZERVEZŐK:** A konferencia főszervezője: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

**Co-organizers:** R & D Studio Ltd. Cube Circle Association The international group of co-organizers is under planning. **Társszervezők:** K + F Stúdió Kft. Kocka Kör Egyesület A társszervezők nemzetközi köre tervezés alatt áll.

**SUPPORTER:** **TÁMOGATÓ:**



PROJECT FINANCED FROM THE NRDI FUND  
MOMENTUM OF INNOVATION



AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROJEKT



**Project ID:** **Projektazonosító:**

MEC\_SZ\_21\_141117

The project is implemented with the support of the National Research, Development and Innovation Fund of the Ministry of Innovation **Projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával és a**

and Technology and on the basis of the Grant Certificate issued by the National Research, Development and Innovation Office.	Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által kibocsátott Támogatói Okirat alapján valósul meg.
<b>PRICES:</b> Free, but subject to registration. Registration will be available via the link on the event website from September 2022.	<b>ÁRAK:</b> Ingyenes, de regisztrációhoz kötött. Jelentkezni 2022 szeptemberétől a rendezvény honlapján található linken keresztül lehet.
<b>JOURNALS:</b> OxIPO Artificial Intelligence Psychology and Warfare	<b>FOLYÓIRATOK:</b> OxIPO Mesterséges intelligencia Lélektan és hadviselés
<b>MAIN ORGANIZER:</b> Ferenc Mező (Ph.D.) <a href="mailto:mezo.ferenc@uni-eszterhazy.hu">mezo.ferenc@uni-eszterhazy.hu</a>	<b>FŐSZERVEZŐ:</b> Mező Ferenc (Ph.D.)
<b>SHORT DESCRIPTION:</b> This event is an international interdisciplinary conference in Hungary for answering the following questions:	<b>RÖVID ISMERTETŐ:</b> Az esemény egy Magyarországon megvalósuló nemzetközi interdiszciplínaris konferencia a következő kérdések megválaszolására:
How can we increase the effectiveness of learning for a successful society?	Hogyan növelhetjük a tanulás hatékonyságát egy sikeres társadalom számára?
What actions can society do to help effective learning?	Milyen intézkedéseket tehet a társadalom a hatékony tanulás érdekében?
These questions are based on a thesis statement: learning is the basis of a successful society, and vice versa: society needs successful school learning. We can find a number of examples for this in the history from ancient China through the Sputnik-Shocked USA of 1957s (and its 1958s National Defense Education Law) to the nowadays educational challenges created by the pandemic.	E kérdések háttérében egy tézis áll, amely szerint: a tanulás a sikeres társadalom alapja, és fordítva: a társadalomnak szüksége van a sikeres iskolai tanulásra. Számos példát találunk erre a történelemben, az ókori Kínától az 1957-es évek Szputnyik-sokkolt USA-ján (és annak 1958-as nemzetvédelmi oktatási törvényén) keresztül a világvárvány mai oktatási kihívásaiig.
<b>PURPOSE:</b> The purpose of this conference is to give an opportunity for the meetings and cooperation for those domestic and foreign (junior and senior) researchers who study learning/teaching, society, and their interactions. Given the interdisciplinary nature	<b>CÉL:</b> E konferencia célja, hogy lehetőséget adjon a találkozókra és az együttműködésre azoknak a hazai és külföldi (fiatal és vezető) kutatóknak, akik a tanulást/tanítást, a társadalmat és annak kölcsönhatásait tanulmányozzák. Tekintettel a téma interdiszciplínaris jellegére, ez az esemény

of the topic, this event may be of interest to specialists of more disciplines (e.g. psychology, pedagogy, sociology, politology, economy, etc.).

több tudomány-terület (pl. pszichológia, pedagógia, szociológia, politológia, gazdaság stb.) szakemberei számára is érdekes lehet.

**EXPECTED OUTCOMES:**

Expected outcomes of this conference are the following: we would like to establish the base of an international and long-time learning research project, and this conference would be its initial step.

On the other hand, oral and poster presentations, published papers, a book, a film, and discussions may give more information to answer the questions above, and, additionally, the new information could serve as starting points of international researches in the future.

**VÁRHATÓ EREDMÉNYEK:**

A konferencia várható eredményei a következők: szeretnénk megalapozni egy nemzetközi és hosszú távú tanulás kutatási projekt alapját, és ez a konferencia lenne ennek a kezdeményezés-nek az első lépése.

Másrészt a megvalósuló szóbeli és poszter előadások, a megjelenő publikációk, könyv, film, és a megbeszélések több információt adhatnak a fenti kérdések megválaszolásához és az új információk is a nemzetközi kutatások kiindulópontjai lehetnek a jövőben.

**„TANULÁS ÉS TÁRSADALOM”  
INTERDISZCIPLINÁRIS NEMZETKÖZI KONFERENCIA  
(2022)**

**‘LEARNING AND SOCIETY’  
INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE  
(2022)**

**WEBSITE: WEBOLDAL:**

<https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia>