



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

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

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

IX. évf., 2023/2. szám

DOI [10.18458/KB.2023.2.1](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.1)

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 Tehetség gondozó 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. Ináncsy-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Lepes, 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 Lehotsky 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)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)
Zvonimir, Tomac (University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország)

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

TARTALOM/CONTENT

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES.....5

Adegboyega, Lateef Omotosho; Famolu, Florence Bosede & Yusuf, Florence Adeoti:
Influence of Parental Care on Academic Achievement of Students with Physical Impairment in Kwara State7

Bocsi Veronika:

Első generációs fiatalok diplomaszerezésének esélye egy nagymintás vizsgálat alapján.....17

Demeter Zsuzsa és Mező Katalin:

A mesterséges intelligencia pedagógiai használatára vonatkozó hajlandóság vizsgálata gyógypedagógus hallgatók körében...31

Tóth Kinga és Hegedűs Roland:

Amikor a dráma élmény: drámapedagógia alkalmazása tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek magyar irodalom óráján.....47

Tóth-Szerecz Ágnes:

A köznevelésben használható, fogyatékoságok iránti szemléletformáló programok összehasonlító elemzése.....65

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES81

Biró Barbara és Ceglédi Tímea:

A mesélőszék mint kidolgozott nyelvi kódot fejlesztő eszköz a step by step alternatív oktatásban.....83

Gere Hajnalka és Pető Ildikó:

Az orvosok és a fogyatékos betegek találkozása.....99

Sávai-Átyin Regina:

Szélmalombarc? BTMN tanulók és a szüleik, tanáruik helyzete fejlesztő pedagógusokkal készített interjúk tükrében.. 113

Szilárd Zsuzsa:

A kötött formájú mozgástevékenység a sajátos nevelési igényű gyermekek szemszögéből..... 125

Tóth Norbert:

A tiszaberceli roma közösség szociokulturális helyzete és iskoláztatással kapcsolatos viselkedésmintázatai..... 133

Mező Ferenc és Mező Katalin:

A Kocka Kör T.É.M.A. projektje keretében készült „innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjáték, mint a tehetséggondozás egyik eszköze 143

RECENZIO/REVIEW..... 151

Nagyné Klujber Márta:

Recenzió Erdei Róbert „Reziliencia és iskolakezdés” című könyvéről..... 153

MŰHELY / WORKSHOP..... 157

Szerepi Sándor:

A magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda helye a nemzetiségi nevelés rendszerében..... 159

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

**INFLUENCE OF PARENTAL CARE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS
WITH PHYSICAL IMPAIRMENT IN KWARA STATE**

Authors:

Lateef Omotosho Adegboyega (Ph.D.)
Department of Counsellor Education, University
of Ilorin, Ilorin, Nigeria

Florence Bosede Famolu (Ph.D.)
Department of Guidance and Counselling,
Faculty of Education, Osun State University,
Osogbo, Nigeria

Florence Adeoti Yusuf (Ph.D.)
Department of Guidance and Counselling,
Faculty of Education, Osun State University,
Osogbo, Nigeria

E-mail address of first author:
adegboyega.lo@unilorin.edu.ng

Reviewers:

Ferenc Mező (Ph.D.)
Eszterhazy Károly Catholic University, Eger
(Hungary)

Katalin Mező (Ph.D.)
University of Debrecen (Hungary)

...and two other anonymous reviewers

Adegboyega, Lateef Omotosho; Famolu, Florence Bosede & Yusuf, Florence Adeoti (2023). Influence of Parental Care on Academic Achievement of Students with Physical Impairment in Kwara State. *Special Treatment Interdisciplinary Journal [Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat]*, 9. (2). 7-16. DOI [10.18458/KB.2023.2.7](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.7)

Abstract

The study examined the influence of parental care on the academic achievement of students with physical impairment in Kwara state. The study adopted a descriptive survey of a correlational type. All students with a physical impairment in Kwara State were the population of this study while 185 students with a physical impairment who were selected through snowball and purposive sampling techniques constituted a sample for this study. A researcher-designed instrument titled: "Influence of Parental Care on Academic Achievement Questionnaire" (IPCAAQ) was used to collect data from the respondents. The data collected were analysed using percentages for demography data and main research questions, Pearson Product Moment Correlation (PPPC) statistical tool was used to test the hypotheses at 0.05 level of significance. The finding of the study revealed that the majority (87.6%) of the students with physical impairment experienced positive parental care and that more than half of the students with physical impairment have high and average levels of academic performance. A significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state. In addition, a significant relationship was found between the parental care and academic achievement of male and

female students with physical impairment irrespective of their age group. Based on the finding, it was recommended that counsellors should intensify efforts on encouraging parents to show caring for their children with any form of disability in order for them to have good academic achievement.

Keywords: influence, parental care, academic achievement; students with physical impairment

Discipline: pedagogy

Absztrakt:

A SZÜLŐI GONDOSKODÁS HATÁSA A KWARA ÁLLAMBAN ÉLŐ MOZGÁSSÉRÜLT TANULÓK TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNYÉRE

A tanulmány a szülői gondoskodás hatását vizsgálta a Kwara államban élő mozgássérült diákok tanulmányi eredményességére. A mintát a nigériai Kwara államban élő mozgássérült diákok (n=185) alkották, akiket hólabda- és célzott mintavételi technikával választottak ki. A vizsgálat módszereként a szerzők által összeállított „A szülői gondoskodás hatása a tanulmányi teljesítményre kérdőív” (IPCAAQ)-et használták. Az összegyűjtött demográfiai adatokat és a fő kutatási kérdéseket százalékos arányok segítségével elemezték, a hipotézisek tesztelésére Pearson Product Moment Correlation (PPPC) statisztikai eszközt használtak ($p \leq 0,05$). A vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a mozgássérült tanulók többsége (87,6%) pozitív szülői gondoskodást tapasztalt, a mozgássérült tanulók több mint felének kiemelkedő és átlagos a tanulmányi teljesítménye. Szignifikáns összefüggés van a szülői gondoskodás és a mozgássérült tanulók tanulmányi teljesítménye között. Ezenkívül szignifikáns kapcsolatot találtak a szülői gondoskodás és a mozgássérült fiú és lány tanulók tanulmányi teljesítménye között, korcsoporttól függetlenül. Az eredmények alapján a szerzők azt javasolták, hogy a tanácsadók (gyógypedagógusok) fokozottan ösztönözzék a szülőket arra, hogy tanúsítsanak több törődést a bármilyen fogyatékosággal élő gyermekük felé annak érdekében, hogy jó tanulmányi eredményt érjenek el.

Kulcsszavak: befolyás, szülői gondoskodás, tanulmányi eredmény; testi fogyatékos diákok

Diszciplína: neveléstudomány, gyógypedagógia

Introduction

People with physical disabilities do not fully enjoy school environments or practices due to fewer priorities given by educational providers to issues that may support the disabled, especially in developing countries in areas such as mobility in the school premises, curriculums, teaching, and learning materials, infrastructure, special programs such as sports and games and so on. Globally, according to the World Health Organization (WHO, 2011), people with physical disabilities are among the most marginalized groups in the world. People with disabilities have poorer health outcomes, lower education achievements, less

economic participation and higher rates of poverty than people without disabilities. Physical disability is defined as partial or total loss of physical operational abilities, problems with the use and movement of nerves or muscles and complications with the composition and, or operation of bones and joints including amputation, arthritis, and cerebral palsy (Kabuta, 2014).

Physical disabilities and health conditions are classified as either congenital or acquired. Students with congenital conditions either are born with physical difficulties or develop them soon after birth. Acquired disabilities are those developed through injury or disease while the child is

developing normally (Balal & Rehan, 2012; Oladeji & Oladeji, 2011). Kipkorir and Simatwa (2016), Addo (2014) identified types of physical disabilities as follows: Paraplegia, Quadriplegia, Multiple sclerosis (MS), Hemiplegia, Cerebral palsy, Absent limb/reduced limb function Dystrophy and Polio. Paraplegia and Quadriplegia are what people first identify with a physical disability (Kipkorir & Simatwa, 2016). Paraplegia results from injury to the spinal cord, occurring below the neck, while quadriplegia refers to damage to the spinal cord in the neck. Varying degrees of loss of limb and other mobility may result from either condition. Other forms of physical disability, such as polio (an acquired disease), cerebral palsy (damage to brain tissue during fetal stages) and some genetic conditions can result in loss of mobility (Kipkorir & Simatwa 2016; Addo, 2014). These physical and health conditions affect this group of students to have good academic performance as some of the support systems in school and at home are inadequate.

Success at school or academic achievement refers to a person's performance in a given academic area (e.g. reading or language arts, mathematics, science, and other areas of human learning (Kathryn, 2010). Academic achievement can be described as how well a student is accomplishing his tasks and studies (Srinivas & Venkatkrishnan, 2016). Students with physical illnesses or disabilities are at risk for being underachievers when their impairment results in limitations on physical and cognitive abilities, or results in limited school attendance and decreased opportunity for school success (Wasielewski, 2016). Kamal, Asrar, Younes and Chishti (2014) found that 58.34% of the physically handicapped students in Peshawar District showed bad academic performance. Adegboyega (2019) found a high poor rate of academic performance of students with disabilities in higher education. In Nigeria, Fareo and Ojo (2013) reported significantly poor academic

performance of students with disabilities as a result of inadequate or unavailability of essential facilities and materials like hand railings, hearing aids, Braille, instructional materials, and lower toilets were not available, although the few that were available (typewriters, resource rooms, wheelchairs).

Generally, people with disabilities all over the world were considered socially and physically less capable. They were not easily accepted and regarded as part and parcel of the family and the community. They were neglected and rejected but they often enjoy parental care due to the bond between parent and child. Parental care is defined as any form of post-positional parental behavior that increases the survival of the offspring at some expense to the parent (Nkechi et al, 2013). Parental care is any investment by the parent in an individual offspring that increases the offspring's chance of surviving at the cost of the parent's ability to invest in itself or other offspring (Ngwiri, 2008). Parents have a responsibility to provide parental care to their child, among them are naming the child; providing a home for the child; protecting and maintaining the child; disciplining the child; choosing and providing education for the child determining the religion of the child; agree to the child with any necessary medical treatment (Alonso-Alvarez & Velando, 2012). The effect of parental care on a child at any given time cannot be over-emphasized.

Poor parental care with gross deprivation of the social and economic needs of a child, usually yields poor academic performance of the child (Munyi, 2012; Hill & Taylor, 2004). According to Lytton (2010), good parenting supported by the strong economic home background could enhance strong academic performance of the child. Faradina (2016) explained that positive parents' acceptance of disabled children will lead to positive development and academic achievement. Bariroh (2018) reported a positive significant parental

influence on the achievement of children with disabilities. This suggests that parental care influence children's academic lives or has an impact on children with physical disability general behaviour and academic life.

When children have caring parents and families to support in their developmental stage, children tend to have good mental health and are likely to succeed in school and throughout life. However, lack of parental care often leads to poor academic performance and deviant behaviours. Many students including students with a physical challenge, experience poor parental care and supports due to the parenting style of their parents and as a result, they are distracted and have a low concentration in the classroom thereby leading to failure or low the academic performance. Most of the studies on parents and academic performance of students with disabilities focused on parental roles (Mntambo, Adam, Hlengwa & Krishna, 2021), parental involvement (Oranga, Obuba, Sore & Boinett, 2022; Bariroh, 2018) on academic performance of students with disability outside Nigeria, however, there are inconclusive studies on parental care and academic achievement of students with physical impairment in Nigeria.

The present study, therefore, investigated the influence of parental care on the academic achievement of students with physical impairment in Kwara state. The study examined the nature of parental care experienced by students with physical impairment in Kwara state; the study sought to determine the academic achievements of students with physical impairment.

The study also tested the following null hypotheses:

1. There is no significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state.
2. There is no significant correlation between parental care and academic achievement of

male and female students with physical impairment in Kwara state.

3. There is no significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state across age group.

Methodology

This study adopted a descriptive survey design of correlational type. All students with physical impairment in Kwara State were the population of this study, while the sample for the study comprised selected students with physical impairment drawn from various schools in across the State. The actual population of physical impairment is unknown but the researchers were able to sample 185 physical impaired students. Snowball and purposive sampling techniques were used to select 185 participants. Snowball sampling involves identifying a few students with physical impairment while they (physical impaired), teachers, counsellors and other students assist in identifying others until the required numbers were obtained. According to David (2008), snowball sampling or chain-referral sampling is a non-probability sampling technique in which the samples have traits that are rare to find. This is a sampling technique, in which existing subjects provide referrals to recruit samples required for a research study. After the respondents were identified purposive sampling was used to select the respondents that met the criteria (physical impaired). Therefore, a total number of one hundred and eighty-five (185) respondents were used in this study.

Instrumentation

The instrument adopted for this study was a researcher-designed questionnaire titled "Influence of Parental Care on Academic Achievement

Questionnaire” (IPCAAQ). The questionnaire consisted of 3 sections (Section A, B & C). The first section comprised the demographic data of the respondents such as gender and age. Section B comprised 10 items on parental care adapted from Parker, Tupling, and Brown’s (1979) Parental Bonding Instrument. The original instrument contained 25 items including 12 ‘care’ items and 13 ‘overprotection’ items. The instrument was patterned after 4 point Likert Type rating scale of Very like – 4; Moderately like – 3; Moderately unlike -2; and Very unlike -1. The instrument has a reliability of 0.92. In this study, the items adapted include, my parents: “Spoke to me in a warm and friendly voice”; “Let me do those things I liked doing”; “Seemed emotionally cold to me”; “Appeared to understand my problems and worries”; “were affectionate to me”; “frequently smiled at me”; “tended to baby me”; “could make me feel better when I was upset”; “let me decide things for myself”; and “let me dress in any way I pleased”. Section C was on an academic performance sub-scale where students with physical impairment’s academic achievement grades were collected from schools in two core subjects (Mathematics & English language) for the 2021/2022 academic session. These grades were transformed and used to determine the academic achievement of the students. The instrument, Influence of Parental Care on Academic Achievement Questionnaire was validated by five experts in the measurement and evaluation as well as the English and Mathematics Department of the University of Ilorin. The instrument was later subjected to test re-test a reliability and reliability coefficient of 0.86 was obtained which made the instrument suitable for this research.

Copies of the questionnaire were administered to the selected respondents after permission from school authorities was sought for the distribution of questionnaire forms and for the release of students’ result broadsheet to access students’ performance in the two core subjects (that is

English & Mathematics). The parent’s and guardians’ consent were also sought to permit their children and wards to respond to the questionnaire.

Percentage distribution statistics were used to compute the demographic data of the respondents. To ascertain the parental care experienced by physical impaired students, the highest score any respondents could get on parental care is 40 (4 points x 10) while the lowest score is 10 (1 point x 10). Respondents who scored below 25 experienced negative parental care, while those above 25 experienced positive parental care. For academic achievement, the results of two core subjects (that is English Language & Mathematics) offered by physical impaired students were collected and graded A, C, P, and F. The A grade was regarded as high academic achievement (score above 60%), C (50-59%) as average achievement, and P and F (0-49%) were regarded as low academic achievement. Pearson’s Product Moment Correlation (PPMC) statistical tool was to answer the null hypotheses at a 0.05 level of significance.

Result

Table 1 reveals that 64.3% (119) of the respondents were male while 35.7% (66) were female. Also, 56.6% (105) of the respondents were below 16 years of age while 43.2% (80) were above 16 years of age.

Table 1. Frequency Distribution of the Respondents Demographic Data. Source: Authors Computation (2022)

Variable	Frequency (N=185)	Percentage
Gender		
Male	119	64.3
Female	66	35.7
Age		
Below 16 years	105	56.8
Above 16 years	80	43.2

Research Question 1: What is the nature of parental care experienced by students with physical impairment in Kwara state?

Table 2 indicates that 12.4% (23) of the respondents experienced negative parental care, while 87.6% (162) of the respondents experience positive parental care. This indicates that the majority (87.6%) of the respondents experienced positive parental care.

Table 2. Nature of Parental Care Experienced by the Respondents. Source: Authors Computation (2022)

Nature	Frequency	Percentage (%)
Negative	23	12.4
Positive	162	87.6
Total	185	100

Research Question 1: What is the level of academic achievement of students with physical impairment in Kwara state?

Table 3 reveals that 7.0% (13) of the participants had high performance, 51.4% (95) of the participants fell within the average while 41.6% (77) of the participants had low academic performance. This indicates that more than half of the respondents (that is those who have high and average levels of academic performance) have high levels of academic performance.

Table 3. Respondents Level of Academic Achievement. Source: Authors Computation (2022)

Level	Performance Grades	Frequency	Percentage
High	Distinction	13	7.0
Average	Credit (C)	95	51.4
Low	Pass and Fail (P&F)	77	41.6
Total		185	100

Hypotheses Testing

Three null research hypotheses were postulated for this study and were tested using Pearson's Product Moment Correlation (PPMC) at 0.05 alpha level.

Hypothesis 1. There is no significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state.

Table 4 indicates that the calculated r-value is .427 with a correspondence p-value of .000 which is less than 0.05 level of significance. Since the calculated p-value of less than the 0.05 alpha level, hypothesis 1 is hereby rejected. This implies that there is a significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state.

Table 4. Relationship between Respondents' Academic Achievement and Parental Care. Source: Authors Computation (2022)

Variables	N	Mean	SD	df	Cal. r-value	p. value
Academic Achievement	185	20.88	4.86	368	.427*	.000
Parental care	185	30.96	4.32			

* Significant, $p < 0.05$

Hypothesis 2. There is no significant correlation between parental care and academic achievement of male and female students with physical impairment in Kwara state

Table 5 indicates that the both p. values for male and female are less than 0.05 alpha level. The null hypothesis is rejected since the calculated p-value is less than alpha level. Therefore, there is significant correlation between parental care and academic achievement of male and female students with physical impairment in Kwara state.

Hypothesis 3. There is no significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state across age group.

Table 6 reveals that null hypothesis three is rejected since both p. values across age groups are less than 0.05 alpha level. Hence, there is a

significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state across age groups.

Discussion

The finding of the study revealed that the majority (87.6%) of the students with physical impairment experienced positive parental care. The finding of this study is in line with the study of Trumbo (2012) who found that more than 90 percent of the in-school adolescents were experienced good parental care. This could be that the quality of time parents spend with physically impaired students and the provision of essential things could strengthen parental bonding between parents and children.

The finding further showed that more than half of the students with physical impaired have a high and average level of academic performance.

Table 5. Relationship between Academic Achievement and Parental Care of Male and Female Respondents. Source: Authors Computation (2022)

Gender	Variables	N	Mean	SD	Cal. r-value	p. value
Male	Academic Achievement	119	20.35	4.46	.281*	.000
	Parental care	119	22.32	4.28		
Female	Academic Achievement	66	21.85	5.41	.305*	.000
	Parental care	66	22.84	3.34		

* Significant, $p < 0.05$

Table 6. Relationship between Academic Achievement and Parental Care of the Respondents across Age Group. Source: Authors Computation (2022)

Age	Variables	N	Mean	SD	Cal. r-value	p. value
Below 16 years	Academic Achievement	105	21.15	4.86	.258*	.001
	Parental care	105	22.80	4.12		
Above 16 years	Academic Achievement	80	20.67	4.87	.312*	.000
	Parental care	80	22.27	3.84		

* Significant, $p < 0.05$

The finding is in line with Alawaye (2016) who found high-level performance in academic and creativity among secondary school students in Nigeria. The finding supports the study of Desforges and Abouchaar (2003) who found that significant improvement on pupil's achievements. This could be as a result of parental efforts on students with physical impairment.

The result of null hypothesis one showed that there was a significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state. This implies that parental care influences the academic achievement of students with physical impairment. The finding supports the study of Faradina (2016) who asserted that positive parents' acceptance of disabled children will lead to positive development and academic achievement. Bariroh (2018) reported a positive significant parental influence on the achievement of children with disabilities. The reason could be that the caring that parents show to their children (physically disabled) motivate their learning and academic achievement. Also, it could also be due to the fact that children learn a lot from their parents' customs, morals, behaviour or moral and values of society which in turn assist them to succeed in life.

Hypothesis two revealed that there was a significant correlation between parental care and academic achievement of male and female students with physical impairment in Kwara state. This means that parental care has a similar influence on the academic achievement of male and female students with physical impairment. The finding relates to the study of Alonso-Alvarez and Velando (2012) who found no significant discrimination in caring for male and female children by parents. Found that good parental care improves both male and female students' academic performance and psychosocial well-being. The reason could be that parents care for both male and female students with physical impairment equally.

The last hypothesis also revealed that there was a significant correlation between parental care and academic achievement of students with physical impairment in Kwara state across age groups. This implies that a relationship existed between parental care and the academic achievement of physical impaired students. The finding relates to the study of Mieki (2008) who found that the parents monitoring and involvement have a dramatic impact on their children's school performance irrespective of age group.

Implication for Counselling

The findings of this study have some implications for Counsellors. The current study revealed that parental care has influenced on academic achievement of students with physical impairment. Therefore, there is a need for Counsellors to do more enlightenment programmes, for other parents who have children with other forms of disabled, on the effects of parental care on children's academic achievement. The Counsellor should orientate the parents to create time for their children because parents play an important role in children's cognitive development.

Conclusion and Recommendation

The study examined the influence of parental care on the academic achievement of students with physical impairment in Kwara state. The study concluded that parental care has influenced on academic achievement of students with physical impairment. Also, a significant relationship was found between parental care and academic achievement of male and female students with physical impairment irrespective of their age group. Therefore, counsellors should intensify efforts on encouraging parents to show care for their children with any form of disability in order for them to have good academic achievement.

References

- Addo, G. (2014). Analysis of barriers to children with mobility impairment in basic education in Accra Metropolis, Ghana. Kwame Nkrumah University of Science and Technology. DOI [10.1.1.868.2719](https://doi.org/10.1.1.868.2719)
- Adegboyega, L. O. (2019). Challenges and adjustment needs of students with special needs in Ilorin metropolis, Kwara State. *Ife Psychol*, 27(1), 61-74. Web: <https://www.ajol.info/index.php/ifep/article/view/185698>
- Alonso-Alvarez, C. & Velando, A. (2012). Benefits and costs of parental care. In Royle NJ, Smiseth PT, Kölliker M, Velando A. (eds.). *The Evolution of parental care*. Oxford: Oxford Univ. Press. 40–61
- Balal, I. & Rehan, I. (2012). Discrimination and Stigmatization of physically Disabled Students in a General Educational Environment in Pakistan: A case study. *Academic Research International*, 2. (2). 622-626.
- Bariroh, S. (2018). The influence of parents' involvement on children with special needs' motivation and learning achievement. *International Education Studies*, 11(4), 96-114. DOI [10.5539/ies.v11n4p96](https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p96)
- Faradina, N. (2016). Penerimaan Diripada Orang Tua yang Memiliki Anak Berkebutuhan Khusus. *Ejournal Psikologi*, 4(4), 386-396. DOI [10.30872/psikoborneo.v4i1.3925](https://doi.org/10.30872/psikoborneo.v4i1.3925)
- Fareo, O. & Ojo, O. (2013). Impact of facilities on academic performance of students with special needs in mainstreamed public schools in Southwestern Nigeria. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(2), 10-19. DOI: [10.1111/j.1471-3802.2011.01228.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01228.x)
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13: 161. DOI [10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x](https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x)
- Kabuta, L. G. (2014). *Problems facing students with physical disabilities in higher learning institutions in Tanzania*. Unpublished dissertation submitted to the Open University of Tanzania.
- Kamal, S., Asrar, M., Younes, M. & Chishti, A. (2014). Factors Affecting Academic Performance of Special Students: A Case of Peshawar District. *SSRN Electronic Journal*. DOI [10.2139/ssrn.2755144](https://doi.org/10.2139/ssrn.2755144).
- Kipkorir, R. N. & Simatwa, E. (2016). Challenges Faced by Learners with Physical Handicaps in Learning Math Using Computer Based Learning. *International Journal of Information Research and Review*, 3 (2).1795-1800
- Lytton, S. (2010). *Problems and issues in education*. NewBook.Makhe Sons, USA.
- Mntambo, S. J., Adam, J. K., Hlengwa, W. M. & Krishna, S. B. N. (2021). Motivation and learning achievement. *International Education Studies*, 11(4), 96-114.
- Munyi, C. W. (2012). Past and present perceptions towards disability: A historical perspective. *Disability Studies Quarterly*, 32(2), 21-26. DOI [10.18061/dsq.v32i2.3197](https://doi.org/10.18061/dsq.v32i2.3197)
- Nkechi, O., Umemetu, M. & Ogbonnaya, N. O. (2013). Supervision and inspection for effective primary education in Nigeria: Strategies for improvement. *Academic Research International*, 4(4), 586-594.
- Ogunsola, O.K., Osuolale, K.A., & Ojo, A.O. (2014). Parental and related factors affecting students' academic achievement in Oyo State, Nigeria. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 8(9), 3137-3144.
- Oladeji, M. & Oladeji, S. (2011). Educating students with disabilities in Nigeria: Some challenges and policy implementations. *European Journal of Human Social Science*, 3, 127–139.
- Oranga, J., Obuba, E., Sore, I. & Boinett, F. (2022). Parental Involvement in the Education of Learners with Intellectual Disabilities in Kenya.

- Open Access Library Journal*, 9, 1-18. DOI [10.4236/oalib.1108542](https://doi.org/10.4236/oalib.1108542).
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L.B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10. DOI [10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x)
- Srinivas, P. & Venkatkrishnan, S. (2016). Factors affecting scholastic performance in school children. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 15(7), 47-53. DOI [10.9790/0853-150714753](https://doi.org/10.9790/0853-150714753)
- Trumbo, S.T. (2012). Patterns of parental care in invertebrates. In Royle NJ, Smiseth PT, Kölliker M, (eds). *The evolution of parental care (81–100)*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Wasielewski, L. M. (2016). Academic performance of students with disabilities in higher education: Insights from a study of One Catholic College. *Journal of Catholic Education*, 20(1), 10-21. DOI [10.15365/joce.2001062016](https://doi.org/10.15365/joce.2001062016)
- World Health Organization (2011). 10 Facts on Disability. Retrieved from <http://www.who.int/features/factfiles/disability/en/www.dailymail.co.uk/news/article-2366260> Accessed on 21th March 2014.

**ELSŐ GENERÁCIÓS FIATALOK DIPLOMASZERZÉSÉNEK ESÉLYE
EGY NAGYMINTÁS VIZSGÁLAT ALAPJÁN¹**

Szerző:

Bocsi Veronika (PhD, habil.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

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

Ceglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

...és további két anonim lektor

Bocsi Veronika (2023): Első generációs fiatalok diplomaszerzésének esélye egy nagymintás vizsgálat alapján. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 17-30. DOI [10.18458/KB.2023.2.17](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.17)

Absztrakt

A felsőoktatás rendszere az egyenlőtlenségek szempontjából is megvizsgálható. A bekerülés esélye, az eredményesség, a lemorzsolódás vagy a képzések típusa alapján különbségek mutathatók ki a hallgatók társadalmi helyzetének függvényében. Vizsgálatunk az első generációs fiatalok diplomaszerzési esélyeire fókuszál. Az elemzés külső kontextusaként a magyar társadalom relatíve rigid struktúráját és csökkenő mobilitását említhetjük meg. Vizsgálatunkban a Magyar Ifjúság 2016 és 2020 adatbázisokat használtuk fel, amelyekben a 25-29 évesek almintájával dolgoztunk ($N^{2016}=2906$, $N^{2020}=2874$). Megvizsgáltuk a szülők iskolai végzettségének reprodukciós mintáit, az első generációs fiatalok társadalmi háttérének fő jellegzetességeit, illetve azt, hogy a nem diplomás szülők gyermekeinek esetében a felsőfokú végzettség esélyét milyen háttértényezők alakították. A magyarázó változók feltárásához bináris regressziós modellt futtatunk le, amelyben a függő változó a legalább BA szintű diploma megszerzése volt, a független változók pedig leírták a szocio-demográfiai helyzetet (nem, szubjektív anyagi helyzet, a régió hátrányos helyzete, településtípus, anya és apa munkajellege, illetve legmagasabb befejezett iskolai végzettsége), a párkapcsolati magatartást (családi állapot, gyermekek száma), a traumatikus életeseményeket, illetve a szülők életével való azonosulást. Eredményeink alapján a diploma megszerzésének esélyét a nem, a településtípus, a szubjektív anyagi helyzet, az anya munkajellege, a szülők iskolai végzettsége és a gyermekek száma alakította. Mindez megerősítette, hogy célszerű a háttérváltozók hatásának egyidejű vizsgálata, amely bizonyos interszekcionális élethelyzeteket vázol fel, ahonnan indulva jobb vagy kedvezőtlenebb eséllyel érik el a fiatalok a felsőoktatást.

¹ Az adatok forrása a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 és 2020. Az adatbázisok használati jogát a Társadalomkutató Kft. bocsátotta a rendelkezésre.

Kulcsszavak: iskolai végzettség, első generációs fiatalok, társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi rétegek reprodukciója

Diszciplína: oktatásszociológia

Abstract

FIRST-GENERATION YOUNG PEOPLE'S CHANCES OF OBTAINING A DEGREE BASED ON A LARGE SAMPLE ANALYSIS

The system of higher education can be analysed from the aspects of inequalities. The chance of attendance, the achievement, the phenomenon of drop-out, and types of training programs are approached from the students' social background. Our analysis focuses on the chance of graduation of first-in-family people. The relatively rigid feature of Hungarian society and the lower mobility rate create a specific background for our research. Hungarian Youth Survey 2016 and 2020 databases were used during this analysis and we separated the subsample of young people between 25 and 29 ($N^{2016}=2906$, $N^{2020}=2874$). We try to discover the patterns of parents' educational reproduction, describe the features of first-in-family people, and identify those factors which can form the chance of graduation. A binary regression model was run by us in which the dependent variable was the obtaining of a degree and the list of independent variables contained socio-demographic variables (sex, type of settlement, the economic situation of the region, economic situation, parental educational level, the type of parental profession), different life events (crises, the number of children, etc.) and the identification with the parental lifestyle. With these results, we can identify such an intersectional life situation (being a woman, habitation in cities, more favourable economic situation, mother's white collar work, medium parental educational level, without children) in which the chance of graduation is higher.

Keywords: educational level, first-generational young people, social inequalities, social reproduction

Discipline: educational sociology

Bevezetés

Az oktatásszociológia központi feladata az egyén elért legmagasabb iskolai végzettségének és a társadalmi rétegződés összefonódásának a feltárása. Elemzésünk célja is ehhez illeszkedik, mert két országos, reprezentatív adatbázis segítségével igyekszik feltérképezni azt, hogy hogyan alakul a diplomát szerzők aránya az szülők iskolai végzettségének függvényében, illetve igyekszünk modellezni azoknak a tényezőknél a rendszerét, amelyek a diplomaszerezés esélyét alakítják. A tényezők körét úgy határoztuk meg, hogy túllépünk a szociológia

„kemény” háttérváltozóin (anyagi helyzet, szülők iskolai végzettsége stb.), s a vizsgálatunk részét képező bináris logisztikus regressziós modell független változói közé a párkapcsolati magatartás bizonyos elemei, illetve a szubjektív élethelyzet megélésének bizonyos mutatói is bekerültek. Elemzésünk relevanciáját adja a magyar társadalom relatíve rigid struktúrája, az oktatási rendszer szelektívebb jellege, illetve a felsőoktatásba való bekerülés kritériumainak változása adja – ez utóbbi tényező értelemszerűen fogja alakítani a diplomát szerzők társadalmi összetételét is. Kutatásunk fókuszába tehát

azokat a fiatalokat helyeztük, akik családjukban elsőként szereznek diplomát, helyzetük, jellemzőik feltárását pedig a Magyar Ifjúság 2016 és a Magyar Ifjúság 2020 adatbázisok segítségével végeztük el.

Az első generációs hallgatók fogalmáról

Az egyetem alapvetően az értelmiség képzésének színhelyeként definiálható – és ez a kijelentés még a rendszer eltömegesedett formájában is minden bizonnyal megállja a helyét (Bocsi, 2022). Ugyanakkor a társadalmi reprodukció mintája okán a képzésben résztvevők általában (legalább) középosztálybeli háttérrel bírnak. Annak függvényében, hogy ezt a középosztálybeli háttérrel hogyan is definiáljuk, alakul az eltérő mutatókkal bíró csoport megnevezése is – a nemzetközi szakirodalom a szülők iskolai végzettségére építve használja a „first generation students” (például: Terenzini et al., 1996) vagy a „first-in-family students” kifejezéseket (például: O’Shea, 2016). Mindez némileg eltér a magyar „első generációs értelmiségi” fogalomtól (first-generational intellectuals), mert az értelmiség definíciója nem egyezik meg a diploma meglétével (Fónai, 1995; Kristóf, 2011). A szülők foglalkozási kategóriája alapján találkozhatunk a „working-class students” kifejezéssel is (Tiele et al., 2017; Lehmann, 2012), ami nagyban átfed a nem diplomás szülők gyermekeinek csoportjával, azonban azzal nem azonosítható, hiszen a fehérgalléros munkakörök egy jelentős része nem igényel felsőfokú végzettséget. A települési hierarchiák felől megközelítve a „rural student” kifejezés is használatos (Xie és Reay, 2020). A jelenségkörrel foglalkozó írásokban egy jóval komplexebb fogalommal, a „nem tradicionális hallgató” definíciójával is találkozunk (Forbus, Newbold és Mehta, 2011), aminek értelemszerűen csak egy részhalmazát képezik az elemzésünk tárgyát képező fiatalok. Ez utóbbi fogalom a nem középosztályi háttérű, nem tipikus élethelyzetben élő diákokat öleli fel.

Az első generációs fiatalok elemzések fő szociológiai csapásirányai a felsőoktatási jelenlétre fókuszálnak feltárva az eredményességüket (Próspero és Vohra-Grupta, 2007; Bocsi et al., 2020), lemorzsolódási rátájukat (Ishitani, 2006; Pusztai, Kovács és Hegedűs, 2019) campusra történő eltérő integrációjukat és életmódjukat (Rubin & Wright 2015; Laemml 2011; Christie 2016, Tiele et al. 2017), illetve az élethelyzetük percepcióit és az identitásuk változását (Reay, Crozier & Clayton 2010; Pearce, Down & Moore 2008; Nimer, 2020). Azoknak az elemzéseknek a száma azonban, amely a későbbi élethelyzetre reflektálnak, már jóval csekélyebb. A hazai vizsgálatok (Harcsa et al., 2022; Veroszta, 2016) például felhívják a figyelmet arra, hogy a diplomások esetében az apa iskolai végzettségével összefüggnek a kereseti adatok, s hasonló tematikájú, a hátrányok továbbvitelét leíró elemzések a nemzetközi szakirodalomban is ismertek (Shure, Henderson és Adamecz-Völgyi, 2022).

Felsőoktatási statisztikák

A felsőoktatásba már bejutott, diplomás szülőkkel nem rendelkező fiatalok statisztikai vizsgálata két megközelítésből is történhet. Egyrészt fókuszálhatunk az egyetemekre-főiskolákra bekerültek arányára a populáció egészében, másrészt pedig megvizsgálhatjuk az egyes képzési területeket vagy intézményeket/intézménycsoportokat.

Ez utóbbi megközelítés relevanciáját a felsőoktatás diverzifikációja adja. Ez utóbbi esetben egyértelmű kapcsolat fedezhető fel a képzőhelyek elit jellege és a társadalmi háttérváltozók között – legyen a kutatás színhelye az Egyesült Államok, Anglia, Kelet-Európa vagy Kína (English, 2012; Bathmaker, 2021; Burlutskaia, 2014; Yeung, 2013; Xie et al. 2023). Hasonló mintázat tapasztalható a magasabb státuszt generáló és magasabb belépési követelményeket támasztó tudományterületek esetében, míg az első generációs aránya például a

pedagógusképzésben magasabb (Hegedűs, 2019, Fónai és Csonka, 2023).

A felsőoktatási expanzió ugyan általánosságban megemeli az első generációs diákoknak a számát, azonban számukra csupán a felsőoktatás 'alsó' szegmense válik elérhetővé, ami összességében az elitképzés zárt jellegén és a társadalmi reprodukció önismétlő mintázatain nem változtat – jogosan fogalmazódik meg tehát az a kijelentés az ezredforduló után, hogy a felsőoktatás nem járul hozzá olyan mértékben a társadalmi egyenlőséghez, mint azt megtehetné (Haveman & Smeeding, 2006, Hegedűs, 2020). A hátrányok kettős természetét – tehát hogy mind mennyiségi, mind pedig minőségi distanciákat mutat (mennyien jutnak be a hátrányos helyzetűek közül az egyetemekre, illetve milyen profilú képzéseket választanak) Boliver (2011) is hangsúlyozza. Modelljének hazai adatokhoz való adaptációját pedig Fónai és Csonka (2023) végzi el. Írásunkban a két megközelítési mód (felsőoktatás egészének elérhetősége vagy egyes képzési területek előtérbe helyezése) közül az elsőt választjuk, hiszen vizsgálatunk módszertani irányához ez illeszkedik.

Az OECD (2012) egy korábbi, 'Education at a Glance' jelentésében található egy olyan jellegű nemzetközi összehasonlítást, amely elemzésünk alapjául szolgálhat. A jelentés a szülőket végzettség szerint három kategóriába osztotta, és esélyhányadosokat számolt a gyermekekre nézve, ami a diploma megszerzésének valószínűségét mutatta meg. Az OECD országok valószínűségeinek átlagai az alacsony végzettség esetében 0,44, közepes végzettség esetében 1,03, míg a magas végzettség esetében 1,9 voltak. A magyarországi értékek arra utaltak, hogy a társadalmi reprodukció iskolai végzettséggel mért olvasata Magyarországon erősebb, hiszen ezek az értékek 0,33, 1,23 és 2,41 voltak. Fónai és Láncki (2023) a DPR adatbázisok alapján vizsgálta meg azoknak a hallgatóknak az arányát, akiknek a szülei diplomások voltak (1. táblázat).

Az eredmények alapján egy ingadozásokkal is terhelt, ugyanakkor növekvő arányról számolhatunk

be – azonban nem feledkezhetünk el arról a tényről, hogy az elmúlt egy évtizedben a szülői generáció iskolai végzettsége is növekedett valamelyest. Az azonban más kutatásokból tudható, hogy a diplomás szülők arányának növekedését meghaladta annak a hallgatói csoportnak a bővülése, akiknek legalább egyik szülője diplomás (Bocsi, 2019).

1. táblázat. Diplomás szülők gyermekeinek aránya a magyar felsőoktatásban 2010 és 2021 között. Forrás: Fónai és Láncki (2023: in press)

Év	Édesapa	Édesanya
2010	25,9	25,7
2011	32,4	35,1
2012	33,8	35,6
2013	23,7	29,0
2014	33,7	37,0
2015	34,0	38,1
2016	33,7	39,2
2017	35,4	40,6
2018	36,6	42,3
2019	38,1	38,0
2020	36,1	42,5
2021	36,1	42,2

Az évtized összességében inkább a bezáródás trendjeit mutatta, még ha zárványszerűen a felsőoktatásban meg is jelentek olyan szervezeti egységek (pl. roma szakkollégiumok), amelyek segítették a hátrányos helyzetű és a legtöbb esetben első generációs hallgatók diplomához jutását segítik (Biczó, 2021; Varga, 2014).

A lehetséges magyarázatok köre – reprodukciós, rendszerszintű és ideiglenes hatások

Annak a ténynek az okai, hogy a nem diplomás szülők gyermekei miért jutnak el alacsonyabb arányban a felsőoktatásba, összetettek. Ha a szakirodalom által felvázolt magyarázatokat csoportosítani szeretnénk, akkor el tudjuk különíteni azokat a mechanizmusokat, amelyek a társadalmi rétegek

reprodukciónak eredeztetők, a különböző rendszerek működésével kapcsolatos elemeket (ilyen rendszerszintű magyarázat lehet egy oktatási rendszer szelektív működése), illetve azokat a hatásokat, amelyek egy adott rövid periódus jellegzetességeiből adódnak. A reprodukciót konstans módon alakító tényezőként olyan elemek említhetők meg, mint a tőkefajtákkal való ellátottság, a földrajzi távolságok és az ingázásra való alacsonyabb hajlam, a munka fogalmához kapcsolódó eltérő képzetek, a távlati gondolkodás hiányosságai, vagy a felsőoktatással kapcsolatos információk szűkebb spektruma, illetve a tanuláshoz és az iskolához kapcsolódó sajátos viszony. Ez utóbbi az iskolai eredményességet is alakítja. Ugyanakkor joggal feltételezhetjük, hogy ezen elemek működése társadalmanként valamelyest eltérő. Mivel a társadalmi rétegek újratermelődése az első generációs lét „ellen hat”, ezeket az elemeket gátló tényezőként jellemezhetjük. A reprodukciós mintáit nemzetközi szinten is összehasonlíthatjuk, s ezek alapján kijelenthetjük, hogy a magyar társadalom ide kapcsolható értéke európai összehasonlításban magas, ezért a társadalmi mobilitás mértéke alacsony (Eurostat, 2020).

A legfrissebb hazai elemzések pedig (szintén nemzetközi adatbázisokon dolgozva) az oktatási szintek szélső pólusain az immobilitás erősödését mutatták ki az egyes kohorszok összehasonlításakor (Huszár, Balogh és Győri, 2022). Az oktatási rendszerek a társadalmi mobilitás csatornái, felépítésük, működésük mind növelheti, mind pedig csökkentheti annak esélyét, hogy a nem diplomás szülők gyermekei elérjék a felsőoktatást. A magyar közoktatási rendszer egésze inkább mutat szelektív jegyeket (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009, Hegedűs 2019), s a PISA vizsgálat alapján a gyermekek iskolai teljesítménye és a szülői háttér között nemzetközi szinten is erős az összefüggés (I1) – mindezek függvényében azt mondhatjuk, hogy az oktatási rendszer szintjén a gátló tényezők erőteljesebben hatnak.

Az előbb említett tényezőkön kívül bizonyos, hogy az adott időszakban megfigyelhető társadalmi-gazdasági-politikai kontextusok is okozhatják az első generációs diákok rátájának megváltozását, amelyeket ösztönző ('push') vagy gátló ('pull') tényezőkként is azonosíthatunk. Mivel ezek köre széles, és hatásukat egyszerre fejtik ki (átalakítva a reprodukció amúgy is működő mintáit), a százalékos arányok változásai mögötti tényleges okok inkább sejtethők, mint pontosan modellezhetők és elkülöníthetők.

A jelenlegi magyarországi társadalmi környezetet megvizsgálva azt találjuk, hogy a gátló tényezők sora erőteljesebbnek mutatkozik – ilyen lehet a fiatalok alacsonyabb munkanélküliségi rátája, ami a munkavállalás irányába mozdítja a fiatalokat; az első generációsok által könnyebben elérhető pályák kereseti lehetőségei vagy a felsőoktatás bemeneti követelményeinek a 2010-es évek második felében történő szűkítése. Ösztönző tényezőként említhetjük az első generációsokat, roma vagy hátrányos helyzetű fiatalokat segítő programok bővülését, illetve a 2022-es évben történő, a felsőoktatásba való belépési kritériumok átalakítását (pl. nyelvvizsgakövetelmények és a ponthatárok megváltozása – I3). Feltételezhetjük azt is, hogy az oktatáspolitikai ideiglenes változásai bizonyos idő elteltével, valamint egy irányba mutató célrendszerrel a rendszerszintű működést is átalakíthatják, s teremthetnek kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb környezetet az iskolai végzettség alapján leírható mobilitási folyamatoknak.

Kutatási kérdések

Vizsgálatunk során a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- R1 Milyen mintákat tudunk azonosítani a szülők iskolai végzettségének reprodukciója során?
- R2 A háttérváltozók milyen mintái lesznek jellemzők az első generációs fiatalokra?

R3 Milyen tényezők alakítják az esélyét a diploma megszerzésének az első generációs fiatalok esetében?

A kutatás empirikus keretei

Elemzésünk során a Magyar Ifjúság 2016 és 2020 adatbázisokat használtuk fel, amelyből leválasztottuk a 25 és 29 év közötti almintát – döntésünket az indokolta, hogy ez a korosztály már nagyobb eséllyel szerezte meg a végleges iskolai végzettségét.

Vizsgálatunk a következő lépésekből áll: 1) a 2016-os és a 2020-as adatbázis segítségével megvizsgáljuk a 25-29 év közöttiek legmagasabb iskolai végzettségét (alapfok vagy alatta, szakvégzettség, középiskolai érettségi, diploma vagy PhD), mégpedig úgy, hogy elkülönítjük a nem diplomás szülők gyermekeit azoktól, akiknek legalább egyik szülője diplomás. 2) A 2020-as adatbázis segítségével mind az apa, mind az anya végzettsége mentén elemezzük a fiatalok legmagasabb iskolai végzettségét. Mindkét esetben az előbb említett négykategóriás végzettségi adatokat használjuk, és keresztábrák elemzést futtatunk le. 3) A 2020-as adatbázisból leválasztjuk azokat, akik 25 és 29 év közöttiek, és a szüleik nem diplomások. Egy bináris regressziós modellt futtatunk le, aminek függő változója a legalább alapfokú diploma megszerzése. A független változók körét úgy határoztuk meg, hogy lefedje a fiatalok szocio-demográfiai háttérét és legfontosabb életeseményeit. A háttérváltozók közé bekerült a nem (férfi, nő), a szubjektív gazdasági háttér (nélkülözések között élünk, hónapról hónapra anyagi gondjaink vannak, éppen hogy kijövünk a jövedelmünkből, beosztással jól kijövünk, gondok nélkül élünk – ebből egy negatív, pozitív és közepes kategória elkülönítve), a településtípus (falu, kisebb város, megyeszékhely, főváros), az anya és apa munkajellege (kék- vagy

fehérgalléros munka), a szülők iskolai végzettsége (alapfok vagy alatta, szakvégzettség, érettségi), a régió fejlettsége (hátrányos vagy nem hátrányos helyzetű régió az Eurostat alapján – I2). Az elemzésbe bevontuk a gyermekek számát (nincs, egy van, kettő vagy több), és a családi állapot mutatóját (nőtlen/hajadon, házas, elvált, élettársi kapcsolatban él – az elvált kategóriát az alacsony elemszám (N=15) miatt nem használtuk). A kitöltők által megélt traumatikus életeseményekből indexet képeztünk (itemek: meghalt az édesanyja vagy az édesapja, elváltak a szülei, elvesztette a munkahelyét a szülője vagy a nevelőszülője, súlyos anyagi veszteség érte a családjukat – igen válaszként egy pont), ami folytonos változóként került a modellbe. Illetve felhasználtuk azt a kérdést, ami a kitöltők viszonyát mérte fel a szülők éle-téhez (megfelel, nem felel meg, részben felel meg). Dummy kódolás a szubjektív anyagi helyzet, a szülők iskolai végzettsége, a település-típus, a szülők életével való azonosulás, a családi állapot, illetve a gyermekszám kapcsán használtunk.

Az elemzés mintája

A Magyar Ifjúság 2016 és 2020 adatbázisok elemszáma 8000 fő (a kutatás 15 és 29 év közötti fiatalokat ér el). A mintavétel többlépcsős és rétegzett volt, az első lépcsőt a magyarországi települések rétegzett mintája alkotta, a másodlagos keretet pedig az adott települések élő fiatalok képezték. A mintát nemre, korcsoportra, régióra, településtípusra és iskolai végzettségre súlyozták (Domokos et al., 2021). Az általunk használt változók százalékos mintázatait az adatbázisokban az 2. és a 3. táblázat tartalmazza. A trauma indexe 0 és 4 közötti értéket vett fel, átlaga 0,281, a szórása pedig 0,666 volt.

2. táblázat. A Magyar Ifjúság 2016 és 2020 adatbázisok jellemzői (25 és 29 év között) a saját végzettség és a szülői háttér szempontjából ($N^{2016}=2906$, $N^{2020}=2874$)

Végzettség	2016		2020	
	fő	%	fő	%
Saját végzettség – alapfok vagy alatta	277	9,5	202	7
Saját végzettség – szakvégzettség	718	24,7	630	21,9
Saját végzettség – gimnáziumi érettségi vagy szakvégzettség érettségivel	1202	41,4	1248	43,4
Saját végzettség – diploma vagy PhD	708	24,4	793	27,6
Egyik szülő sem diplomás	2303	83,8	2201	79,7
Legalább egyik szülő diplomás	444	15,62	559	20,3

3. táblázat. A regressziós modell háttérváltozóinak százalékos megoszlása (Magyar Ifjúság 2020 adatbázis, $N=2874$)

Háttérváltozók		fő	százalék
nem	férfi	1441	50,1
	nő	1432	49,8
település típusa	Budapest	553	19,3
	megyeszékhely	650	22,6
	kisebb város	884	30,8
	falu	787	27,4
anya foglalkozása	fizikai munka	1669	60,8
	szellemi munka	1095	39,2
apa foglalkozása	fizikai munka	1998	72,4
	szellemi munka	761	27,6
régió	hátrányos helyzetű régió	1392	48,4
	nem hátrányos helyzetű régió	1482	51,6
szülők életéhez való viszony	megfelel	1334	47,7
	részben felel meg	763	27,3
	nem felel meg	697	24,2
szubjektív anyagi helyzet	pozitív	1945	68,7
	közepes	771	27,2
	negatív	116	4,1
apa végzettsége	alapfok	317	11,4
	szakvégzettség	1197	43,1
	érettségi	823	29,7
	diploma	438	15,8
anya végzettsége	alapfok	341	12,1
	szakvégzettség	950	33,8
	érettségi	1083	38,5
	diploma	437	11,5
családi állapot	nőtlen/hajadon	1270	44,2
	házas	763	26,6
	párkapcsolatban (együtt is élnek)	824	28,7
	elvált	15	0,5
gyermek száma	nincs gyermeke	2031	73
	egy gyermeke van	505	18,2
	kettő vagy több gyermeke van	245	8,8

Eredmények

Elemzésünk első lépéseként a 2016-os és a 2020-as adatbázist hasonlítjuk össze abból a szempontból, hogy a szülők iskolázottságának mintái alapján hogyan alakul a fiatalok diplomaszerzésének százalékos aránya (egyik szülő sem diplomás, egyik szülő diplomás, mind a két szülő diplomás). A kapott adatokat a 4.a és 4.b táblázat tartalmazza.

Elemzésünk második lépésében az anya és az apa végzettségének négy kategóriás változójának, illetve a 25-29 éves fiatalok legmagasabb iskolai végzettségének (szintén négy kategóriával lefedve) a kapcsolatát tártuk fel. Az 5.a és az 5.b tábla ennek keresztábrás elemzésnek a vizsgálatát mutatja be – már csak a 2020-as évre fókuszálva.

4.a táblázat. A fiatalok iskolai végzettsége a szülők diplomájának függvényében a Magyar Ifjúság 2016 adatbázis alapján (N²⁰¹⁶=2758)

A fiatalok iskolai végzettsége (2016)	A szülők iskolai végzettsége (2016)		
	nincs diplomás szülő (%)	egyik szülő diplomás (%)	mindkét szülő diplomás (%)
nyolc általános vagy kevesebb	11,2	0,9	0,4
szakvégzettség	29,7	1,8	2,7
gimnáziumi érettségi vagy szakvégzettség érettségivel	43	38,7	27,4
diploma	16,1	58,5	69,5
<i>összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

4.b táblázat. A fiatalok iskolai végzettsége a szülők diplomájának függvényében a Magyar Ifjúság 2020 adatbázis alapján (N²⁰²⁰=2747, *khi-négyzet statisztika*, $p<0,05$, *sig.*: <0,001)

A fiatalok iskolai végzettsége (2020)	A szülők iskolai végzettsége (2020)		
	nincs diplomás szülő (%)	egyik szülő diplomás (%)	mindkét szülő diplomás (%)
nyolc általános vagy kevesebb	8,4	0,8	0
szakvégzettség	26,8	5,1	1
gimnáziumi érettségi vagy szakvégzettség érettségivel	37,8	42,6	17,2
diploma	17,5	51,6	81,8
<i>összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

5.a. táblázat. Az édesapa és a fiatalok legmagasabb iskolai végzettségének kapcsolata (Magyar Ifjúság 2020, N=2773, *khi-négyzet statisztika*, $p<0,05$, *sig.*: <0,001)

Apa végzettsége	Stat. változó	A fiatal legmagasabb iskolai végzettsége				összesen (fő)
		8 általános osztály vagy annál kevesebb	szakvégzettség	gimnáziumi érettségi vagy érettségi szakvégzettséggel	diploma	
8 általános osztály vagy annál kevesebb	gyakoróság	130	108	65	13	316
	adjusted. res.	<u>25,8</u>	<u>5,6</u>	<u>-8,7</u>	<u>-10,0</u>	
szakvégzettség	gyakoróság	45	409	592	151	1197
	adjusted. res.	<u>-5,5</u>	<u>13,7</u>	<u>5,5</u>	<u>-15,6</u>	
gimnáziumi érettségi vagy érettségi szakvégzettséggel	gyakoróság	12	81	442	288	824
	adjusted. res.	<u>-7,2</u>	<u>-9,2</u>	<u>7,0</u>	<u>5,5</u>	
diploma	gyakoróság	1	8	108	320	427
	adjusted res.	<u>-5,9</u>	<u>-11,0</u>	<u>-8,6</u>	<u>23,1</u>	

5.b táblázat. Az édesanya és a fiatalok legmagasabb iskolai végzettségének kapcsolata (Magyar Ifjúság 2020, N=2773, kéb-négyzet statisztika, $p < 0,05$, sig.: $< 0,001$)

Anya végzettsége	Stat. változó	A fiatal legmagasabb iskolai végzettsége				összesen (fő)
		8 általános osztály vagy annál kevesebb	szak-végzettség	gimnáziumi érettségi vagy érettségi szakvégzettséggel	diploma	
8 általános osztály vagy annál kevesebb	gyakoriság	139	128	62	12	341
	adjusted. res.	<u>26,4</u>	<u>7,4</u>	<u>-10,0</u>	<u>-10,6</u>	
szakvégzettség	gyakoriság	32	374	443	102	951
	adjusted. res.	<u>-5,2</u>	<u>15,8</u>	<u>2,4</u>	<u>-14,4</u>	
gimnáziumi érettségi vagy érettségi szakvégzettséggel	gyakoriság	21	108	606	348	1083
	adjusted. res.	<u>-8,2</u>	<u>-12,2</u>	<u>10,6</u>	<u>4,2</u>	
diploma	gyakoriság	1	10	110	316	437
	adjusted res.	<u>-6,0</u>	<u>-10,8</u>	<u>-8,4</u>	<u>22,7</u>	

Harmadik lépésben arra vállalkoztunk, hogy az első generációs fiatalok esetében vizsgáljuk meg azoknak a változóknak a mintázatát, amelyeket később a regressziós modellünkbe is bevontunk. Az elemzés során keresztábra elemzést, illetve a trauma indexével kapcsolatban variancia-analízist futtattunk le (sig. $< .05$). Szignifikáns összefüggések rajzolódtak ki a nem (nők - $X^2(1, N = 2201) = 35,79, p < .001$), a településtípus (Budapest és megyeszékhely - $X^2(1, N = 2201) = 53,48, p < .001$), a régió (nem hátrányos helyzetű régió - $X^2(1, N = 2200) = 10,69, p < .001$), a pozitív szubjektív anyagi helyzet - $X^2(2, N = 2179) = 49,67, p < .001$), az apa és az anya iskolai végzettsége (gimnáziumi érettségi vagy érettségi szakvégzettséggel - $X^2(2, N = 2201) = 157,55, p < .001$; $X^2(2, N = 2201) = 170,70, p < .001$), az apa és az anya munkajellege (szellemi munka - $X^2(1, N = 2183) = 39,64, p < .001$; $X^2(1, N = 2183) = 118,91,45, p < .001$), illetve a párkapcsolati magatartás bizonyos mintái esetén (nincs gyermeke - $X^2(2, N = 2125) = 30,46, p < .001$, nőtlen/hajadon - $X^2(2, N = 2188) = 15,87, p < .001$). A traumatikus eseményekből képzett index értéke nem tért ez az iskolai végzettség függvényében, és nem volt kapcsolat a szülők életével való azonosulás esetén sem.

Hogy megtudjuk, hogy a diplomaszerezés esélyét milyen tényezők alakítják, a már korábban ismertetett bináris regressziós modellt futtattuk le, aminek eredményeit a 6. táblázat mutatja be. Szignifikáns összefüggést a nem, a településtípus, az anya foglalkozása, a szubjektív anyagi helyzet, az anya és az apa iskolai végzettsége, illetve a gyermekek számának esetében találtunk.

Összegzés

Vizsgálatunk előtt három kutatási kérdést fogalmaztunk meg. Az első arra vonatkozott, hogy milyen mintákat fogunk találni a szülői háttér függvényében a fiatalok végzettsége kapcsán. A táblázatokból (4.a, 4.b) leolvasható, hogy a nem diplomás szülők gyermekeiből a 2016-os évben 16,11%, míg 2020-ban 17,5% szerzett diplomát – az adatbázis két hulláma között pedig jelentősebb elmozdulás nem volt látható. Abban a csoportban, ahol mind a két szülő diplomás, a fiatalok között (szinte) nincs olyan, aki csupán alapvégzettséget szerez, a magas iskolai végzettség újratermelésének aránya viszont magas, sőt, a két hullám között még növekedett is (69,5% és 81,8%).

6. táblázat A diplomaszerezés esélyét meghatározó tényezők a nem diplomás szülők gyermekeinek mintájában (Magyar Ifjúság 2020, N=2201, Nagelkerke $R^2=0,208$, -2 Log likelihood= 1658,975)

A diplomaszerezés esélyét meghatározó tényezők	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nem (0=férfi, 1=nő)	,725	,129	31,430	1	<,001	2,066
Településtípus (referencia: Budapest)			18,001	3	<,001	
Megyeszékhely	,456	,206	4,916	1	,027	1,578
Kisebbségi város	,098	,201	,237	1	,627	1,103
Falu	-,315	,219	2,071	1	,150	,730
Anya foglalkozása fizikai munka (0=nem, 1=igen)	-,415	,164	6,377	1	,012	,660
Apa foglalkozása fizikai munka (0=nem, 1=igen)	,198	,191	1,078	1	,299	1,219
Hátrányos helyzetű régió (0=nem, 1=igen)	,126	,144	,759	1	,384	1,134
Szülők életéhez való viszony (referencia=megfelel)			2,109	2	,348	
Részben felel meg	,204	,150	1,844	1	,174	1,226
Nem felel meg	,003	,163	,000	1	,985	1,003
Trauma index (folytonos változó)	,060	,106	,318	1	,573	1,062
Szubjektív anyagi helyzet (referencia=pozitív megítélés)			15,173	2	<,001	
Közepes megítélés	-,524	,153	11,655	1	<,001	,592
Negatív megítélés	-1,793	,862	4,324	1	,038	,166
Apa végzettsége (referencia=alapfok)			22,559	2	<,001	
Apa végzettsége szakvégzettség	,175	,364	,231	1	,630	1,191
Apa végzettsége érettségi	,906	,377	5,780	1	,016	2,475
Anya végzettsége (referencia=alapfok)			14,831	2	<,001	
Anya végzettsége szakvégzettség	,282	,377	,558	1	,455	1,326
Anya végzettsége érettségi	,921	,385	5,711	1	,017	2,511
Családi állapot (referencia= nőtlen/hajadon)			3,776	2	,151	
Házasság	,107	,187	,330	1	,566	1,113
Párkapcsolatban	-,232	,160	2,114	1	,146	,793
Gyermekek száma (referencia= nincs gyermeke)			19,277	2	<,001	
Egy gyermeke van	-,903	,212	18,164	1	<,001	,405
Kettő vagy több gyermeke van	-,640	,290	4,859	1	,027	,528
Konstans	-2,678	,452	35,085	1	<,001	,069

A vegyes háttérű gyermekek esetében, akik speciális csoportnak tekinthetők (egy korábbi elemzésünkben a vegyes háttérű egyetemista fiatalok egyetemre irányuló disszonáns motivációit tártuk fel – Bocsi, Pusztai és Fényes, 2020) inkább lefelé irányuló elmozdulás érzékelhető. Ennek magyarázatai lehetnek azok a gátló tényezők, amely a munkaerőpiac felé mozdíthatják a vegyes háttérű fiatalokat (pl. szakvégzettséggel elérhető magasabb keresetek, a munkaerőpiac különböző szegmenseinek a bővülése az adott időszakban). Mindezek egy

olyan társadalmi mobilitási folyamatot is elindíthatnak, amely egy, a munkaerőpiac alakulása miatt kialakuló lefelé irányuló strukturális mobilitás jele is lehet ebben a speciális háttérű csoportban. Az is leolvasható (5.a és 5.b táblázat), hogy mind az apa, mind az anya esetében erősen reprodukálódik a szülő iskolai végzettsége – erre utalnak az adjusted reziduals soronkénti értékei is. Különösen erősen termelődik újra a két szélső pólus, tehát a nyolc általános vagy kevesebb, illetve a diplomás kategória – ez illeszkedik Huszár, Balogh és Győri

(2022) eredményeihez. A két szélső pólus közötti elmozdulás, ami egy komolyabb intergenerációs mobilitási ívként értelmezhető, felfelé irányban valamelyest működik (316 főből 13 fő az apák esetében, 341 főből 12 fő az anyák esetében), lefelé azonban szinte egyáltalán nem (1-1 fő), ami arra utal, hogy a kohorsz esetében a plafon sokkal 'ragadosabb', mint a padló.

Megállapíthatjuk azt is, hogy még a szakvégzettség felé is alig visz a diplomás szülők gyermekeinek az életpályája. A felfelé irányuló mobilitás ilyen mértékű íve a reziliencia jelenségköréhez is kapcsolható (Ceglédi, 2012). Összességében tehát egy, a szélső pólusokon erősen reprodukáló mintát találunk, amit a vegyes háttérű fiatalok lefelé irányuló mozgásával és a diplomás szülők gyermekeinek erős újratermelődésével egészíthetünk ki. A mintázat a vizsgálat két hulláma között többé-kevésbé változatlan képet mutatott (a két diplomás szülők gyermekeinek erősebb újratermelődésével és a vegyes háttérűek nagyobb arányú lefelé mozgásával).

A második kutatási kérdésünk az volt, hogy a csoport jellemzésekor milyen jegyeket tapasztalunk. Összességében a legtöbb, modellbe később beemelt elem szignifikáns összefüggést mutatott – kivéve a traumatikus életeseményekből képzett index. A családjukban először diplomát szerzők között felülreprezentáltak voltak a nők, a települési hierarchia magasabb fokáról vagy a kedvezőbb régióból érkezők, az érettségizett szülők gyermekei, a fehérgalléros munkakörben dolgozók gyermekei, a jobb anyagi helyzetben élők, s a párkapcsolati magatartás alapján azok, akik nem vállaltak gyermeket, illetve nőtlenek vagy hajadonok. Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a kutatások során használt „első generációs” fogalom (vagy más, azal rokon élethelyzetet leíró kifejezés) további árnyalása szükséges, mert a kategórián belüli eltérő pozíciók – ahogyan később majd látni fogjuk – eltérő mobilitási esélyeket biztosítanak.

A harmadik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy egy modellbe bevonva mely tényezők fogják

növelni vagy csökkenteni a diploma megszerzésének esélyét az első generációsok között. A kérdésre adott válaszunkat a 6. táblázat alapján foglalmaztuk meg. Az első lényeges eredmény a nemek közötti eltérésekre mutat rá. A nők mobilitási rátája általában magasabb, mint a férfiaké (12), ugyanakkor a jelenség nem általános (Bukodi és Paskov, 2020). A felsőoktatás elérésének eltérő esélyeihez kapcsolhatjuk Fényes (200) korábbi kutatási eredményét, amely szerint a férfiak kedvezőbb szociális helyzet esetén lépnek be a felsőoktatásba. Ugyanakkor a jelenség háttere tovább gondolandó – joggal feltételezhetjük, hogy a gátló és az ösztönző tényezőkhöz való viszonyoknak van egyfajta gender olvasata, tehát a felsőoktatás vagy a munkaerőpiac vonzó hatása a nemi szerepekbe ágyazott bele – a szakvégzettség által biztosított magasabb keresetek például a férfiak esetén működhetnek inkább gátló tényezőként (s tegyük hozzá azt is, hogy a szakvégzettséghez tartozó magasabb keresetek „férfi” szakmák esetében jellemzőek). Ráadásul a mobilitásnak a végzettség szerinti dimenziója csak az egyik, bár igen fontos lehetséges megközelítése. Bukodi (1999) egy korábbi elemzésében a két nem esetében eltérő motivációs hátteret és stratégiát feltételez – a nők almintájában a döntés a kulturális reprodukció elvéhez kapcsolódott, míg a férfiak csak akkor próbálták meg a felsőoktatásba való bejutást, ha a szociális háttérük kedvezőbb volt, s oktatási döntéseiket inkább a racionális, extrinzik elemek alakították. Huszár, Balogh és Győri (2022) elemzésének egyik lényeges eredménye, hogy a kedvezőtlenebb helyzetű lányok esélye a társadalmi mobilitáshoz jobb, mint a kedvezőtlen helyzetű fiúk esélye.

A szocio-demográfiai mutatók felső pólusain magasabb a diploma megszerzésének esélye (nagyobb települések, érettségi, kedvező anyagi helyzet), ami logikus eredménynek tekinthető. Fontos eredmény ugyanakkor, hogy a régiók gazdasági helyzete mentén eltéréseket nem találtunk. A szülők munkajellege esetében csak az anya hatása

volt szignifikáns, az apáé nem. Abban az esetben tehát, ha a szülők nem diplomások, de az édesanya beosztott szellemi munkát végez, nagyobb az esélye a fiatal egyetemre kerülésének. A párkapcsolati magatartás esetében a gyermekvállalás negatív hatást gyakorolt a felsőoktatás elvégzésének esélyére, a családi állapot azonban nem formálta azt. A szubjektív anyagi helyzet kapcsán kiemelendő, hogy már a közepes megítélés is csökkentette a harmadfokú végzettség megszerzésének a valószínűségét. Az esélyhányadost legnagyobb erővel az anya érettségi vizsgája alakította pozitív irányban, míg a másik póluson a szubjektív anyagi helyzet negatív megítélését találjuk.

Összességében azt mondhatjuk, hogy kutatási eredményeink egybeesnek az elméleti keretekben felvázoltakkal – egy, a szélső pólusain bezáródó, az iskolai végzettségeket nagy arányban reprodukáló mechanizmus rajzolódik ki, amelyben a diploma megszerzésének az esélye a lányok körében magasabb. Elemzésünk újszerűségét az adta, hogy a hagyományos, rétegződést leképező „kemény” mutatókon túl beemeltünk a modellbe más háttérváltozókat is (régió, településtípus, megélt traumák), s a korai iskolahagyással vagy a NEET-jelenséggel (foglalkoztatásban, képzésben és oktatásban sem résztvevők, 'Not in Education, Employment, or Training') is kapcsolatba hozható párkapcsolati magatartás (Fehérvári, 2015) hatását is feltérképeztük. Az eredmények segítségével be tudjuk azonosítani azokat az interszekcionális élethelyzeteket (Varga, 2017) a nem diplomás szülők gyermekeinek az esetében, amelyek megnövelik a diplomaszerezés esélyét (nő, lakhatás a települési hierarchia magasabb szintjén, kedvezőbb anyagi helyzet, anya fehérgalléros munkaköre és a gyermekvállalás hiánya). A kapott eredmények felhívják a figyelmet a magyarázó tényezők szélesebb körére és egyidejű használatára, ráirányíthatják a figyelmet arra, hogy az „első generációs” csoport nem írható le homogén jegyekkel, illetve kijelölhetnek további

elemzési szálakat (például az adatok nemek szerinti további bontását).

Irodalmak

- Bathmaker, A. M. (2021). Social Class and Mobility: Student Narratives of Class Location in English Higher Education, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(1): 75–86. DOI [10.1080/01596306.2020.1767938](https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1767938)
- Biczó, G. (2021). Roma colleges for advanced studies network in Hungary. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 7(1), 7–15. DOI [10.18458/KB.2021.1.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.1.7)
- Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61, 229–242.
- Bocsi V. (2022). *Értelmiségképzés és felsőoktatás*. Belvedere Meridionale.
- Bocsi, V. (2019). First Generation Students in the Hungarian Higher Educational System. *Central European Journal of Educational Research*, 2(2), 53–65. DOI [10.37441/CEJER/2020/2/1/5758](https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5758)
- Bocsi, V., Pusztai, G., és Fényes, H. (2020). Első generációs hallgatók a campuson-különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére. *Szociológiai Szemle*, 30(4), 26–44. DOI [10.51624/SzocSzemle.2020.4.2](https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.4.2)
- Bukodi, E. (1999). Educational choices in Hungary. *Hungarian Statistical Review*, 77(SN3), 71–94.
- Bukodi, E., Paskov, M., és Nolan, B. (2020). Intergenerational class mobility in Europe: a new account. *Social Forces*, 98(3), 941–972. DOI [10.1093/sf/soz026](https://doi.org/10.1093/sf/soz026)
- Burlutskaja, M. G. (2014). Higher Education as a Means of Upward Social Mobility: The Expectations of Graduates and the Realities of Present-Day Society, *Russian Education & Society*, 56 (4), 52–63. DOI [10.2753/RES1060-9393560404](https://doi.org/10.2753/RES1060-9393560404)

- Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- Christie, F. (2016). Career Guidance and Social Mobility in UK Higher Education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(1), 72–85. DOI [10.1080/03069885.2015.1017551](https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1017551)
- Csapó B., Molnár Gy. és Kinyó L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- Domokos T.; Székely L., Kántor Z. és Pillók P. (2021). *Magyar Fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – fiatalokról, fiataloktól.* (2021). Erzsébet Ifjúsági Alap Társadalomkutató Kft, Budapest.
- English, H. (2012). *Transition of Students from Economically Disadvantaged Backgrounds to Research Led Universities* [Conference presentation]. Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society, Kyustendil, Bulgaria.
- Eurostat (2020). Social Mobility in Europe Across Generations. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/crosscutting-activities/facts4eufuture-series-reports-future-europe/beyond-averages-fairness-economy-works-people/social-mobility-europe-across-generations_en
Utolsó látogatás: 2023.15.24.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31–47.
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fónai, M. (1995). Értelmiség, értelmiség és elit. *Felső-Magyarországi Szemle*, 2, 1–11.
- Fónai, M., és Csonka, É. (2023). A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio*, 32(1), 85-106. DOI [10.1556/2063.32.2023.1.6](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.6)
- Fónai, M. és Láncki V. (2023). Myth or Reality? Mobility Trends among Recent Graduates of Different Fields of Study, *Central European Journal of Educational Research*, 5(3). (in press)
- Forbus, P., Newbold, J. J. és Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109.
- Harcza, I., Monostori, J., Ceglédi T. és Dabney-Fekete, I. (2022). A nemzedékek közötti iskolai mobilitás mintázata és összefüggései az anyagi helyzettel: A reziliensek hátrányai a diploma után. *socio.hu*, (12)4–26. DOI [10.18030/socio.hu.2022.3.4](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2022.3.4).
- Hegedűs R. (2019). A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése. *Neveléstudomány*. 7(1) 60–73. DOI [10.21549/NTNY.25.2019.1.5](https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.5)
- Hegedűs R. (2020). *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Haveman, R. és Smeeding, T. (2006). The Role Higher Education in Social Mobility, *The Future of Children*, 16(2), 125–150. DOI [10.1353/foc.2006.0015](https://doi.org/10.1353/foc.2006.0015)
- Huszár, Á., Balogh, K., és Győri, Á. (2022). Educational mobility at the top and the bottom of the social structure in Hungary. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 8(2), 138-155. DOI [10.17356/ieejsp.v8i2.858](https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.858)
- Kristóf, L. (2011). *A magyar értelmiség rekrutációja.* Értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Laemmler, T. (2011). "Getting educated": Working class and first-generation students and the extra-curriculum. *Sociology Honor Projects*, Paper 32.
- Lehmann, W. (2012). Extra-Credential Experiences and Social Closure: Working Class Students at University. *British Educational Research Journal*, 38(2), 203–218. DOI [10.1080/01411926.2010.535894](https://doi.org/10.1080/01411926.2010.535894)
- Nimer, M. (2021). Beyond social mobility: Biographies, habitus and responses to changing 'conditions of existence' among university

- scholarship students. *Sociological Research Online*, 26(1), 92-107. DOI [10.1177/1360780420911380](https://doi.org/10.1177/1360780420911380)
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI [10.1787/eag-2012-en](https://doi.org/10.1787/eag-2012-en)
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 59-78.
- Pearce, J., Down, B. és Moore, E. (2008). Social Class, Identity and the Good Student: Negotiating University Culture. *Australian Journal of Education*, 52(3), 257-271. DOI [10.1177/000494410805200304](https://doi.org/10.1177/000494410805200304)
- Próspero, M. és Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975. DOI [10.1080/10668920600902051](https://doi.org/10.1080/10668920600902051)
- Pusztai G., Kovács K. és Hegedűs R. (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio* 28(4). 737-754. DOI [10.1556/2063.28.2019.4.6](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.6)
- Rubin, M. és Wright, C. L. (2017). Time and Money Explain Social Class Differences in Students' Social Integration at University. *Studies in Higher Education*, 42(2), 315-330. DOI [10.1080/03075079.2015.1045481](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045481)
- Shure, N., Henderson, M., & Adamecz-Völgyi, A. (2022). The labor market returns to "first-in-family" university graduates. *Journal of Population Economics*, 36, 1395-1429. DOI [10.1007/s00148-022-00908-y](https://doi.org/10.1007/s00148-022-00908-y)
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T. és Nora, A. (1996). First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22. DOI [10.1007/BF01680039](https://doi.org/10.1007/BF01680039)
- Tiele, T., Pope, D., Singletin, A., Snape, D. és Stanistreet, D. (2017). Experience of Disadvantage: The Influence of Identity on Engagement in Working Class Students' Educational Trajectories to an Elite University. *British Educational Research Journal*, 43(1), 49-67. DOI [10.1002/berj.3251](https://doi.org/10.1002/berj.3251)
- Varga, A. (2014). Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 14(5), 28-34.
- Xie, A., Kuang, H. és Hong, Y. (2023). Favouring Middle-and Upper-Class Students? The Structure and Process of Attending China's Selective Universities. *Central European Journal of Educational Research*, 5(3). (in press)
- Xie, A., & Reay, D. (2020). Successful rural students in China's elite universities: Habitus transformation and inevitable hidden injuries?. *Higher Education*, 80, 21-36. DOI [10.1007/s10734-019-00462-9](https://doi.org/10.1007/s10734-019-00462-9)
- Yeung, W. J. J. (2013). Higher education expansion and social stratification in China. *Chinese Sociological Review*, 45(4), 54-80. DOI [10.2753/CSA2162-0555450403](https://doi.org/10.2753/CSA2162-0555450403)
- Varga, A. (2017). Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 26(3), 418-430. DOI [10.1556/2063.26.2017.3.8](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.8)
- Veroszta Zs. (2016). *Frissdiplomások 2015*. Kutatási zárótanulmány. Diplomás Pályakövetési Rendszer Országos Kutatás. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

Internetes hivatkozások:

- I1 PISA 2018. Web: <https://www2.compareourcountry.org/pisa/country/hun?lg=en>
Utolsó látogatás: 2023.05.24.
- I2 Eurostat 2020 Web: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/data/main-tables> Utolsó látogatás: 2023.04.25.
- I3 2022 évi LIX törvény, Egyes felsőoktatással, szakképzéssel és felnőttképzéssel összefüggő törvények módosításáról. Web: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/8dc743a371025072079f857560b08c4406036b2f/megtekintes> Utolsó látogatás: 2023.06.05.

A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA PEDAGÓGIAI HASZNÁLATÁRA VONATKOZÓ HAJLANDÓSÁG VIZSGÁLATA GYÓGYPEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRÉBEN

Szerzők:

Demeter Zsuzsa
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Levelező szerző e-mail címe:
kata.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Olteanu Lucian (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Demeter Zsuzsa, Mező Katalin (2023): A mesterséges intelligencia pedagógiai használatára vonatkozó hajlandóság vizsgálata gyógypedagógus hallgatók körében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 31-45. DOI [10.18458/KB.2023.2.31](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.31)

Absztrakt

Cél: a mesterséges intelligencia alapú rendszerek, eszközök, szolgáltatások begyűrűztek az élet minden területére, így megjelentek az oktatásban is. Jelen tanulmány célja a leendő gyógypedagógusok véleményeinek megismerése a mesterséges intelligencia (röviden MI) pedagógiai célú használatával kapcsolatban. Módszer: A tanulmányban bemutatásra kerülő vizsgálatban $n=157$ gyógypedagógia szakos hallgató véleményének elemzésére került sor, kérdőíves kutatás segítségével. Az eredményeket matematikai statisztikai elemzéssel, az SPSS szoftver segítségével értékeltük ki. A programon belül keresztábrás elemzést, χ^2 -tesztet és gyakoriságszámítást alkalmaztunk. Eredmények: a leendő gyógypedagógusok csak nagyon kis százaléka (18,5%) találkozott az eddigi tanulmányai alatt MI eszközökkel és alkalmazásokkal. Az MI eszközök alkalmazását inkább a tanórai tevékenységeken kívül tartják elképzelhetőnek. Az MI használatára való hajlandóság tekintetében nincs szignifikáns különbség az életkor viszonylatában, a 24 év alattiak 59,7%-a, a 24 év felettiek 65 % véli úgy, hogy az MI eszközök szükségesek a gyógypedagógiában, ugyanakkor az MI alkalmazások, eszközök és lehetőségek tekintetében a leendő gyógypedagógusok tudása nagyon bizonytalan és kevés, ezért szükség lenne a mesterséges intelligenciával kapcsolatos edukáció széles körű elterjesztésére.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, gyógypedagógia, Artificial Intelligence, hajlandóság, változó gyógypedagógusi szerepek

Disciplína: infomatika, neveléstudomány

Abstract

INVESTIGATING THE WILLINGNESS TO USE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION AMONG STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Goal: Artificial intelligence-based systems, tools, and services have penetrated all areas of life, including education. The aim of this study is to find out the views of future special education teachers on the use of artificial intelligence (AI) in education. Method: In research, we surveyed $n=157$ students in special education teachers with a questionnaire survey. The results were evaluated by mathematical statistical analysis using SPSS software. Within the software, cross-tabulation analysis, χ^2 test, and frequency analysis were used. Results: only a very small percentage (18.5%) of the prospective special education teachers had encountered tools based on AI and applications during their previous studies. They will prefer to use AI tools outside classroom activities. There is no significant difference in the willingness to use AI in relation to age, 59.7% of those under 24 years and 65% of those over 24 years consider AI tools necessary in special needs education. However their knowledge about AI applications, tools, and possibilities is very uncertain and limited, and therefore there is a need for a wide dissemination of AI education.

Keywords: special needs education, Artificial Intelligence, willingness, changing roles of special needs teachers

Disciplina: informatika, educational science

Mesterséges intelligencia az oktatásban

A mesterséges intelligencia (röviden MI) fogalmának leírására számos kísérletet tettek (Smibert, 2020; Mező és Mező, 2019, 2020; Elek, 2015; Russel és Norvig, 1995; Newell és Simon, 1961). A legújabb értelmezések egyikében a mesterséges intelligencia olyan gépi viselkedésként került értelmezésre, „amit intelligensnek tartanánk, ha nem egy számítógép, hanem egy ember hajtaná végre.” (Smibert, 2020:8). De ismertek a következő meghatározások is „izgalmas újszerű kísérlet, hogy a számítógépet gondolkodásra készítsük... tudatos gépek e fogalom teljes és szó szerinti értelmében.”, vagy „a mentális képességek tanulmányozása számítási modellek segítségével.”, illetve „a gépi intelligencia emulálja, vagy lemásolja az emberi ingerfeldolgozást (érzékeléssel) és a döntéshozó képességeket számítógépekkel (összegez Russel és Norvig, 1995:32). Az Európai Bizottság (2018)

Artificial Intelligence (röviden AI) meghatározása szerint „a mesterséges intelligencia intelligens viselkedésre utaló rendszereket takar, amelyek konkrét célok eléréséhez elemzik a környezetüket és – bizonyos mértékű autonómiával – cselekvéseket hajtanak végre. A mesterséges intelligencián alapuló rendszerek lehetnek kizárólag szoftver-alapú rendszerek, amelyek a virtuális világban működnek (pl. hangszisztemek, képelemző szoftverek, keresőprogramok, hang- és arcfelismerő rendszerek), illetve a mesterséges intelligencia beépíthető hardvereszközökbe is (pl. fejlett robotok, autonóm járművek, drónok és a tárgyak internetéhez kapcsolódó alkalmazások)” (Európai Bizottság, 2018:1).

A mesterséges intelligenciához kapcsolódó kutatások napjainkban négy fő területre – a robotika, a képi feldolgozás, a döntéstámogatás és a természetes nyelvi feldolgozás – koncentrálnak (Fehér, Kökényesi-Bartos, Bártfai, 2020). A felsorolásban

résztevő elemek azon kívül, hogy fontos kutatási területek azért is hangsúlyosak, mert ezek mentén lehet beépíteni az eszközöket az oktatásba, tantárgyaktól függetlenül, s ezáltal is eredményesebben, korszerűbb módon elérve a tanulókat. Így tehát a pedagógusoknak előbb-utóbb szükségünk lesz olyan szoftverekre, alkalmazásokra vagy játékokra (lásd. Midjourney, Dall-e, LIFEisGAME, Microsoft Translator, Helpicto, AI Dungeon, Stable Diffusion, While true:Learn), melyeken keresztül megtanulhatják és fejleszthetik a tanulók az MI működési elvét, a gépi tanulás alapjait. Szükség lesz a robotokra, padlórobotokra, amelyek fejlesztik az algoritmikus gondolkodást, s általuk a tanulók megtanulhatják a robotika alapjait, a programozást, illetve gyakorolhatják a képi és nyelvi feldolgozást és segíthetik a döntéshozatalt a döntéstámogatás útján. Valamint szükség lesz olyan eszközökre is, amelyek képesek az egyéb MI/gépi tanulás alapú szoftvereket, alkalmazásokat, játékokat futtatni, így az AR, VR vagy az okos IKT eszközökre (bővebben Demeter és Mező, 2023). Ezek a mesterséges intelligencia alapú eszközök a többségi oktatás mellett, meg fognak jelenni a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában is, sőt hatékonyan alkalmazhatók a fejlesztés folyamatában.

A mesterséges intelligencia gyógypedagógiai célú felhasználásával kapcsolatos kutatások

A mesterséges intelligencia gyógypedagógiai célú felhasználásával kapcsolatban számos nemzetközi kutatás (lásd pl. Ojha, 2022; Basogain és munkatársai, 2020; Fang és Zhang, 2019; Drigas és Ioannidou, 2012) és jóval kevesebb hazai vizsgálat (pl. Mező és Szabóné, 2021; Aknai, 2020; Dietz, 2020) létezik. Ezek a kutatások többnyire a mesterséges intelligencia megjelenésével, típusaival, alkalmazásának módszereivel, illetve segédeszközökkel és azok fontosságával foglalkoznak. Drigas és Ioannidou (2012) tanulmányukban az egyes számítógépes vagy e-learninges felületek, eszközök

használatának lehetőségeit mutatták be a különböző károsodások (érzékszervi, fizikai), tanulási zavarok (írás, olvasás, helyesírás) és az autizmus spektrumzavar esetén. Fang és Zhang (2019) kifejezetten a különleges bánásmódot igénylő gyermekek esetében vizsgálták az MI használatának lehetőségét. Véleményük szerint az MI eszközök pedagógiai beépítése jelentős mértékben csökkenthetik a gyógypedagógusok leterheltségét, azáltal, hogy olyan tanulási partnerekként jelenthetnek meg, amelyek támogatják a sajátos nevelési igényű gyermekek tanulását. Ezen kívül az MI olyan szakértői rendszerként is használható, amely segíti a gyógypedagógusokat a saját képességeik fejlesztésében támogatva az élethosszi tartó tanulást (LLL) is, melyet a technológia fejlődése és ennek nyomon követése, az eszközök használatának megtanulása is lehetővé tesz. Ojha (2022) beszámolt az MI előnyeiről és hátrányairól is. Az MI használatának előnyeként a differenciált és egyénre szabott, a tanulók igényeihez alakított tanulást, illetve az oktatáshoz való egyenlő, mindenki számára elérhető univerzális hozzáférést említi. Emellett véleménye szerint fontos kiemelni, hogy az MI segíti az adminisztrációt és az értékelés automatizálását is. Az MI használatának hátrányaként viszont Ojha kiemelte, hogy olykor előfordul, hogy az MI eszközök nem jól mérik fel a tanulók képességeit különösen a kreativitást és az analitikus gondolkodást, s így korlátozott számú szabályok és a megoldások alapján adják ki a feladatokat. A tanulmányban megfogalmazásra került, hogy az MI eszközöket a gyakorlatban már sikeresen alkalmazzák a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók esetében a felmerülő problémák kezelésére, megoldására. Ennek eléréséhez azonban szükség van arra, hogy a pedagógusok és a szülők is megfelelő képzést kapjanak ezen eszközök használatára vonatkozóan. Ez azért fontos, mert egyre több MI eszköz jelenik meg, amelyek segítik a diagnosztizálást, a fejlesztést, a tanulást és az akadályok leküzdését mind az oktatási intézményekben, mind a mindennapi életben. Dietz (2020)

szintén vizsgálta az MI oktatásban való megjelenése eredményezte kihívásokat és lehetőségeket. Azt tapasztalta, hogy a fiatalok a mai kor oktatását korszerűtlennek találják, s egy élményszerűbb, gyakorlatorientáltabb oktatást képzelnek el, melyet a digitális eszközökkel és a még terjedőben lévő mesterséges intelligencia alapú eszközökkel, alkalmazásokkal lehet lehetővé tenni. Az élmények szerzése mellett előnyös ez az új technológia abból a szempontból, hogy térben, időben függetlenebb és a tananyag bővíthető, korszerűsíthető és személyre szabható, az eredmények folyamatosan ellenőrizhetők, felvillantható vele egy javasolt tanulási útvonal, azonban szükséges a pedagógus szerepe is a tananyagok moderálása és az elszemélytelenedés megelőzése érdekében. A mesterséges intelligencia alapú oktatás további előnyeiként fogalmazza meg a rugalmasságot, a multimodalitást, a tanulás kiterjesztését a sajátos nevelési igényű tanulók számára (lásd: diktálás, felolvasás, feliratozás, fordítás). Dietz a tanulmányában hangsúlyozza, hogy az MI a pedagógusokat nem zárja ki az oktatásból, nem veszíténék el ezáltal az állásukat, hiszen az MI egyfajta virtuális asszisztensként támogatná a pedagógus munkáját a tananyag optimalizálásában és az értékelésben. Ennek köszönhetően a pedagógusok hatékonyabban és gyorsabban tudnák végezni a munkájukat, több lehetőségük és segítségük lenne az egyéni fejlődés elősegítéséhez és nem utolsó sorban több szabadidejük maradna.

Basogain és munkatársai (2020) is foglalkoztak a témával, elsősorban a robotika oktatási célú felhasználásával és reményüket fejezték ki a jövőbeli fejlesztéseket tekintve. Mező és Szabóné (2021) pedig kifejezetten a sajátos nevelési igényű gyermekeket ellátó intézményekben vizsgálta a fejlesztések során alkalmazott, az oktatási intézményekben megjelenő robotok helyét, szerepét és felhasználásuk módjait. Kutatásuk során kiderült, hogy a gyógypedagógusok tapasztalatai a fejlesztés során használható robotokkal kapcsolatban nagyon sokszínű, ahogyan a robotok felhasználási módjával

kapcsolatos pedagógusi kompetenciák és az intézményekben megjelenő robotok száma is széles skálán mozog. Egy másik hazai vizsgálatban Aknai (2020) arról számolt be, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában hogyan jelenhetnek meg a robotok a problémamegoldó-képesség és kompetenciafejlesztés területén. Aknai rámutatott arra, hogy napjainkban számos tényező befolyásolja a robotokkal történő oktatás sikerességét (például a digitális egyenlőtlenség, és különböző gazdasági, illetve szociális háttér stb.). Azonban, ennek ellenére úgy véli, hogy a robotok sokrétű felhasználása az oktatásban meglehetősen hasznos lenne a különböző képességterületek fejlesztése kapcsán, mivel a megkérdezett pedagógusok jelentős része (n=82) úgy nyilatkozott, hogy az oktatásban használt robotok pozitív hatással vannak a gyermekek, tanulók fejlődésére.

Ady és Terpecz (2018) megállapította, hogy az oktatás az évek során többször is átalakuláson ment keresztül és jelenleg is formálódik, elsősorban a technológia fejlődésének hatására. A tanulmány szerzői úgy vélik, hogy a technológiai váltás fontos, hiszen a felnövekvő generációk új problémákkal, szakmákkal, munkaerőpiaci akadályokkal kell, hogy szembenézzenek. A technológia oktatásba való betörését azonban pozitívumnak tekintik, hiszen a különböző IKT eszközök és a mesterséges intelligencia lehetőséget biztosít a megszokott oktatási módszertanunk költségkímélőbb alkalmazására. Ennél konkrétabb megállapításra jutott egy lengyel kutatócsoport (Tabakova-Komsalova és munkatársai, 2020; Glushkova és munkatársai, 2020), mivel ők egyértelműen úgy nyilatkoztak, hogy kifejezetten szükség lenne az MI, mint tudományág középiskolába való bevezetésére. Tanulmányukban javaslatokat tettek a gyakorlati megvalósítására, a lehetséges tanterv kidolgozására, a megfelelő oktatási tartalom kiválasztásának lehetőségeire, a tanterv témáira és a feladatok létrehozására. Ezen felül lehetőséget kínálnak a tantárgyak közötti átmenetre, a mindennapi élettel való kapcsolatok kialakítására is.

Ocaña és munkatársai (2019) arról számoltak be, hogy az MI-vel meg támogatott oktatás a személyre szabott tanulási folyamatot és az automatizált segítségnyújtást teszik lehetővé. Továbbá adatokkal szolgálnak az oktatás személyre szabott, az MI algoritmusai által meghatározott, egyéni igényekhez igazodó alkalmazások népszerűsítésének lehetőségéről és ezzel együtt az adaptív oktatási modellekhez illeszkedő megoldásokat, támogatási lehetőségeket és oktatási intézkedéseket kínálnak.

Luckin és munkatársai (2016) azt taglalták, hogy milyen lehet az MI által kiegészített oktatás. Úgy gondolják, hogy ez a fajta oktatás három alapmodellre épül, a tanulói, a pedagógiai és a tartománymodellre. A tanulói modell az egyén ismereteit, a pedagógiai a tanítási ismereteket, míg a tartományi a megtanulandó ismereteket foglalja magába. Az MI algoritmusai a tanuló egyéni képességeinek megfelelő minőségű és mennyiségű tartalmat választanak ki és a tanulóhoz alkalmazkodó tanítási módszerrel juttatják el a tanulóhoz. Az MI alkalmas arra, hogy a tananyag eljuttatásának folyamatában folyamatosan ellenőrzés alatt tartsa a tanuló interakcióit, visszajelzéseket adjon és segítse a diákot az előrehaladásban. Az MI eszközök egyik előnye, hogy nagy mennyiségű adatot képesek összegyűjteni, melyek segítenek megfelelően kiszámolni a pedagógiai és a tartományi modellek adatait a fejlődés érdekében. Ennek köszönhetően az MI eszközök segítenek a hatékonyabb, személyre szabottabb oktatásban.

Chassignol és munkatársai (2018) az MI oktatásra gyakorolt hatásáról számoltak be, s emellett érintették azt is, hogy az MI hogyan segíthet a tanulóknak a tanulási nehézségeik leküzdésében, hogyan fejlesztheti a képzelőerejüket és alakíthat ki számukra újszerű oktatási élményt. Úgy vélik, hogy az MI átformálja az oktatási környezetet még akkor is, ha nem váltja fel teljesen a hagyományos oktatást. Véleményük szerint a hagyományos oktatás egyes elemeinek megtartása mellett helyet kell szorítani az MI adta lehetőségeknek és újításoknak a

hatékony és újszerű rendszer kialakulásának érdekében. A tanulmány kitér arra is, hogy a humán társadalom nagy részében felmerül az a kérdés, hogy az MI alkalmazása lecserélheti-e az embert az oktatásban. Chassignolék úgy gondolják, hogy az új technológiai eszközök lehetőséget biztosítanak az online órákra és a tanulási előrehaladás mérésében is hatékonyak, azonban csak bizonyos számú megoldási lehetőséget és helyes választ képesek elfogadni, így szükséges a folyamatokhoz az emberi beavatkozás. A pedagógusok mellett létező (kiegészítő) MI robotok eredménytelenebbek a társadalmi interakciók, a szociális kompetenciák területén, illetve kérdésként merül fel az is, hogy a szociális, emocionális vagy kommunikációs területeken jelentkező hátrányokat, problémákat képes-e megoldani egy robot, s ha igen, hogyan.

Napjainkban egy érdekes új kezdeményezés van kialakulóban a Csodavár Alapítvány részéről, amely szervezetnek elsődleges célja a sérült személyek támogatása és olyan alternatív megoldási lehetőségek nyújtása, amelyek segítségével olyan életet élhetnek a társadalomban, mint mindenki más (I1). Az Alapítvány létrehozta a Robooks elnevezésű projektet, melyhez kapcsolódóan olyan módszertani kézikönyvet és online kiegészítőfüzeteket készítettek el négy nyelven, amelyek elősegítik a fogyatékkal élő gyermekek kompetenciáinak fejlődését. Ezt a folyamatot az állatasszisztált terápiák mintájára robotasszisztált terápiának, foglalkozásnak nevezik, melyek megjelenhetnek az egyéni fejlesztés közben a fejlesztőközpontokban, de akár a köznevelési intézményekben is (I2).

Összességében a nemzetközi kutatások és tanulmányok azt közvetítik, hogy a felmerülő kérdések és a kritika ellenére az új technológiai és MI eszközök hozzájárulnak ahhoz, hogy a tudás és a tudás megszerzésének folyamata modern, az oktatás színvonal pedig korszerű legyen. A bemutatott szakirodalmak az MI eszközök gyógypedagógiai célú használhatóságát is alátámasztják. A hazai kutatások a nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan

bíznak a mesterséges intelligencia eszközeinek jövőbe mutató felhasználásában és számos olyan gyógypedagógiai irányultságú fejlesztési lehetőséget feltárnak, amelyek valamely MI eszköz használatához köthetők.

A technológiai fejlődés hatása a gyógypedagógusi szerepre

A nagymértékű technológiai fejlődés és az új technológiai eszközök megjelenése az oktatásban módosítja a pedagógusok, a gyógypedagógusok szerepét is. A gyógypedagógus szerepe folyamatosan változásban van, a 20. sz. második felétől a szakembereknek már nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás és (re)habilitációs feladatokat ellátó szerepei is vannak (Gordosné, 2004). Mesterházi (2007) ezt azzal egészítette ki, hogy a gyógypedagógusok feladata a sajátos nevelési igényű személyek egészségvédelmének, szociális biztonságának, munkaerőpiaci helyzetének és életminőségének támogatása egyaránt. A 21. században a digitális kompetenciák birtoklása, a mesterséges intelligencia használatával kapcsolatos ismeretek, készségek és képességek kialakítása, valamint a digitális hatások okozta változó világhoz alkalmazkodás és nyitott attitűd szintén elvárásként fogalmazható meg, mivel ezek hiányában pár év múlva nem fogják tudni értelmezni a gyógypedagógusok, és neveltjeik a világban lezajló dinamikus átalakulásokat. Ezt a változást a hazánkban bevezetésre került Digitális Jólét Program (2016, I3, I4) megvalósulására vonatkozó intézkedések és a Nemzeti Alaptantervben (a Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2020) megfogalmazott kulcskompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó törekvések is generálják és fontosnak tartják.

„A mesterséges intelligencia olyan forradalmi jelentőségű új eszköz az emberiség kezében, ami gyökeresen változtatja meg a mindennapjainkat. Nem szabad megrettennünk tőle, viszont felelősséggel kell használnunk...” (Fehér, Kökényesi-

Bartos, Bártfai, 2020:281). Nagyon fontos, hogy ezen eszközökhöz megfelelően tudjanak alkalmazkodni a gyógypedagógusok, hiszen az alkalmazkodással hiteles példát tudnak mutatni a felnövekvő generációnak megváltozott oktatási rendszerben (Sántha és Polonyi, 2017). Kőfalvi (2006) szerint ugyanakkor megfigyelhető, hogy a mesterséges intelligenciával kapcsolatos hozzáállás kétféleképp jelenik meg a pedagógusok körében. Egyrészt vannak, akik egy sötét jövőt látnak, ha az oktatást és az MI eszközöket egy helyen képzelik el. Az ilyen beállítódással rendelkezők jellemzően attól tartanak, hogy a fejlett technológiai eszközök és az MI feleslegessé teszik a pedagógusokat és a klasszikus értelemben vett iskola megszűnik. Kőfalvi (2006:42) úgy fogalmaz, hogy „az oktatásban a pedagógusok és a gépek apokaliptikus küzdelmévé egyszerűsödik le”. Mások pozitívabb megközelítéssel állnak az MI irányába, de ők is hangsúlyozzák, hogy mivel az interperszonális kapcsolatok nem pótolhatóak, a tudásátadáson kívüli funkciókat nem tudják ellátni a gépek, így ezek az eszközök a szociális vagy emocionális kompetenciákat nem tudják fejleszteni a tanulóknak, ezért továbbra is elengedhetetlen lesz a pedagógusok jelenléte (Kőfalvi, 2006).

Kérdésként merül fel, hogy a már jelenleg is tapasztalható változások közepette, hogyan változott meg a pedagógusok szerepe. Ahogyan az online-/digitális oktatásban a tanterem fogalma átalakult, úgy az új eszközök hatására már most is tapasztalható az oktató-nevelő szerep átalakulása. A korábbi nevelői, oktatói, (re)habilitációs, diagnosztikus, terápiás feladatok mellett a pedagógusoknak a moderátori, a tutori, az influenceri és a koordinátori vagy a jövőben az MI eszközök mellett betöltendő – jelenleg még pontosan nem ismert – szerepeket is magukra kell vállalják annak érdekében, hogy hitelesen tudják közvetíteni az új tudásanyagot (Szűts, 2020). Szűts (2020) a megváltozott szerepkörök mellett a jövőre vonatkozóan is megfogalmazta gondolatait. Véleménye szerint 2020 és 2030 között látványos fejlődés következhet be a mesterséges

intelligencia alkalmazása területén. Nem csak általános fejlődés következhet be az MI-kutatásokban, hanem már az oktatás területén is jelentkezni fognak a fejlődés jelei, így a mesterséges intelligencia, a gépi tanulás és az algoritmusok alakítani fogják a tanítás-tanulás folyamatait, de nem csak a tananyagban és a tárgyi feltételekben, hanem az emberi kapcsolatokban is.

Ez a gondolat további kérdéseket vehet fel arra vonatkozóan, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók már meglévő, gyakran hátrányos, alacsony szintű szociális kompetenciáira milyen hatással lesznek ezek a változások, hogyan fog rájuk hatni a nagymértékű változás és hogyan lehet hatékonyan kifejleszteni náluk is azokat a képességeket, attitűdöket és kompetenciákat, amelyek szükségesek a már jelen lévő és a jövőben felszínre kerülő mesterséges intelligencia alapú eszközökhöz, szolgáltatásokhoz. Fontos lenne azt elfogadni és elismerni azt a tényt, hogy a technológiai változások azt tükrözik, hogy ezeket az eszközöket célszerű beépíteni a nevelésbe, oktatásba. Az eddigi valóság azt mutatja, hogy a pedagógusok, gyógytárgypedagógusok a rohamos technológiai fejlődés ellenére sem váltak feleslegessé, így a szélsőséges gondolatokat és elképzeléseket mellőzve célszerűbb lenne a mesterséges intelligenciát és eszközeit a human intelligence (=HI), tehát az emberi intelligencia kiegészítőjeként számon tartani és bevonni az oktatás különböző területeibe.

A kutatás bemutatása

A kutatás a jövő gyógytárgypedagógus társadalmának a mesterséges intelligencia használatára vonatkozó hajlandóságát vizsgálja. A téma aktualitását egyrészt az adja, hogy hazai szinten elég kevés kutatási eredmény van a mesterséges intelligencia és annak eszközei és a gyógytárgypedagógia kapcsolatára vonatkozóan, ezért szükségessé vált feltérképezni ezt a kapcsolatot. Másrészt, a téma nemzetközi szakirodalmainak feldolgozása során azt tapasztaltuk, hogy külföldön már megjelent a robottanárok (lásd.

Tampere), illetve a különböző MI alapú terápiás célú segítők (lásd. Sarah és Ellie, a virtuális MI terapeuta) gyógytárgypedagógiai vonatkozású használata. Mindez alapján kérdésként merült fel, hogy mennyire tájékozottak a leendő magyar gyógytárgypedagógusok a mesterséges intelligencia gyógytárgypedagógiai felhasználásával kapcsolatban. Mivel a mesterséges intelligencia szinte már ott van az iskolák kapujában (ha csak nem már bent vannak az osztálytermekben) kifejezetten időszerű feltérképezni a leendő gyógytárgypedagógusok mesterséges intelligencia alapú oktatási hajlandóságát. A vizsgálat elsődleges célja, hogy pontosabb képet kapjunk arról, hogy a jelenlegi gyógytárgypedagógia szakos hallgatók milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a mesterséges intelligenciával kapcsolatban, találkoztak-e MI eszközökkel és alkalmazásokkal, milyen eszközöket ismernek, melyeket alkalmaznák munkájuk során, mennyire érzik magukat tájékozottnak a témában, részt vennének-e továbbképzéseken, tartanának-e robotika órát és milyen tevékenységek során tudják elképzelni ezen eszközök gyógytárgypedagógiába való integrálását.

Hipotézisek

Hipotézis 1: A Digitális Jólét Program megvalósulására vonatkozó intézkedések és a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott kulcskompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó törekvések alapján úgy véljük, hogy a megkérdezett gyógytárgypedagógia szakos hallgatók legalább 50%-a találkozott a mesterséges intelligencia eszközeivel korábbi tanulmányai során.

Hipotézis 2: Ohja (2022), Drigas és Ioannidou (2012), Aknai (2020), Mező és Szabóné (2021) kutatását alapul véve azt feltételezzük, hogy a válaszadók legalább 70%-a tanórai tevékenységben képeli el inkább az MI eszközök alkalmazását.

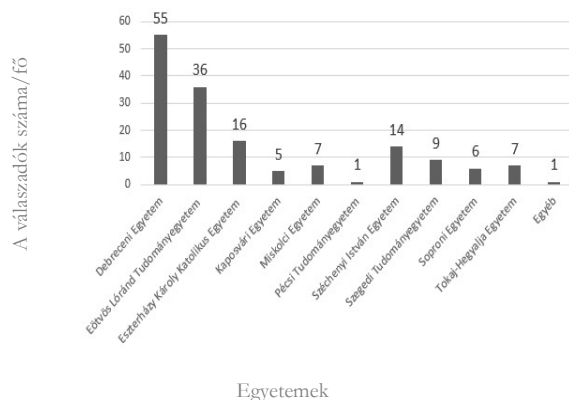
Hipotézis 3: Fang és Zhang (2019) illetve Chassignol és munkatársai (2018) tanulmányában bemutatásra kerülő eredmények mentén megjelenő párhuzamok alapján feltételezhető, hogy a 24 év alatti

kitöltők szerint szükség van a mesterséges intelligenciára a gyógypedagógiában, míg a 24 év felettek inkább elzárkóznak ettől a gondolattól.

Minta

A kutatás mintáját olyan magyarországi egyetemek hallgatói alkotják, akik jelenleg tanulmányokat folytatnak gyógypedagógia szakon (és bármely szakirányon), illetve 1 fő nem magyarországi egyetemen kezdte el a gyógypedagógiai tanulmányait, viszont magyarországi képzés keretében találkozott a kérdéssorral. A kutatásban 11 egyetem 157 olyan hallgatója vett részt, akiknek a válasza feldolgozható és használható voltak a kutatás nem reprezentatív eredményeinek meghatározása során. A kérdőívet azokhoz a magyarországi egyetemekhez juttattuk el email-en keresztül, melyeken jelenleg gyógypedagógus képzés folyik, így a kutatásban részt vettek a Debreceni Egyetem, az Eötvös Lóránt Tudományegyetem, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, a Kaposvári Egyetem, a Soproni Egyetem, a Miskolci Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Széchenyi István Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a Tokaj-Hegyalja Egyetem gyógypedagógiai szakos hallgatói (1. ábra).

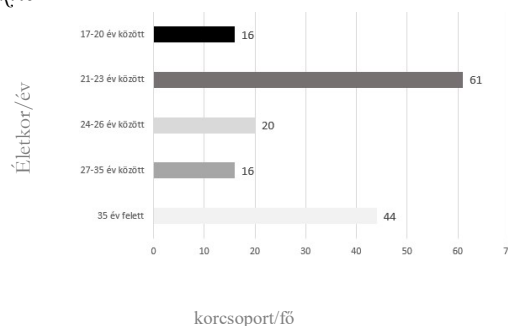
1. ábra. A válaszadó gyógypedagógus hallgatók (n=157) gyakorisági eloszlása képzőintézményenként (fő).
Forrás: saját szerkesztés.



A nemi eloszlást tekintve a válaszadók 96,8%-a (n=152) nő, 2,5%-a (n=4) férfi volt, illetve egy kitöltő az „egyéb” válaszlehetőséget adta meg erre a kérdésre. A nemi eloszlási arány a mintában kedvezőtlenebb, mint az, amit az OECD 2019-s felmérése közvetít, mely szerint Magyarországon a pedagógusok 75%-a nő (OECD: Education at a Glance, 2019). Úgy tűnik a gyógypedagógusok körében, még inkább tapasztalható a szakma elnőiesedése, mint az egyéb pedagógusi körökben.

A korcsoportbeli megoszlás a 2. ábrán látható. Tekintve, hogy a 3. hipotézis esetében a 24 év alatti és az azt betöltött személyek válaszait hasonlítjuk össze, megjegyzendő, hogy a 24 év alatti személyek száma 77 fő (49%), míg a 24 éves vagy idősebb válaszadók száma 80 fő (51%). A két korcsoportba tartozók tehát megközelítőleg 50-50%-os arányban szerepelnek e mintában

2. ábra. Korcsoportok eloszlása a válaszadó gyógypedagógus hallgatók körében (n=157). Forrás: saját szerkesztés



Módszer

Az adatgyűjtés érdekében felvettük a kapcsolatot minden olyan magyarországi egyetemmel, amelyeken lehetőség van gyógypedagógia szakon, nappali vagy levelezős képzésen tanulni. A mérőeszköz saját készítésű, online kérdőív volt, ami Google Forms segítségével lett előállítva. A válaszadás önkéntes és anonim jellegű volt. A kérdéssor 24 kérdésből állt, melyek körül 4 kérdés demográfia

adatokra vonatkozott. A kérdéstípusok között előfordult még 8 darab nyitott, 7 feleletválasztós, 5 többszöri feleletválasztós kérdés. Az eredmények matematikai statisztikai elemzéssel, az SPSS szoftver segítségével értékeltük ki, khi-négyzet tesztet és gyakoriságszámítást alkalmaztunk.

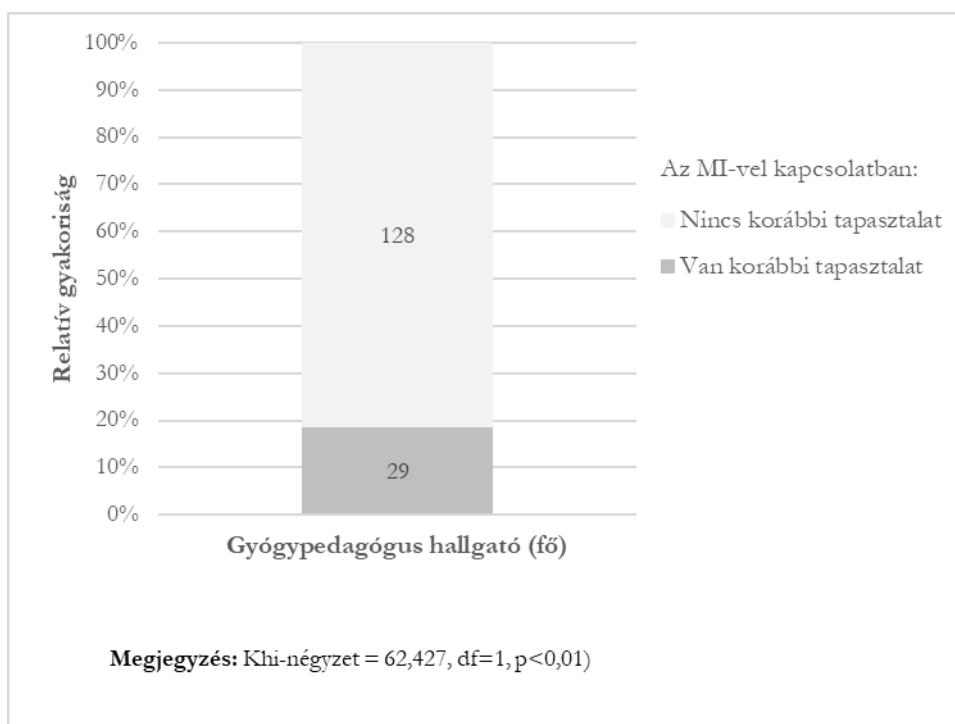
Eredmények

Az első hipotézisünkkel kapcsolatban – tehát, hogy a megkérdezett gyógypedagógia szakos hallgatók legalább 30%-a találkozott a mesterséges intelligencia eszközeivel korábbi tanulmányai során – azt az eredményt kaptuk, hogy a válaszadók csupán 18,5%-a (n=29) találkozott korábbi tanulmányai alatt MI eszközökkel vagy alkalmazásokkal, míg 81,5%-a (n=128) nem szerzett tapasztalatot ilyen eszközökkel. A hipotézis vizsgálathoz khi-négyzet próbát alkalmaztunk, aminek eredménye

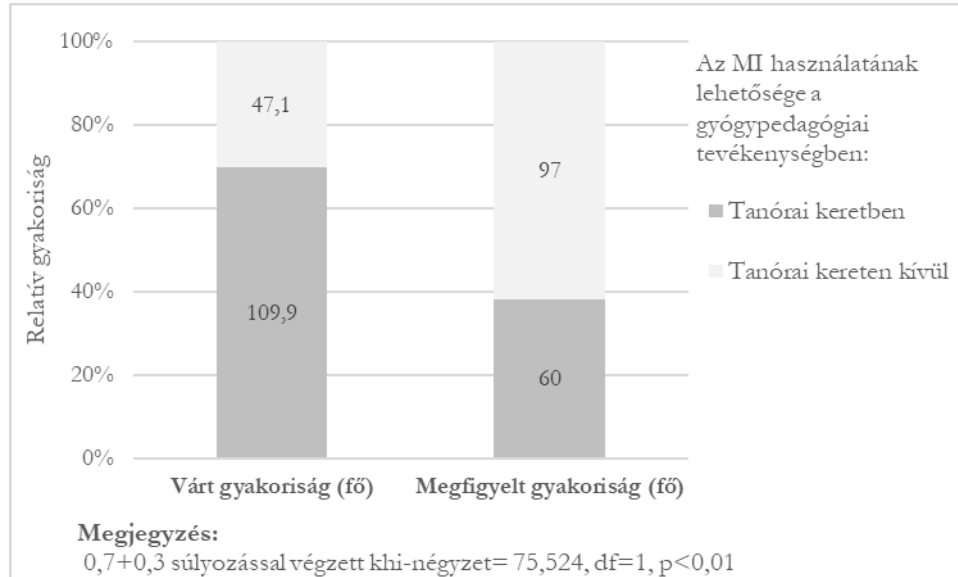
szerint (Khi-négyzet = 62,427, df=1, p<0,01) a vizsgálatban megfigyelt gyakoriságok szignifikánsan különböznek a hipotézisben felvetett 50%-os gyakoriságtól (3.ábra).

A második hipotézisünkben úgy véltük, hogy a válaszadók legalább 70%-a tanórai tevékenységben képzeli el inkább az MI eszközök alkalmazását, mint tanórán kívüli tevékenységben. Az eredményeket tekintve azt tapasztaltuk, hogy 157 válaszadóból 60 válaszadó tanórán képzeli el az MI használatát. Súlyozott khi-négyzet próbát alkalmaztunk (0,7 értékre állítva az MI használatát tanórai keretben elképzelő hallgatók arányát, s 0,3-ra a többi hallgató arányát), aminek eredménye szerint (khi-négyzet= 75,524, df=1, p<0,01) 70%-nál szignifikánsan kisebb arányban (38,2%-ban, 60 fő) jelölték meg az MI tanórai keretben történő használatának gondolatát a válaszadó gyógypedagógus hallgatók (4.ábra), így ez a hipotézis sem támasztódott alá.

3.ábra. A válaszadó gyógypedagógus hallgatók korábbi tapasztalata az MI eszközökkel kapcsolatban. Forrás: saját szerkesztés



4. ábra. Az MI használatának lehetősége a gyógypedagógiai tevékenységekben a leendő gyógypedagógusok véleménye alapján. Forrás: Saját szerkesztés



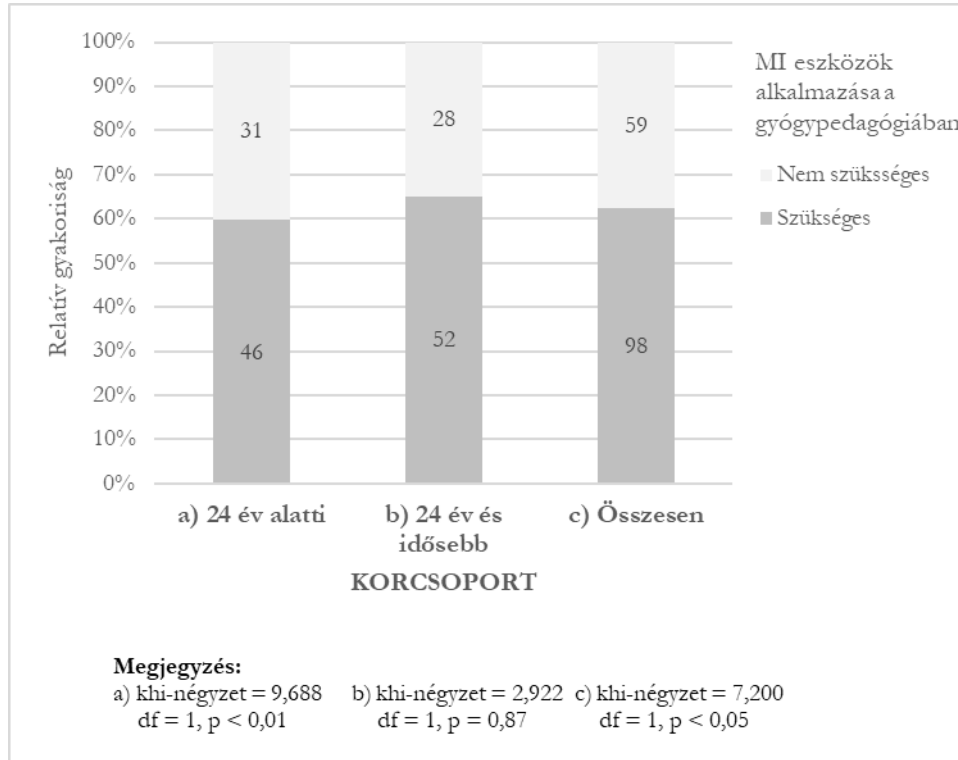
A harmadik hipotézisben feltételeztük, hogy a 24 év alatti kitöltők szerint szükség van a mesterséges intelligenciára a gyógypedagógiában, míg a 24 év felettek inkább elzárkóznak ettől a gondolattól. A teljes csoportot tekintve: a mesterséges intelligencia gyógypedagógiai szükségességét szignifikánsan többen (khi-négyzet = 9,688, $df=1$, $p<0,01$) említették (98 fő, 62,42%), szemben a fennmaradó 59 fővel (37,58%-kal). A 24 év alatti ($n=77$ fős) almintában nincs szignifikáns különbség az MI gyógypedagógiai szükségességét (46 fő, a válaszolók 59,7%-a), s annak szükségtelenségét gondolók (31 fő, 40,3%) között (khi-négyzet = 2,922, $df=1$; $p = 0,87$). A 24 évet betöltött ($n=80$ fős) almintában az MI gyógypedagógiai szükségességét szignifikánsan többen, összesen 52 fő (65%) jelezte, szemben a fennmaradó 28 fővel (35%-kal) - khi-négyzet = 7,200, $df=1$; $p < 0,05$. A két korcsoport szerinti almintát összevetve látható, hogy 24 éves kor alatt megosztottabbak voltak a válaszadók, míg a 24 éves kort betöltött gyógypedagógus hallgatók inkább

vannak meggyőződve az MI gyógypedagógiai alkalmazásának szükségessége tekintetében (5. ábra).

A hipotéziseket alátámasztó eredményeken túl számos egyéb hasznos információk birtokába jutottunk. Ezek a következők: a 24 év alatti kitöltők némileg több eszközt ismernek, mint a 24 év felettek. A 24 év felettek között a legtöbben a mára már hagyományosabbnak számító „okos” IKT eszközöket (okos telefon, okos óra, tablet) ismerik, míg a 24 év alattiak ismernek a hagyományosabb „okos” IKT eszközökön felül további eszközöket is, mint a VR/AR eszközök, Microsoft Translator, oktatási célú robotok.

Továbbá felmértük, hogy ha lenne robotika tantárgy és rendelkeznének a szükséges tudással, akkor tartanának-e ilyen órát. Az eredmények a hallgatók bizonytalanságát mutatja e tekintetben, hiszen csak a válaszadók 23, 56%-a (37 fő) nyilatkozott, úgy, hogy egyértelműen részt vennének a robotika tanításában a megfelelő tudás birtokában.

5. ábra. A válaszadó gyógypedagógus hallgatók véleménye az MI eszközök szükségességéről a gyógypedagógiában.
 Forrás: Saját szerkesztés



Ez az eredmény nem túl jelentős nyitottságra utal a robotok oktatási célú felhasználásának irányába a leendő gyógypedagógusok esetében. A khi-négyzet próba eredménye szerint szignifikánsan kevesebb a robotika tantárgy iránti hajlandóságot jelzők száma (37 fő, 23,56%), szemben e hajlandósággal nem jellemezhetőek számával (120 fő, 76,44%) - khi-négyzet = 43,879, df=1, p<0,01.

Végül a hallgatók mesterséges intelligencia iránti általános érdeklődését is vizsgáltuk. Szignifikánsan (khi-négyzet = 26,911, df=1, p<0,01) több gyógypedagógus hallgató (111 fő, a minta 70,7%-a) fejezte ki a mesterséges intelligencia használata iránti érdeklődését, s mindössze 46 fő (29,3%-uk) válaszolt úgy, hogy az MI használata nem érdekli.

Következtetések

A kutatás során 157 válaszadót sikerült elérnünk, így a vizsgálat limitációjaként hangsúlyozzuk, hogy az eredmények nem reprezentatívak, mivel a gyógypedagógus hallgatói létszám a különböző intézményekben valószínűleg jóval magasabb, azonban a kérdőívet önkéntesen kitöltők által adott válaszok és eredmények tükrében levonhatunk néhány figyelemreméltó következtetést.

A hipotézisek nem igazolódtak, mivel a vizsgálat eredményei arra engednek következtetni, hogy a gyógypedagógia szakos hallgatók közül mindössze 18,5%-a találkozott már MI típusú eszközökkel, úgy tűnik, hogy az ezzel kapcsolatos oktatás, illetve az MI eszközök használata az általános-, közép-, és

felsőfokú oktatásban még nem elterjedt Magyarországon. A válaszadóknak csak kevesebb, mint 40%-a tudná tanórai tevékenységben elképzelni el az MI eszközök alkalmazását. Vélhetően a gyógypedagógus hallgatók még nem ismerik eléggé az MI tanórai célú használatának lehetőségeit, inkább délutáni, tanórán kívüli vagy játéktevékenységként értelmezik azt. A gyógypedagógia szakos hallgatók életkora nem befolyásolta, a mesterséges intelligencia használata iránti nyitottságot, a hallgatók között vannak, akik nyitottak az MI használatára, azonban az eszközök ismerete mindkét korosztályban csekély, ezért e tekintetben jelentős fejlesztésre lenne szükség. Úgy véljük, hogy az eredmények első sorban a hallgatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos tapasztalatainak hiányára vezethetők vissza.

Kérdésként merülhet fel, hogy a Digitális Jólét Program és a Nemzeti Alaptanterv által megfogalmazott célok és törekvések mennyire valósulnak meg a köznevelési intézményekben, illetve, ha megvalósulnak, mennyire hatékonyak és változatosak? A vizsgálat alapján megállapítható, hogy az alapvető IKT eszközökön kívül többségben nem találtak a válaszadók modernebb eszközökkel az eddigi tanulmányaik során, illetve a meglévő IKT eszközökön keresztül sem találtak vagy alkalmaztak intézményi kereteken belül MI alapú alkalmazásokat. A Digitális Jólét Program bevezetésére 2015-ben került sor. Előfordulhat, hogy a válaszadók 24 év feletti korcsoportjába tartozók egyrésze fiatalabb korában még nem tapasztalata meg a Digitális Jólét Program hatását, azonban nehéz azt feltételezni, hogy később (az egyetemi éveik alatt) sem találtak a tanulmányaik során ilyen jellegű tartalmakkal. A vizsgálat ebből a szempontból felhívja a figyelmet az általános-, közép- és felsőoktatási hiányosságokra a mesterséges intelligencia és annak eszközei használata terén.

Másfelől indokolhatja még az eredményeket az eszközök és alkalmazások ismeretének hiánya, illetve a tény, hogy ezek az eszközök még nem

elterjedtek hazánkban. A szakirodalmak áttekintésekor láthatóvá vált, hogy nemzetközi szinten elterjedtebbek ezek az MI alapú eszközök az intézményekben és a köztudatban (lásd pl. a Tamperei humanoid, idegennyelvet és matematikát oktató robot, I4), míg hazánkban kevesen foglalkoznak ezzel a témával. Ennek egyik oka lehet az is, hogy kevés vagy nem megfelelő az MI eszközök, szoftverek beszerzéséhez szükséges finanszírozási alap, így a legtöbb eszköz és alkalmazás, melyek nem használhatóak online vagy ingyenesen, azok nem jutnak el a tanulókhoz/hallgatókhoz az oktatási intézményekbe. Ezen a téren jelentős fejlesztésekre lenne szükség az nevelési/oktatási intézményekben az általános iskolai oktatástól kezdve az egyetemi képzésig.

A mesterséges intelligencia használatát a válaszadó gyógypedagógus hallgatók csak alig 38,2% mutat hajlandóságot a tanórai célú használatával kapcsolatban. Mindez nem túl biztató, ahhoz képest, hogy Aknai (2019) és Mező és Szabóné (2021) kutatásai is számos pozitív fejlesztő hatásról számolnak be a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása terén az MI segítségével.

Az alacsony hajlandóság az előbb felsoroltakon túl valószínűleg visszavezethető arra, hogy a hallgatók nem ismerik, esetleg nem is hallottak még az MI-vel kapcsolatos fejlesztések hatásairól. Ezt támasztja alá a hipotézisek megválaszolásán kívüli kérdésekben megjelenő egyéb eredmények is. Azok a válaszadók, akik elzárkóznak a témától, a tapasztalat hiánya és az eszközök ismeretlensége mellett a továbbképzések hiányára hivatkoztak.

Az UNESCO kiadványában is olvasható, hogy törekedni kell a megfelelő tudás biztosítására a pedagógusoknak ahhoz, hogy ezt a tudást magabiztosan át tudják adni a tanulóknak. Hiába lennének modern technológiájú, MI alapú eszközök az intézményekben, ha nincs a pedagógusok kezében egy olyan módszertani repertoár, amellyel az MI eszközöket felhasználva tanítani tudnák a tanulókat.

Összefoglalás

A tanulmány célja az információszerzés volt arról, hogy a jelenlegi gyógypedagógia szakos hallgatók milyen véleménnyel vannak a mesterséges intelligencia gyógypedagógiai célú felhasználásával kapcsolatban. Mindemellett hazai és nemzetközi szakirodalmak alapján feltártuk ezen eszközök és alkalmazások előnyeit, hangsúlyozzuk fontosságukat, elsősorban pedagógiai, gyógypedagógiai szempontból vizsgálva. A vizsgálati eredményeink bemutatása része egy nagyobb szabású kutatásunknak, melynek során a tanító és gyógypedagógia képzésben résztvevő hallgatók mesterséges intelligencia használatával kapcsolatos attitűdjeinek feltérképezésére kerül sor. Ennek a kutatásnak részelemeként jelent meg ez a tanulmány, valamint egy, a Mesterséges Intelligencia folyóiratban megtalálható másik írás, melyben a leendő tanítók véleményeit elemeztük (Demeter és Mező, 2023). A leendő tanítók és gyógypedagógusok véleményeinek összehasonlító vizsgálata folyamatban van.

Jelen publikáció eredményei arra engednek következtetni, hogy az MI gyógypedagógiai célú használata rendkívül újszerű, ismeretlen, s a gyógypedagógus hallgatók kevésbé nyitottak a mesterséges intelligencia és annak eszközei használatára, azonban nagyszámban azt nyilatkozták, hogy továbbképzések és a megfelelő ismeretek megszerzése után nyitnának ebbe az irányba. Úgy gondoljuk, hogy ez az eredmény nagyon biztató, hiszen nem zárkoznak el az eszközök alkalmazásától, nyitottak a használatuk megtanulására és alkalmaznák az oktatásban egyfajta kiegészítő megsegítésként.

Ahhoz, hogy a mesterséges intelligencia használata elfogadottabb és könnyebben értelmezhető legyen a jövő gyógypedagógusai számára, szükség van arra, hogy mesterséges intelligenciához kapcsolódó ismereteket tartalmazó továbbképzéseken, tanfolyamokon, egyetemi kurzusokon találkozhassanak a témával és, hogy saját tapasztalattal rendelkezzenek ezen lehetőségek élményszerű

kipróbálásában (Mező, 2015). Emellett szükség lenne módszertani kézikönyvekre, digitális tananyagokra, e-book-ra, online platformokra is, hiszen ezek alapul szolgálnának ahhoz, hogy a pedagógusok a megszerzett ismereteiket át tudják adni a jövő generációjának.

A mesterséges intelligencia oktatási célú felhasználása számtalan lehetőséget rejt magában, általa a digitális kultúra és szinte valamennyi iskolai tantárgy érdekesebbé, a tanulók számára vonzóbbá tehető. A gyógypedagógusoknak ugyanúgy szükségük van a megújulásra, mint bármely más oktatással és neveléssel foglalkozó pedagógusnak, mert ha a pedagógusok nem hajlandók a változtatásra, akkor a mai gyermekek autodidakta módon vagy akár mesterséges intelligencia alapú irányítással, de fel fogják fedezni és ki fogják használni a mesterséges intelligencia nyújtotta előnyöket. A jövő pedagógusainak nem szabad megvárnia, hogy a mesterséges intelligencia vonzóbb alternatíva legyen az élő és élményeket nyújtani tudó pedagógiával szemben a tanulók számára, ezért nem lehet elvonatkoztatni attól a fejlődéstől, ami napjainkat áthatja, s a régi módszerek mellett szükség van az olyan új, innovatív módszerek beépítésére is az oktatásba, amelyet magában rejthet a mesterséges intelligencia, vagy a robotika.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. Pályázati azonosító: ÚNKP-22-1-I-DE-101. A támogatást ezúton is köszönjük!

Irodalom

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm.

- rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2020 évi 17. szám. 290-446
- Ady, L., Terpez, G. (2018). Mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban. *Repüléstudományi Közlemények*, 30 (1), 111–126.
- Aknai D. O. (2020). A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8.(2). 146–163.
DOI [10.31074/gyntf.2020.2.146.163](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.146.163)
- Basogain, X., Gurba, K., Hug, T., Morze, N., Noskova, T., & Smyrnova-Trybulska, E. (2020). STEM and STEAM in Contemporary, Education: Challenges, Contemporary Trends And Transformation. A Discussion Paper In Smyrnova-Trybulska E. (Ed.) *Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning. E-Learning Series*. 12. (pp. 242–256) Katowice-Cieszyn: Studio Noa for University of Silesia. DOI [10.34916/el.2020.12](https://doi.org/10.34916/el.2020.12)
- Chassignol M., Khoroshavin A., Klimova A. & Bilyatdinova A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136. 16-24. DOI [10.1016/j.procs.2018.08.233](https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233)
- Demeter Zs., Mező K. (2023): Tanító szakos hallgatók és a mesterséges intelligencia. *Mesterséges Intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, V. évf. 2023/1. szám. 73-88.
DOI [10.35406/MI.2023.1.73](https://doi.org/10.35406/MI.2023.1.73)
- Dietz F. (2020). *A mesterséges intelligencia az oktatásban: kihívások és lehetőségek. Scientia et Securitas*, 1 (1). 54-63.
DOI [10.1556/112.2020.00009](https://doi.org/10.1556/112.2020.00009)
- Drigas, A., Ioannidou, R. (2021). Artificial Intelligence in Special Education: A decade review. *International Journal of Engineering Education*, 28.(6.). 1366-1372
- Elek I. (2015). *Az intelligencia spontán megjelenése-A digitális evolúciós gép.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Európai Bizottság (2018). A Bizottság közleménye az európai parlamentnek, a tanácsnak, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a régiók bizottságának. A mesterséges intelligenciáról szóló összehangolt terv. Brüsszel. web: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0795&from=ES>. Letöltés: 2022.06.05.
- Fang L., & Zhang J. (2019). Thoughts on the Application of Artificial Intelligence in Exceptional Child Education. *Journal of Physics: Conference Series*. DOI [10.1088/1742-6596/1325/1/012104](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1325/1/012104)
- Fehér K., Kökényesi Bartos A., és Bártfai B. (2020). *Mesterséges intelligencia, avagy Pandora digitális szelencéje.* BBS-INFO Kft. Budapest.
- Glushkova T., Stoyanov S., Tabakova-Komsalova V., Grancharova-Hristova M., & Krasteva I. (2020). An approach to teaching artificial intelligence in school. In Smyrnova-Trybulska E. (Ed.) (2020). *Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning. E-learning Series* Vol. 12. Katowice-Cieszyn 2020, 257-267. DOI [10.34916/el.2020.12.22](https://doi.org/10.34916/el.2020.12.22)
- Gordosné Szabó A. (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kőfalvi T. (2006). *E-tanítás.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Luckin, R; Holmes, W., Griffiths, M and Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education.* Pearson Education, London.
- Mesterházi Zs. (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, 10. (2.) 150-163.
- Mező F., Mező K. (2019). Interdiszciplináris kapcsolódási lehetőségek a mesterséges intelligenciára irányuló cél-, eszköz- és hatásorientált kutatáshoz. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, I. évf. 2019/1. szám. 9–29. DOI [10.35406/MI.2019.1.9](https://doi.org/10.35406/MI.2019.1.9)
- Mező F., Mező K. (2020): Interdiszciplináris asszociációk vizsgálata a mesterséges intelligenciával kapcsolatban. *Mesterséges Intelligencia –*

- interdiszciplináris folyóirat*, II. évf. 2020/1. szám. 9–31. DOI [10.35406/MI.2020.1.9](https://doi.org/10.35406/MI.2020.1.9)
- Mező K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező K., Szabóné Burik E. (2021): A robotokkal történő oktatás, az élménypedagógia aspektusából. *Mesterséges intelligencia-interdiszciplináris folyóirat*, 3. (2). 19-32. DOI [10.35406/MI.2021.2.19](https://doi.org/10.35406/MI.2021.2.19)
- Newell, A., Simon, H. (1961). *GPS, a program that simulates human thought*. Lernende Automaten, R. Oldenbourg, Munich, Germany. pp. 109-124.
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos Y Representaciones*, 7(2), 536–568. DOI [10.20511/pyr2019.v7n2.274](https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274)
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. Web: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en
- Ojha S. T. (2022). Artificial Intelligence in Special Education. *Journal of Positive School Psychology*, 6. (6).pp. 8341-8345.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (1995). *Artificial intelligence: a modern approach*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Sántha J. és Polonyi T. (2017). A digitális bennszülöttek és az iskola. In Polonyi Tünde és Abari Kálmán (szerk.) *Digitális tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 27-40.
- Smibert, A. (2020): *Mesterséges intelligencia. Okos gépek, gondolkodó robotok – és tudományos gyakorlatok gyerekeknek*. Cser Kiadó, Budapest
- Szűts Z. (2020). Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 30(7), 76–90.
- Tabakova-Komsalova V., Glushkova T., Grancharova-Hristova M., & Krasteva I (2020). Learning Tasks in Artificial Intelligence Education. *Educational & Technology Journal*, 11. (1). 20-40. DOI [10.26883/2010.201.2292](https://doi.org/10.26883/2010.201.2292)

Internetes források

- I1: Csodavár Alapítvány Alapító okirata
Letöltés ideje: 2022. 09. 20.
https://www.csodavarak.hu/uploads/files/csodavar_alapszabaly.pdf
- I2: Csodavár Alapítvány (2022). Folytatódik a Robooks módszertani füzetek tesztelése
Közvetlen link:
<https://www.csodavarak.hu/hirek-alapitvany/folytatodik-a-robooks-modszertani-fuzetek-tesztelese>
- I3: Digitális Jólét Program
Letöltés ideje: 2022. 09. 18.
<https://digitalisjoletprogram.hu/hu/rolunk>

**AMIKOR A DRÁMA ÉLMÉNY:
DRÁMAPEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT ÉS TIPIKUSAN
FEJLŐDŐ GYERMEKEK MAGYAR IRODALOM ÓRÁJÁN**

Szerzők:

Tóth Kinga
Andrássy György Katolikus Közgazdasági
Technikum, Gimnázium és Kollégium, Eger
(Magyarország)

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

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

Lektorok:

Sebestyén Krisztina (PhD)
Nyíregyházi Egyetem (Magyarország)

Olteanu Lucián Líviusz (PhD)
Gál Ferenc Egyetem
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Tóth Kinga, Hegedűs Roland (2023): Amikor a dráma élmény: drámapedagógia alkalmazása tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek magyar irodalom óráján. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 47-63. DOI [10.18458/KB.2023.2.47](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.47)

Absztrakt

A gyakorlatorientált óravezetés az enyhe értelmi fogyatékos gyermekeknél (megjegyzés: a gyógypedagógiában jelenleg párhuzamosan két megnevezést használnak az egyik vizsgált csoportra, ezért a tanulmányban felváltva, szinonimaként kerül használatra a régebbi - enyhe értelmi fogyatékos és az újabb - enyhe intellektuális képességzavar szakterminológia) kiemelten fontos, ezért a jelen tanulmányban megjelölt vizsgálat arra keresi a választ, hogy hogyan értékelnek a gyermekek egy olyan tanórát, amelyen drámai módszerekkel dolgoznak. Az összehasonlítás miatt három osztályban - egy különnevelő, egy integráló és egy többségi osztályban - történt az *Aiszóposz: Az egerek és a macskák* című mese feldolgozása a drámapedagógia módszereinek felhasználásával. A vizsgálat során kérdőíves adatfelvétel, valamint résztvevő megfigyelés történt. Az eredményekből arra lehet következtetni, hogy a drámapedagógiai eszközökkel megtartott órákat a gyermekek mindhárom osztálytípusban jobbra értékelték.

Kulcsszavak: drámapedagógia, tanulásban akadályozott tanulók, magyar irodalom, általános iskola

Diszciplína: neveléstudomány, gyógypedagógia

Abstract

WHEN THE DRAMA IS EXPERIENCED: APPLICATION OF DRAMA PEDAGOGY IN THE HUNGARIAN LITERATURE CLASS OF MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND TYPICAL DEVELOPED STUDENTS

Practice-oriented teaching for children with mild intellectual disabilities are used interchangeably in the study, therefore the investigation presented in this study looks for the answer to how children evaluate a

lesson in which they work with dramatic methods. Due to the comparison, three classes - a special education class, an integrative class and a mainstream class - processed Aiszóposz: Mice and Cats using the methods of drama pedagogy. During the investigation, questionnaire data collection and participant observation were carried out. From the results, it can be concluded that the children in all three types of classes rated the lessons with drama pedagogical tools better.

Keywords: dramapedagogy, children with mild intellectual disability, Hungarian literature, primary school

Discipline: pedagogy, special educational needs

Bevezetés

„A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni, akarsz-e mindig, mindig játszani” – teszi fel a kérdést gyermekkori önmagának a XX. század magyar irodalmának egyik nagy lírikusa, Kosztolányi Dezső (1997, 194). A kérdés ma is örökérvényű az olyan pedagógusok számára, akik hisznek abban, hogy képesek befogadó iskolát teremteni, elfogadó tanulókat nevelni a megszokott tantermi környezet megváltoztatásával. A témaválasztás célja a drámával való oktatás új útjainak vizsgálata, mert a drámán keresztül együttesen tevékenykedő tanulói közösségeket hozhatók létre, amely lehetőséget nyújthat a nehezen beilleszkedő gyermekeknek is, hogy „megmutassák” magukat. A drámapedagógia alkalmas arra, hogy a tapasztalaton keresztül létrejövő tanulási folyamat célravezető, hatékony, élményszerű legyen minden diák számára. Ezzel az eszközzel ki lehet lépni az alá-fölé rendeltségi viszonyból, mert a hagyományos direkt irányítás ekkor háttérbe szorul, ami teret biztosít – az egyéni fejlesztési lehetőségeket is mérlegelve – a tanulók egyéni képességeinek megfigyelésére, valamint az átadni kívánt tudás és értékek egyénhez való igazítására.

A személyes bánásmód megvalósításához nélkülözhetetlen a drámapedagógia. A tanulmány célja annak bemutatása, hogy egy emberi problémákra érzékeny pedagógus a drámajáték eszközével korszerű tananyagot képes átadni, élményszerűvé tud

varázsolni egy-egy elolvasandó művet is. Ha a többségi iskolában tanítók képesek az együttneveléssel kapcsolatos nézeteinkről alkotott szemléletüket megváltoztatni, reformálni, akkor megfelelő az irány. Ugyanis elfogadást csak elfogadó közegben lehet tanulni, és ennek megteremtésére új utak keresésére van szükség. „Meg kell valósítani a minden tanuló számára hatékony iskola gyakorlatát, ahol az alapelv, hogy minden gyermek boldogságra és elfogadásra született” (Vojnitsné és Kókayné, 2008, 12.).

A frontális osztálymunka nem lehet mindig eredményes az olyan osztálycsoportban, ahol integráló nevelés folyik, vagy ahol enyhe intellektuális képességzavarral küzdő tanulókat oktatnak, akik napjainkban igen nagy számban integrált körülmények között tanulnak (Hegedűs 2023). A kutatás célja, hogy gyakorlati tapasztalatokon nyugvó információszerzés arról, hogy a már korábban is alkalmazott drámapedagógiai eszközök az atipikusan fejlődő gyermekeknél is jól működnek-e.

A drámapedagógia

A Kislexikon (2023) szerint a drámapedagógia művészetpedagógiai irányzat, amely a dráma és a színház eszközeit sajátos módon használja a nevelésben úgy, hogy játékokkal és gyakorlatokkal segíti a valóság átélését, valamint a csoport és az egyén fejlődését. Fontos célja, hogy aki aktívan részt vesz benne, az cselekvés közben ismerje meg a körülötte

lévő objektív és szociális világot, önmagát, saját személyiségét, felfedezze, megtapasztalja, el tudja helyezni benne önmagát, és könnyebben tudjon kapcsolatot teremteni. Fejlesztő hatása abban is rejlik, hogy aktív részvételt követel minden csoportban lévőtől, a résztvevők pedig ezen cselekvések során elképzelt körülmények között valószínűs érzelmeket élhetnek át (Marunák, 1991).

A dráma már évezredek óta fontos része az emberi kultúrának, művészi forma is, amely olyan feszültséggel teli emberi vagy társas helyzeteket hordoz, amelyek a cselekvésen keresztül ismertetik a kiváltó okokat majd a következményeket (Pinczésné, 2009). Jelentése is az, hogy tenni, cselekedni, ugyanakkor a pedagógus eszköze ahhoz, hogy különböző élethelyzetekbe állítsa a tanulóit, fejlesztve ezáltal a tapasztalat útján való tanulást (Trencsényi, 2008).

Van olyan felfogás, amely a drámapedagógiát a gyermeknevelés középpontjában álló humán tantárgyak egyikének tekinti, amivel a drámaoktatás a különböző tantárgyak közötti összekötőjévé válik, és segítségével könnyebben áthidalható az iskolán belüli, illetve az iskolán kívüli élet közötti nagyobb távolság (Bolton, 1996). Más szakemberek viszont olyan hatékony módszernek gondolják a drámajátékot, amely alkalmas a különbözőbb tantárgyak megközelítésére és a tudástartalmak közvetítésére. Egy másik koncepció az ember veleszületett dramatizáló képességét hangsúlyozza, amelynek alapjai a közösségben végzett munkára és az önkifejezésre törekvésben gyökereznek, valamint abban, hogy az ember az élőlények között feltehetőleg egyedülként képes „mintha”-szituációba helyeződni (Pinczésné, 2009).

A drámapedagógia angolszász eredetű, a brit gyermekszínházától indult a története. A játék a tanulás egy lehetséges formája, így a gyermeki színház is jelentős fejlesztőhatással rendelkezik. Dorothy Heathcote dolgozta ki a ma is ismert drámaformák, technikák nagy százalékát, és álláspontja szerint a dráma, mint a tanítás, a tanterv

egészét átfogó megközelítésmódban jelenik meg, s a közös értelmezésre helyezte a hangsúlyt (idézi Neelands, 1994). Heathcote kiemelte a tanári szerepből lépést, a szerepbe bevonódás különböző szintjeit, a szerepbe segítést, valamint a drámai konvenciókat. A magyarországi drámapedagógia valamivel később indult el, a kezdetek az 1970-es évekre tehetőek, amikor a drámapedagógia elsősorban a gyermek- és diákszínház csoportok munkájában kapott helyet (idézi Pinczésné, 2009). Az idő előrehaladtával a drámapedagógia a személyiségközpontú reformpedagógiák egyike lett, amely érzéseket, élményeket örökít meg és dolgoz fel. Eszközeit a drámai játék személyiség- és kreatívfejlesztő momentumaira építi, ezen belül is a szituációs rögtönzésekre. A drámapedagógia fejleszt a kommunikációs készséget, segít csökkenteni a gyermekek társadalmi beilleszkedési zavarait, támogatja a konfliktusok megoldását, valamint a morális nehézségek közötti eligazodást. A drámapedagógia jellegzetessége, hogy a munka csoportban zajlik, legtöbbször közösségi jellegű, illetve célzatú, ezáltal törekszik a reális énkép kialakítására és az érzelmi élet gazdagítására általában helyzetgyakorlatok segítségével. Célja felszabadítani a kreatív energiákat, és olyan élményekhez juttatni a gyermeket, amelyekben megismeri a felfedezés, valamint a helyes döntés örömet, amik tenni akarásra sarkallnak (Pinczésné, 2009).

A drámapedagógiával akkor lehet hatékonyan jó irányt mutatni, nevelni, ha a pedagógus képes eltávolodni a frontális tanári szereptől. A jó drámapedagógus körbe ülteti a gyermekeket az osztályban, és megszünteti a hagyományos osztályszervezetet, ahol a tanuló mindig passzív helyzetben van. Átrendezi a katedrát, akár színpaddá is változtathatja egy-egy feladat kedvéért. Az alárendeltség helyett partneri viszonyt igyekszik kiépíteni a gyermekekkel, hogy a tanuló érzéseit, sajátos kifejezőeszközeit mind az egyén, mind a közösség szempontjából megfelelő módon tudja megmutatni (Debreczeni, 1994).

A mai napig kevés az a pedagógus, aki hajlandó felbontani a hagyományos óra rendjét, mert a dráma alapú foglalkozáson egységnyi idő alatt kevesebb ismeretet lehet megtanítani, mint a frontális osztálymunkával. Az érettségi követelmények is azt szorgalmazzák, hogy a pedagógusok „tanítsák meg” a tanyagot, majd kérjék azt számon, számokkal mérhető legyen a megszerzett tudás. Valóban egy-egy drámás óra felbonthatja a megszokott rendet, időigényesebb is lehet, mind a felkészülés, mind az átadni kívánt tananyag, emiatt sokan tartózkodnak ennek az eszköztárnak a használatától. A jól bevált, megszokott, hagyományos órától nehezen mernek a pedagógusok eltérni, ami napjaink diákjainak nem tud eléggé motiváló környezetet teremteni. Az utóbbi időben teret nyert integrációs oktatás is megkívánja a pedagógusoktól a megújulást. A drámapedagógia pozitívumai között meg kell említeni azt is, hogy a tanár számára jó eszköz lehet a kiegészítés ellen is, mert új kihívást jelenthet, az alkotás öröme. Bizonyos idő után a gyermekek is megszokják az „új rendet”, már várják, igénylik a másfajta tanórai munkát, amihez a tanórai szünetben ők maguk rendez(het)ik be az osztálytermet (Iványi-Szabó, 2021).

A drámajáték

A drámajáték olyan folyamatosan alakítható, játékos, egyéni és közösségi tevékenységforma, amely a „mintha”-szituációban valósul meg (például ez olyan, mintha, vagy úgy tesz, mintha). Ha egy szerepbe kerül a gyermek, máris színésedik a fantáziája, mert úgy kell tennie, mintha. A játék során szimbolikusan úgy kezelnek mindent, mintha az más lenne, mert például mondható az egy számológépre, hogy „az a telefon, vedd fel!” (Kovács és Bakosi, 2005). A drámai eszközök megjelenése az élménypedagógiához is kapcsolható, mert a gyermekek játékos tevékenységek által sajátítanak el ismereteket, és fontos, hogy ezek során a gyermek kreativitása is fejlődik (Mező,

2015b). A kreativitás a gyermekben meglévő lehetőség, amelyet a környezete már óvodás korban is kibontakoztathat (Mező, 2015a, Sebestyén, Nagy és Szabó 2020). Mivel a játék közös, a gyermek találkozik a többi részt vevő érzelmeivel, megtanulhatja, hogy mások hogyan reagálnak, és hogy meg lehet bennük bízni. Emiatt személyiségfejlesztő, közösségi hovatartozást erősítő és kommunikációs készséget – a kommunikáció során saját érzéseit is képes a gyermek szabályozni, mert nem biztos, hogy azonnal van lehetősége reagálni, vagy nem biztos, hogy volt hasonló helyzettel tapasztalata – alakító ereje van. A hosszabb távú drámajáték eredménye lehet egy ünnepi előadás, színdarab is, ezért a drámaóra a színházértést is segítő tevékenység, nemcsak a magyaróra feladata színházértő és kedvelő gyermeket nevelni (Bancsi és Mező, 2020). A drámaórán fontos ráirányítani a figyelmet az előadott alkotásra, továbbá kiemelendő az értéktelítő tevékenység is, mert odafigyel az egyénre, a tanulócsoporthoz felmerülő problémákra (például: Te hogyan éreznéd magad, ha az történe vele, hogy...?) (Móka, 1991). Azok a tevékenységek is idetartoznak, amelyek ennek befogadására és az ebben való megnyilvánulásra készítik fel bennünket. A személyiségformálás eszköze azonban nemcsak a drámajáték lehet, hanem az a színi tevékenység is, amely során a drámapedagógus (ebben az esetben rendező) a színjátszókat felkészíti a darab közönség előtt való bemutatására. A felkészülést, a bemutatókat, valamint az előadást követően az egyén a tapasztaltakat úgy hasznosítja, hogy a résztvevők harmonikus és sokoldalú vagy speciális fejlesztését eredményezze, s ezáltal önismerten alapuló önképzésre sarkallja őket. A drámapedagógia célja a személyiség minden részének – az értelem, az érzékelés, az emlékezet, a figyelem, a fizikum, a jellem – fejlesztése úgy, hogy az az egyént alkalmassá tegye az élete során az interakcióban való eligazodásra és ezek dinamikus megélésére. Tehát a drámának két feladata is van: esztétikai és pedagógiai (Móka, 1992).

A drámajátékban a szereplő cselekvőként és közreműködőként, képzeletben, illetve tevékenyen él meg élethelyzeteket. A drámajáték során a játékosok egymást váratlan helyzetek elé állítják, ezáltal spontán reakciókra készítetik a másikat. A rendszeres játéktevékenység így gyakorlótérre változik, és viselkedési biztonságot nyújt. Előbb-utóbb kialakul a résztvevőkben az a beállítódás, hogy önmagukat kívülről próbálják megfigyelni, ami által helyzeti-viselkedési önismerethez jutnak. Az önismeret egyrészt lehetővé teszi az életszemléletbeli, gondolkodásbeli, viselkedésbeli korrekciót, másrészt ez jelenti az első lépést mások megismeréséhez. A folyamat során a résztvevők kapcsolatot és kölcsönhatást létesítenek másokkal, majd beleképzelik magukat az ő problémáikba. Át tudják élni a többiek helyzetét a szerepbe lépéssel, amit visszatükröznek magatartásukkal, és megtanulnak úgy reagálni a saját viselkedésükre, ahogy azt mások teszik. A kommunikációs és a nem verbális kommunikációs gyakorlatok révén pedig kifejezőbbé válnak a közlések, az időben és térben magabiztosabban mozgó drámajátékosok artikuláltabban beszélnek, pontosabban és finomabban fogalmaznak, hatékonyabban kommunikálnak, és jobban helyezethez illően választanak kommunikációs stratégiákat (Pinczésné, 2009).

A dramatikus tevékenységformákat korábban Gavin Bolton (1996) modellje alapján osztályozták, amely ma is a legelfogadottabb. Bolton megkülönböztet úgynevezett „A” típusú drámai gyakorlatokat, és „B” típusú dramatikus játékokat, valamint az „A” és „B” kettősét, a „D” típusú drámát. Magyarországon inkább a tanítási dráma elnevezés terjedt el, ahol a játék egyszerű, a folyamata sajátos, személyiségpszichológiai, neveléslélektani és módszertani képzettséget feltételez, ami miatt még mindig nagyon ritkán alkalmazzák a pedagógusok a hétköznapi gyakorlatban. Azért is vannak többségben az előadást előnyben részesítő pedagógusok, mert nagy az elvárás az óvodai, iskolai ünnepekre való műsorkészítés iránt, de a szocializációs

funkció és a tényleges személyiségformáló hatása miatt a többi tevékenységformát tartjuk fontosabbnak. A pedagógusok egyik csoportja tehát a rövidtávú, közvetlen tapasztalatszerzést preferálja, és a lezártágra törekszik, amely által a tevékenység könnyen megismételhető annyiszor amennyiszer igény van rá. A másik típusban a pedagógusok nem fókuszálnak az időre, középpontban pedig az a téma áll, ami a közösséget érdekli és érinti (Pinczésné, 2009).

A dráma használata az atipikusan fejlődő gyermekek esetében

A XXI. században hálózati társadalomban élünk, dolgozunk és tanulunk, az együttműködés kulcsfontosságú, ebből fakadóan célszerű olyan tanulási helyzeteket teremteni, színtereket létrehozni, valamint célokat kitűzni, ami épít erre. Az együttműködésen alapuló tanulást hatékony oktatási módszernek tartják mind a hagyományos tanítás-tanulásban, mind a távoktatásban. A közös tanulás koncepciója szerint a tanulásban résztvevők együtt, közösen oldanak meg feladatokat és vesznek részt alkotási helyzetekben. A drámaóra éppen ehhez a koncepcióhoz illeszkedik, mert ekkor a gyermekek párokban, csoportokban dolgoznak együtt. A közös tanulás megfelelő óratervezés mellett előnyös lehet a nehezen tanulóknak, mert segítheti például az eltérő háttérrel rendelkező tanulók számára is álláspontjuk megosztását, illetve kölcsönös cseréjét, valamint fejleszti a döntéshozatalt, az értékelést, a segítő és a kritikus gondolkodást (Molnár és Pintér, 2018). Ha egy gyermeknek valamilyen tanulási zavara van, akkor többnyire valamilyen terápiára van szüksége. Esetükben gyakrabban fordulnak elő kötődési nehézségek, hiányoznak az elemi érzelmi odafordulások a másik emberhez, nem ismerik az együttműködés formáit, nem alakult ki a tolerancia, az empátia. A dráma ebben az esetben is hatékony segítség lehet, például akkor, ha csak a frontális munkában nehezített a tanulás a tanuló számára. A

drámát érdemes úgy megtervezni, hogy segítse őket sajátos helyzetükben. Ha lehetőség van rá, akkor egyéni igényeket is figyelembe kell venni, mint például szeret szerepelni, vagy vágya rá, de nincs lehetősége és így tovább (Szauder, 2001).

Amíg néhány sajátos nevelési igényű gyermek számára előnyös lehet a drámai megközelítés, nem szabad azt feltételezni, hogy mindannyiuknak ez az egyetlen járható út a tanulásban. Az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók esetében a játék és a dráma ritkán használható. Ennél a különleges gyermekcsoportnál ugyanis gyakran a képzelet és a vágy hiánya áll a háttérben, így a drámaiság kiszámíthatatlansága nehezebben bizonyulhat számukra (Szauder, 2001).

A drámaterápia, mint fizioterápia elősegítheti a pozitív társadalmi értékeket, mint például egy csoporthoz tartozás érzését. Az ilyen érzések különösen fontosak lehetnek a tanulási zavarral küzdőknek, mert a sajátos szükségleteik miatt számos esetben kizárják őket bizonyos társadalmi helyzetekből, amelyeket mások például természetesnek vesznek. A drámás szerepjáték alkalmas az empátia és a szociális magatartás fejlesztésére, mert a gyermekek nagyon kedvelik a megszemélyesítő, megelevenítő, dramatizáló cselekvésközpontú tevékenységeket. A dramatizáláskor lehetőség van több szerep és funkció kipróbálására, amely során fontos a játékszituáció megbeszélése és a szerepek minél életszerűbb alakítása (Némethné, 2008, Kovács, 2021).

A dráma és a sajátos nevelési igényűekkel (SNI) foglalkozó kutatások száma korlátozott, azt viszont korábbi vizsgálatokból felszínre került, hogy a tanulásban akadályozottak körében a játék sokkal gyakrabban alkalmazott módszer, mint a többségi gyermekeknél (Bánki és Hegedűs, 2021). A tanároknak előítéletei lehetnek a dráma fogyatékosággal élőknel történő használatával kapcsolatban, mert kevés ismerettel rendelkeznek ezzel kapcsolatban.

„Az értelmi fogyatékosoknál az agy morfológiai és funkcionális defektusa adott, s ezzel személyi-

ségük egésze eltér az épekétől, jelen állapotában és fejlődésében is. Még akkor is, ha csak egyetlen morfológiai defektus a kiváltó ok. Egy okból több okozatra, az okozatokból több, vagy csak egy okra következtethetünk. Így igen változatos személyiségformációk jöhetnek létre” (Móka, 1992, 89.). Az értelmi fogyatékosággal élők a „mintha”-szituációt is sajátosan élik meg, ezért számolni kell azzal, hogy nem mindig az elvárt módon reagálnak. Attól függően szükséges megválasztani a számukra megfelelő drámás módszert, hogy milyen mértékű az észlelési és értelmi képességük sérülése. Az is előfordulhat, hogy az emlékezet terén jelentkező nehézségek miatt nehezebben idéznek vissza információkat, és a szimbólumok értelmezésénél is az egyszerűségekre kell törekedni esetükben. Előfordulhat, hogy ezeknek a gyermekeknek a mozgása lassúbb, a motoros készségeik változóak, nem biztos, hogy akkor és úgy lépnek ki vagy be egy szerepbe, ahogy azt várnánk. Zalay (2008) szerint mégse féljünk alkalmazni a dramatikus eszközöket esetükben, mert a drámajátékok, a színi tevékenységek színes, sokoldalú személyiségformáló eszközök, amelyek alkalmazása önmagában is garantálja, hogy jó irányba mozdítja el az egymáshoz való viszonyokat és az énképet. Ugyanakkor nemcsak a személyiségfejlesztésben betöltött szerepe kiemelkedő a drámapedagógiának, de a közösség-lélektani vonatkozása is figyelemre méltó. Kutatások szerint a drámapedagógiai módszereket nemcsak a pedagógiai irányzatok használják fel, hanem pszichológiai és lélektani kutatások is, valamint terápiás céllal való alkalmazása is jelentős.

A drámapedagógia alkalmazására vonatkozóan nincs hivatalos szabályozás, ahogyan arra sem, hogy kik és mikor használhatják ezt a módszert, illetve, hogy csak tipikusan vagy atipikusan fejlődő tanulók esetében alkalmazható-e. A különböző drámajátéktípusok azonban utalnak felhasználási célokra, területekre, valamint egyaránt alkalmazható gyermekek és felnőttek, épek és fogyatékosok körében, tanórán belül vagy kívül, egyszer vagy

többször, közönség előtt, vagy csak saját magunk szórakoztatására.

Természetesen a drámajátékok játszása során tudástartalmak is közvetíthetők, ami jóval tágabb az egyes tantárgy tudástartalmánál, így több tantárgyat is magába foglalhat. A drámapedagógia nem a tudás passzív befogadására épít, hanem az élményalapú tudásra, ezért multifunkcionálisan alkalmazható. A drámapedagógia kérdéseket, problémahelyzeteket vet föl, amelyekre a közös drámajátékban van a válasz, amit a pedagógussal együtt keresnek meg a gyermekek. A dráma, mint pedagógia a művészi tevékenységnek az információszerzés folyamatába történő bekapcsolásával olyan helyzeteket teremt, amik túlmutatnak az ismeretek, tudáselemek közvetítésén. Ezeknek köszönhetően az evidensnek tűnő irodalomórakon kívül alkalmazhatók történelmi korok, társadalmi formációk, gazdaságföldrajzi jelenségek, biokémiai folyamatok, matematikai és nyelvi összefüggések stb. tárgyalásakor is, ezáltal lehetővé téve több tantárgy összekapcsolását is (Pinczésné, 2009).

A drámai munka

A drámai munka lehet rövidtávú (amikor egy-egy drámai eszközt alkalmaznak a tanórán), valamint hosszútávú, amely nagyobb felkészülést igényel. A nagyobb szabású drámai munka során újrajátszási, illetve reflexiós fázisok váltják egymást, amelyek lehetővé teszik a tanuló számára, hogy képessége és tudása változatos módjait mutassa meg. A kreativitás, a kreatív gondolkodás szempontjából mindkét munkaforma nagy odaadást követel. Míg az előbbi inkább tanórai tevékenységként valósul meg, addig a hosszútávú drámai munka során a mindennapok keretei szélesednek, az osztálytermi tevékenység bővül. Ilyen például egy produkció színpadra állítása, ami már projekt munka, és nagyon időigényes, gyakran több hétig vagy hónapokig is elhúzódik. Itt fontos feladat a motiváció megtartása, mert szinte csak tanórán kívüli tevékenység-

ként valósítható meg. A próbák és egy darab színpadra állítása során a résztvevők hosszú, de maradandó tanulási tapasztalatot nyernek a nyelvükről, az irodalomról a személyes fejlődésükhöz hozzájáruló jelentős meglátásokkal (Iványi-Szabó, 2021). Ez a módszer érdekesebbé, mélyebbé teheti akár egy műalkotás – legyen az irodalmi, zenei vagy képzőművészeti – megértését, feldolgozását, de akár az összes többi tantárgy tanítása is történhet drámán keresztül. Ezenkívül bármely tantárgyban felmerülő probléma megközelítése, vizsgálata történhet a drámapedagógia alkalmazásával. Amíg egy mű elolvasása során a képzelet mozgósítására kerül sor, és fejben jön létre a történet, addig a képzelet szerepe a dráma esetében is jelentős, de mégis van konkrét helyszíne, ideje, környezete. A dráma lelassítja a történeteket, a képzelet és valóság határán mozog (Iványi-Szabó, 2021).

Az esztétikai tudás, amely drámapedagógiával megszerezhető, személyes, új betekintést és struktúrát kínál a megértéshez, illetve az értékeléshez. A fiatalok például ilyen módon könnyebben, életszerűbben tanulhatnak a fogyatékosságról a drama-irodalom olyan művei segítségével, amelyekkel az iskolai tantervben vagy a színházban találkozhatnak, mint például Arany János balladáit, az Ágnes asszonyt; Shakespeare szinte valamennyi tragédiáját. Ezekben a művekben olyan emberek kapnak szerepet, akiknek a megértéséhez különösen érzékenynek kell lenni. Ha ezeket a műveket drámai eszközökkel közelítjük meg, lehetővé tesszük, hogy sok újat befogadjunk, módszereket adjunk, amelyeket később újra elővehetünk egy másik mű feldolgozásakor. Valahol ez az esztétikai tudás, amely megengedi a kétértelműséget, a hiányosságot, az ellentmondást és összetettséget, és eszközt ad a kifejezésre (Körömi, 2015).

A dramatizálás másik nagyon fontos eleme a valóságos és lehetséges szituációk eljátszása a „mintha”-játékokban, mert minden élethelyzet bemutatható segítségével. Így az atipikusan fejlődő gyermekek olyan szituációkban is résztvehetnek,

amelyekből rendszerint kimaradnak az életben. Itt viszont lehetőség van a viselkedésük megfigyelésére, továbbá ők is kipróbálhatják magukat például olyan helyzetben, amelyet inkább kerülnek, vagy amit szívesen kipróbálnának, de máskor nincs rá lehetőség. Gyakran elég, ha már feladatot kap a gyermek, és aktív szereplőjévé válik az órai eseményeknek (Vojnitsné és Kókayné, 2008). A drámajátékban az egyén próbára teheti saját magát, és új, színesebb személyiségjegyekkel távozhat. A drámapedagógia célja „a személyiség minden komponensének – az értelem, az érzékelés, az emlékezet, a figyelem, a fizikum, a jellem stb. – egyértelmű fejlesztése olyan irányba, hogy az az egyént alkalmassá tegye az élete során tapasztalt interakcióban való eligazodásra, és annak dinamikus megélésére” (Móka, 1992, 88).

A kutatás

A kutatásban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy különböző struktúrájú tanulói csoportokban – ez esetben többségi iskolában, majd integrált osztályban, valamint speciális (különnevelő) intézményben tanulók számára – milyen előnyökkel járhat a drámafoglalkozás tartása. A kutatásban azt feltételeztük, hogy eltérés fog mutatkozni a motivációban, az érdeklődésben és a bevonhatóságban. Kutatásunk során a következő hipotézisek érvényességének vizsgálatát végeztük el:

1. A gyermekek mindhárom csoportban jobbnak értékelik a drámapedagógiai módszerrel megtartott órát, mint a frontálisat.
2. A drámapedagógiai módszerrel megtartott órákon a gyermekek olyan módszerekkel találkoztak, amiket korábban nem használtak.
3. A gyermekek mindhárom csoportban jobban érezték magukat a drámapedagógiai módszerrel megtartott órán, mint a frontálison.
4. A drámapedagógiai módszerrel megtartott órák a tanulásban akadályozott gyermekeknek is megfelelőek.

A kutatás módszere, eszköze, körülményei

A vizsgált tanulói csoportok: 5. osztályos, általános iskolás diákok. Az első intézmény egy vármegyesszékhelyen található EGYMI, ahol hat enyhe értelmi fogyatékos (volt olyan is, akinél több fogyatékoság együttesen jelent meg) tanuló vett részt az órán. A második, városi intézményből két osztály vett részt a vizsgáltban. Az egyik osztály lett az integráltan tanulók csoportja, mert a 13 tanuló között volt enyhe értelmi fogyatékossgal élő tanuló is, míg a másik osztályban csak 12 fő többségi tanuló járt. Minden órát magunk tartottunk meg úgy, hogy a tanulók magyartanára is bent volt a teremben, mint megfigyelő. A vizsgálat első részében hospitálást végeztünk a tanulócsoporthoz, ahol a gyermekeket ugyanazon szempontok szerint figyeltük meg, melynek során kitértünk a csoport dinamikájára, a páros feladatokra és arra, hogyan működnek együtt. A különnevelő osztályban az enyhe intellektuális képességzavarral küzdő tanulók még sosem dolgoztak párban tanórán, valamint dramatikus módszerrel tartott órán sem vettek részt, míg a többi, kutatásban résztvevő diák igen. A hospitálást követően osztályoknak/csoportoknak megfelelően óraterveket készítettünk, amelyeket megvalósítottunk az osztályokban.

A vizsgálatnak konkrétan két része volt, az egyik a résztvevő megfigyelés módszere a megtartott órákon, valamint kvantitatív kérdőíves kikérdezés a gyermekek körében az órákat követően. Összesen hat óratervet készítettünk: egy drámai eszközökkel kísért és egy normál, főként frontális magyarázó óratervét, amelyeket a három csoportra szabtuk.

A kérdőívben az első kérdéscsoport az órára vonatkozott, a második pedig a diákok érzéseire az órán és az órával kapcsolatban. A kérdések zártak voltak az utolsó kivételével, ami önálló vélemény kifejtésére volt alkalmas. A 27 kérdésből 10 kérdés eldöntendő volt, mert igen, nemmel lehetett válaszolni, míg voltak olyanok, amelyeket 1-5-ig terjedő skálán kellett értékelni. Törekedtünk arra, hogy egyszerűen, a gyermekek számára érthető módon

fogalmazzuk meg a kérdéseket, és könnyen, gyorsan megválaszolhatók legyenek, igazodva a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A skálán mért adatokat átlagoltuk, és összevetettük a drámai módszerekkel (D) megtartott órák átlagát a hagyományos módszerekkel (H) megtartott óráéval, valamint harmadik szempontként bevontuk az osztály típusát (szegregált, integrált, többségi). Az eldöntendő kérdéseknél az esetszámok számát jelenítettük meg az ábrákon. A vizsgálatban csak olyan gyermekek vettek részt, akiknek szüleivel beleegyező nyilatkozatot töltöttünk ki a kutatásaitikai követelményeknek megfelelően.

Az eredmények ismertetése előtt fontos röviden a kutatás korlátait is felvázolni. Egyrésztől kis elemszámú csoportokban zajlott a kutatás, így az eredmények általános következtetések levonására nem alkalmasak, csak a vizsgálati mintánkra igazak. Másrésztől hiába igyekeztük az életkornak és intellektuális képességnek megfelelően összeállítani a kérdőívet, mégsem találtunk jelentős különbséget a válaszok között, amely mögött az is húzódnak, hogy a gyermekeknek tetszett az új személy jelenléte.

Az elkészített óratervek bemutatása és megvalósulásuk

Az óraterveket ugyanahhoz a meséhez készítettük el (Aiszóposz: Az egerek és a macskák), ami során fontos szempont volt, hogy mielőtt a mesét a magyarórán elolvassuk, élményszerű pedagógia módszerekkel feldolgozzuk azt a drámaórán. Az első feladatok egyike volt, hogy különböző állatok bőrébe bújhattak a tanulók. Aki nem tudott úgy tenni, mint a színes kártyán szereplő állat, ő segítő kérdéseket kapott, például: Milyen színű? Mit eszik?

A szegregált osztály drámapedagógiai óratervében a mese továbbadása kimaradt, mert autizmus spektrumzavarral küzdő gyermek is tanul abban a csoportban, aki nem tudott volna ebben részt venni. Az óra során a gyermekek a szerepjáték

kellékeit szívesen felpróbálták. Az első órát az EGYMI-ben tartottuk meg, ahol az enyhe értelmi fogyatékos gyermekekkel dolgoztunk együtt. A terembe belépve nagyon barátságos környezet fogadott, projektor, kétféle tábla, egyszemélyes, de mozdítható padok, virágok, dekoráció. Három lány és három fiú volt jelen az órán, akiket az osztályfőnökük felkészített, hogy fogunk hozzájuk menni órát tartani.

Fontos volt, hogy a gyermekek előzetesen ismerjenek, mert így szabadabban részt vehettek az órán. Az egyik fiú már az első öt percben jelezte, hogy ő nem jön ki a táblához, nem fog felvenni semmilyen jelmezt. Utólag azonban elmondható, hogy ennek figyelemfelhívó szerepe volt, mert mindenben partner volt. Az óratervben szereplő valamennyi feladatot meg tudtuk oldani kissé leegyszerűsítve a gyermekek haladási ütemének megfelelően. A gyermekek ügyesen dolgoztak csoportban, párban is, habár kiderült, korábban még nem próbálta senki velük ez utóbbi munkaformát. Az érdeklődésüket végig fent lehetett tartani. Az egyik lány, aki az osztály egyetlen más anyanyelvű gyermeke, szintén be tudott csatlakozni, mert a színes képeket ő is megértette. A rájuk szabott drámai eszközzel kísért óraterv feladatai közül leginkább az „állatok bőrébe bújás” tetszett a gyermekeknek. A feladat során észrevehető volt, hogy elfelejtik, mi volt a kártyán, mert többször ránéztek (ennek oka lehet az enyhe értelmi fogyatékosokra jellemző kisebb terjedelmű memória is).

A szegregált osztályban megtartott hagyományos magyaróra feladatai közül a párosítást kedvelték. A színes képek mindannyiuk figyelmét felkeltették, rendezgették, hangosan kimondták az állatok neveit. Sok dicsérettel, pozitív megerősítéssel nagyon motiválhatók voltak. Minden esetben ugyanazt, Aiszóposz Az egerek és a macskák című állatmeséjét dolgoztuk fel, ahol a nagyképzésen, mint negatív tulajdonságon volt a hangsúly. Az enyhe intellektuális képességzavarral küzdő gyermekek ugyanabból a könyvből tanulnak, mint a

tipikusan fejlődő társaik, így velük is feldolgoztuk a mese megértését segítő kérdéseket a tankönyvből. Nem jutottunk a végére, sok segítséget igényeltek a megoldáshoz, valamint a nagyképűsége sem tudtak fókuszálni. Ugyanakkor a drámai módszerekkel megtartott órát össze tudták kötni a hagyományos magyaróra anyagával. Ahogy korábban kiségekként elbújtak, úgy azt felismerték a mese során is, hogy hasonló szituációról van szó. A mese szavai közül számukra több olyan is akadt, amelyeket meg kellett magyarázni. Ilyenkor nehezen tudták kívárni a tanári magyarázatot, közbe szerettek volna szólni. Úgy tűnt, mintha csak szerepelni kívántak volna, és valójában tudták a szó jelentését, de feltétlenül meg akartak szólalni.

Az integrált osztály drámapedagógiai módszeres óratervében arra figyeltünk, hogy a páros feladatban olyan egyszerű információkat dolgozzanak fel, amiben sikerélményük lesz, és megfelelő legyen számukra egymás magyarázata is. Az első feladatok egyike az volt, hogy a feldolgozni kívánt mesét a saját szavainkkal elmondjunk, majd ezt kellett tovább adni. Nagyon jó kommunikációs gyakorlat volt, de a történet végére, bármennyire is koncentráltak, egy fél mondat maradt csupán. A feladat elvégzése során észrevehető volt, hogy nehéz számukra elvonatkoztatni, asszociálni, mert több idő telt el azzal, hogy rávezzem őket arra, hogyan működik a szóbeszéd terjedése, melyek lehetnek a negatívumai. Ekkor egyszerű, hétköznapi példával kellett elmondani, hogy miért lehet nagyon bántó egy-egy szóbeszéd. Észrevehető volt a „húha”-élmény, ami a szaktanárral való óramegbeszélés során arra sarkallta őt is, hogy máskor is kipróbálja velük a drámapedagógia módszereit.

A játékszabályok megbeszélésénél is akadályba ütköztünk. Nagy eltérés mutatkozott abban, hogy ki, mennyire gyorsan értette meg a szabályt, ezért kevesebb idő jutott erre a feladatra, mint terveztük, de a lényegkiemelés nem maradt el, átértékelték a feladat jelentőségét. Volt lehetőség megbeszélni az empátia fogalmát. A hagyományos magyaróránál

hasznalóképp, párban szerettek leginkább dolgozni, ami során felfigyeltünk rá, hogy néhány tanuló sokkal aktívabb a többenél. Megtudtuk, hogy olyan diákokról van szó, akik minden órán aktívan szerepelnek és jó képességűek. A mese elolvasása könnyen ment, és a megértésével sem volt gond, így jutott elég idő arra is, hogy a nagyképűséget, mint negatív jellemvonást, bemutassuk. Jó lett volna, ha több órában is találkozhatunk, mert akkor a háttérbe húzódó tanulók is jobban meg tudták volna mutatni magukat, mivel a kérdőívben többen jelölték, hogy meg akartak szólalni, de nem került sor mindannyiukra.

A többségi osztály óratervében több állattípus jelent meg, bízunk benne, hogy több feladatot meg tudnak oldani ugyanannyi idő alatt. A tantermet teljesen át kellett alakítani a drámás feladatokhoz, amely során látható volt, hogy nem idegen számukra a környezet átrendezése. Az egyik esetben minden tanuló kisegérré változott, kivétel, aki a macska képet húzta az első feladatban. Ekkor a macska egy nagyon lassú tempóban üldözte az egereket, s amikor valaki fenyegetve érezte magát, kimondta egy tőle távolabb lévő egér nevét, és a macskának arra kellett fordulni, oda kellett indulnia, így a kisegér megmenekült. Kétszer is el tudtuk ezt a feladatot játszani, mert annyira megtetszett a csoportnak, valamint azért is, mert könnyen, gyorsan átlátták a szabályt, míg ugyanezt a feladatot korábban nehezebben tudtuk az integrált csoporttal elvégezni. A szegregált osztály terme és a közösség sem volt megfelelő arra, hogy velük ezt a játékot ilyen szabályok mellett játsszuk, így azt leegyszerűsítettük számukra is élvezetessé. Itt is kisegérré változtak a gyermekek, de a macska szerepére a legügyesebb tanulót választottuk ki. Ezt a korábbi óralátogatások alkalmával figyeltük meg, hogy ki lehet a legalkalmasabb a szerepre. Az kapta a macskás kártyát, aki nagyon aktív volt, bátran szerepelt más órákon is. Láthattuk, hogy egyébként is jó irányba tereli a társaikat, meghatározó személyiség a csoportban. A feladatban azonban az állatok képeinek

kiválasztásakor ez a szándékosság a gyermekeknek nem tűnt fel, látszólag mindenki véletlenszerűen kapott állatos kártyát.

A hagyományos és a drámai eszközökkel tűzdelt órák között a legélesebb különbség akkor érződött, amikor a magyarórán elővettük a tankönyvet, és elolvastuk együtt a mesét. Akkor, ott először nyilvánultak a meg a tanulásbeli, tudásbeli, olvasásbeli különbségek. Szemmel látható volt, ki az, aki szeretne hangosan olvasni, ki az, aki nem (szemkontaktust azonnal megszüntette), így nehéz feladat volt kiválasztani, hogy ki olvasson a szövegből. A hospitálás során tapasztaltuk, hogy egy lány nem szerepelt a hospitált órán, itt viszont jelentkezett hangosan olvasni. Számunkra is jó érzés volt, hogy megnyilvánult, ezért dicséretben részesült, hogy pozitívan megerősítsük ezt a vállalkozói magatartást. Bízhatunk abban, hogy máskor is előnyre lesz a pozitív megerősítés. Míg a drámapedagógiai órán fel kellett állniuk a feladatokhoz, megmozgattuk őket, folyamatosan kellett a szemkontaktust tartani, addig a hagyományos órán a helyükön ültek a padban.

Minden csoportnál mindkét óra esetében lezáró kérdéssel ért véget az óra, ahol a nagyképűségről, mint negatív emberi tulajdonságról tudtunk beszélni. Figyeltük az időt, hogy mindenki, aki el akarta mondani a gondolatait a negatív tulajdonsággal kapcsolatban, az megtehesse. A szegregált csoportban rendszerint ugyanaz a két tanuló szólalt fel a legtöbbit, őket párszor türelemre kellett inteni, hogy a háttérbe húzódók is elmondhassák gondolataikat. Időt kellett szánni arra, hogy megtudják a bátorítanabbak, a halkszavúbbak is fogalmazni a véleményüket. Az arcjátékukból észre kellett vennünk, hogy szeretnének megszólalni, de szükségük volt bátorításra a belekezdéshez. Az integráltan tanulók közül az egyik diák szinte túlságosan is a középpontba szeretett volna kerülni, itt is nagyon óvatosan, körültekintően kellett visszaterelni a figyelmét oda, ahol épp tartott az óra menete. A többségi osztályban több „osztály

bohóca” tanuló is megmutatkozott, de ők könnyebben a voltak a feladatban tarthatók. Így fordulhatott elő az, hogy egy-egy diák többször is lehetett macska a drámajátékban. A közösséget figyelve, majdnem mindenki volt üldöző és üldözött szerepben, de nagyon figyelni kellett, mert azt észre kellett venni, ha valaki már ki szeretne lépni egy szerepből, de nem sikerült neki. Őt, mint egy jó játékbíró, meg kellett menteni egy-egy fél mondatral, például: „Úgy látom, hogy XY már nagyon ügyesen elmacskásodott!”

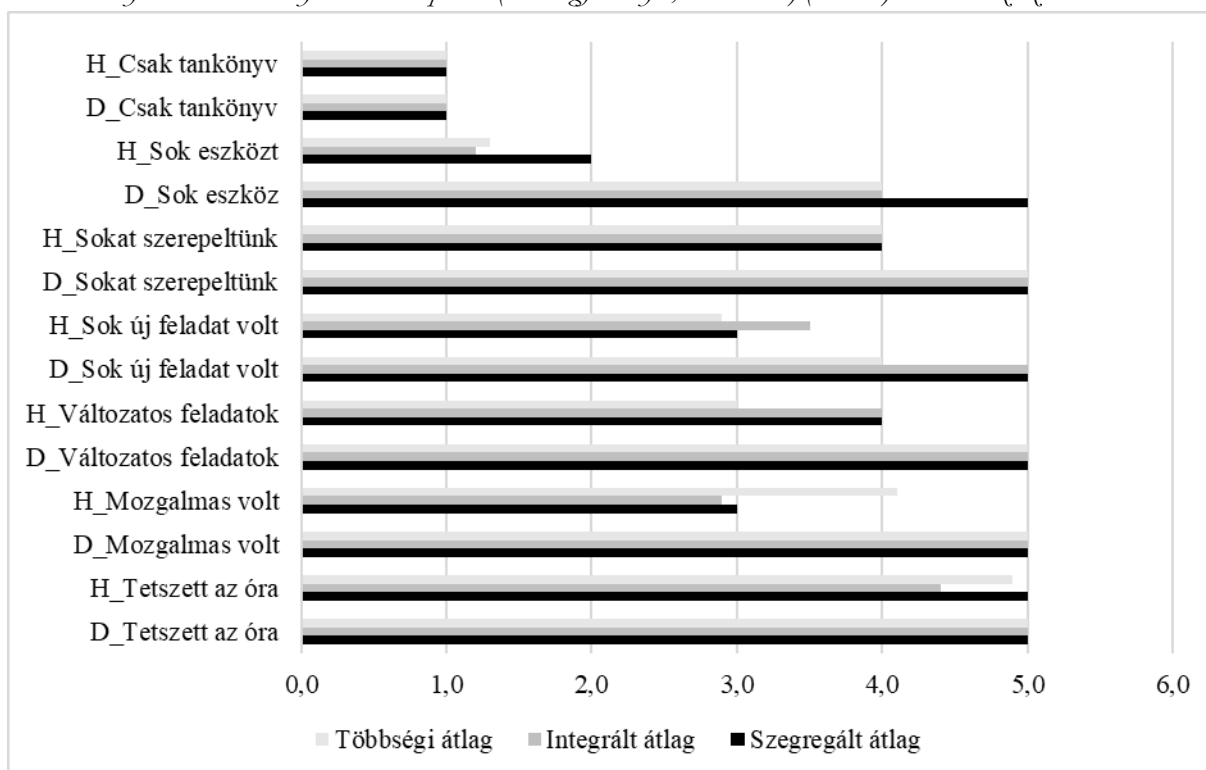
Az órákhoz szükséges eszközöket előzetesen színesben kinyomtattuk, lamináltuk, hogy minden tanuló épségben kapja majd meg, és többször is felhasználhatóak legyenek. Törekedtünk arra, hogy élénk színű képeket használjunk, amelyekkel szívesen dolgoznak majd a gyermekek. A jelmezek esetében az egyszerűsége volt a hangsúly, ezért használtunk olyat, mint például macsakafül hajráf, bajsusz, farkinca.

Az órák értékelése a kérdőív alapján

A következőekben a kérdőíves vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be. A kérdővet minden gyermekcsoport kétszer töltötte ki, egyszer a drámapedagógiával kísért óra után, egyszer pedig a frontális magyaróra után, s ezeknek a kérdéseknek az eredményeit összevetve mutatjuk be. A gyermekek kivétel nélkül azt gondolták, hogy mozgalmas, izgalmas óra volt a drámai eszközökkel kísért, míg a frontális magyaróra már nem kapott mindenkitől ötös értékelést, de a legrosszabb értékelést sem. Azt gondoljuk, ez azért lehet, mert nem a megszokott tanár tartotta, nem is mertek rossz pontszámot adni, annak ellenére, hogy tudták, nem jár semmilyen következménnyel a pontozás.

A gyermekek véleménye a két órátípusról a következően alakult (1. ábra): mindkét esetben csak tankönyvet használták állítások 1-es átlagot érték el (itt meg kell jegyezni, lehetséges, hogy rossz volt a kérdésfeltevésünk), viszont kiugró különbség

1. ábra Gyermkek véleménye a két órátípusról (H=hagyományos, D=dráma) (N=31). Forrás: Szerzők.



figyelhető meg az eszközhasználat területén, mert a hagyományos óra keretein belül az átlagok alacsonyak (1,3, 1,2, 2,0) voltak, addig a drámaórán az eszközhasználat magasnak tekinthető (4,0 4,0, 5,0). A hagyományos órán a gyermekek 4,0-ra értékelték azt, hogy szerepeltek, szemben a drámás óra 5,0 átlagával. A hagyományos tanórán a feladatok kisebb részben nyújtottak újdonságot (2,9 3,5 3,0), a drámaórán viszont sok feladat volt újdonság (4,0 5,0 5,0) a tanulók számára. A hagyományos tanórán a feladatok közepes mértékben voltak változatosak (3,0 4,0 4,0), s közel ugyanekkora mértékben tartották mozgalmasnak a tanórát a diákok (4,1 2,9 3,0), míg ezzel szemben a drámás óra mind a mozgalmasságában, mind a feladatok változosságában 5,0 értékelést kapott. Összességében a diákoknak tetszett a hagyományos (4,9 4,4 5,0)

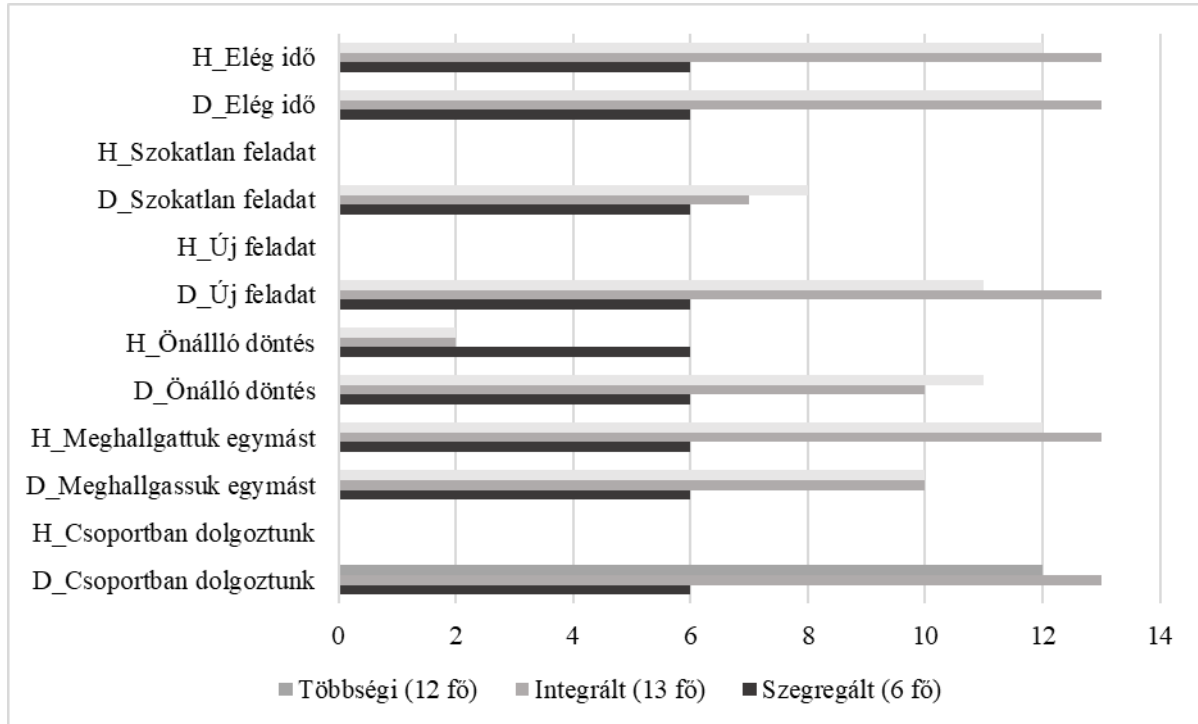
magyaróra is, de a drámás óra még jobban, mert mindhárom csoportban 5,0-ra értékelték. A legtöbb esetben a szegregált osztályban tanulók magasabbra értékelték az órákat, ami alól kivételt képez a hagyományos óránál a sok új feladat (3,0) és a mozgalmas óra (3,0).

A 2. ábra alapján a feladatok megoldására kapott idő mindkét órátípus esetében elegendőnek bizonyult.

Viszont egyértelműen látszik, hogy a diákok a hagyományos magyar óra keretei között sem új, sem szokatlan feladatokat nem kaptak.

Minden a megszokott rend szerint történik, nem szükséges alkalmazkodniuk ismeretlen szituációkhoz, így kisebb mértékben kényszerülnek önálló döntésekre. Egymás meghallgatásában nagy különbség nem figyelhető meg.

2. ábra A gyermekek igen válaszainak száma az egyes állításokra (H=hagyományos, D=dráma) (N=31). Forrás: Szerzők.



A drámás óra teljes egészében a csoportokban történő tananyag feldolgozásra helyezi a hangsúlyt. A 31 fős vizsgálati mintából a gyermekek mindegyike úgy gondolta, hogy a feladatok elvégzéséhez elegendő időt kapott. A hagyományos óra alatt a diákok nem találkoztak új, vagy szokatlan feladattal, míg a drámaórán kapott feladatok nagy része volt szokatlan (8, 7 és 6) és új (11, 13 és 6) számukra. A hagyományos órán a tanulók kis része (2, 2 és 6), míg a drámás órán nagy része (11, 10 és 6) hozott önálló döntéseket.

Érdekes eredmény, hogy a hagyományos tanítási órán résztvevők mindegyike úgy érezte, hogy meghallgatták egymást, addig a drámás órán körülbelül 4/5-e hallgatta meg társát (10, 10 és 6). A csoportmunka esetében pedig az volt tapasztalható, hogy a drámaórán teljes mértékben, míg a hagyományos órán egyáltalán nem dolgoztak csoportokban az osztály tagjai.

A csoportok alapján az látható, hogy a szegregált osztályban tanulók ismét jobbra értékelik az állításokat, mint a másik két osztálytípusban. Nagy különbség, hogy az önálló döntéshozatalt 6 fő jelölte meg a hagyományos órán a szegregált intézményben, míg a másik két osztálytípusban csak 2-2 fő (1. táblázat). Az 1. táblázatban látható, hogy a gyermekek melyik munkaformát kedvelték az osztály típusa szerint. A szegregált osztályban a gyermekek megosztottak a drámaórán (2-2-2 fő), míg a másik két csoport esetében a párban való munka volt az, ami a legjobban tetszett (7 és 9). A csoportmunka kevésbé volt kedvelt a tanulók körében. A hagyományos órán nem volt lehetőség csoportban dolgozni, így ezt nem tudták választani a gyermekek. Ebben az órátartási típusban is a párban való munka kedvelése szinte maximális (5, 12 és 11), amelyből látszik, hogy a gyermekek szeretnek a társaikkal együtt dolgozni.

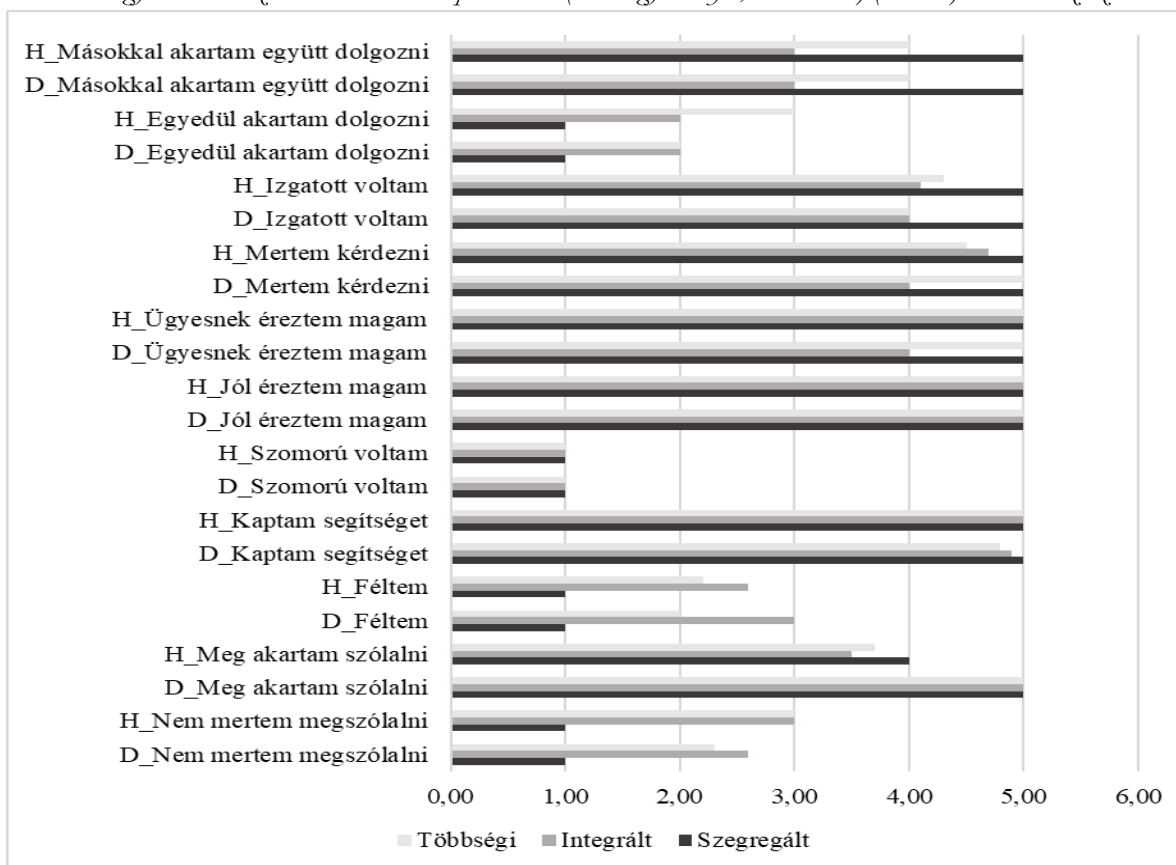
1. táblázat A gyermekek munkaforma-kezelése az óra típusa szerint (N=31). Forrás: Szerzők

Munkaformák típusa		Szegregált	Integrált	Többségi
Drámás óra	Egyedül	2	3	1
	Párban	2	7	9
	Csoportban	2	3	1
Hagyományos óra	Egyedül	1	1	1
	Párban	5	12	11
	Csoportban	0	0	0

A 3. ábra a gyermekek órával kapcsolatos érzései jelennek meg. A másokkal való együtt dolgozásnál nem látunk különbséget a két vizsgált órátípus között, az osztályok között viszont igen, mert a

szegregáltban szerettek volna leginkább együtt dolgozni, míg legkevésbé az integrált osztályban. Ez utóbbi oka lehet, hogy a gyermekek nem akartak együtt dolgozni az SNI társukkal.

3. ábra A gyermekek érzései a két órával kapcsolatban (H=hagyományos, D=dráma) (N=31). Forrás: Szerzők.



Az egyedül való feladatmegoldásának a vágya már csökkent a drámás óra keretei között (H: 3, 2 és 1 D: 2, 2 és 1), illetve a diákok izgatottsága is minimálisan alacsonyabb volt az előbb említett foglalkozás alatt (H: 4,3 4,1 és 5 D: 4,0 4,0 és 5,0). A hagyományos tanítási óra alatt a gyermekek kevésbé mertek kérdezni (kivétel drámás óra szegregált osztály), kevésbé szerettek volna megszólalni (3,7 3,5 és 4,0), viszont úgy érezték, hogy nagyobb mértékben kaptak segítséget a tananyag elsajátításához (5,0).

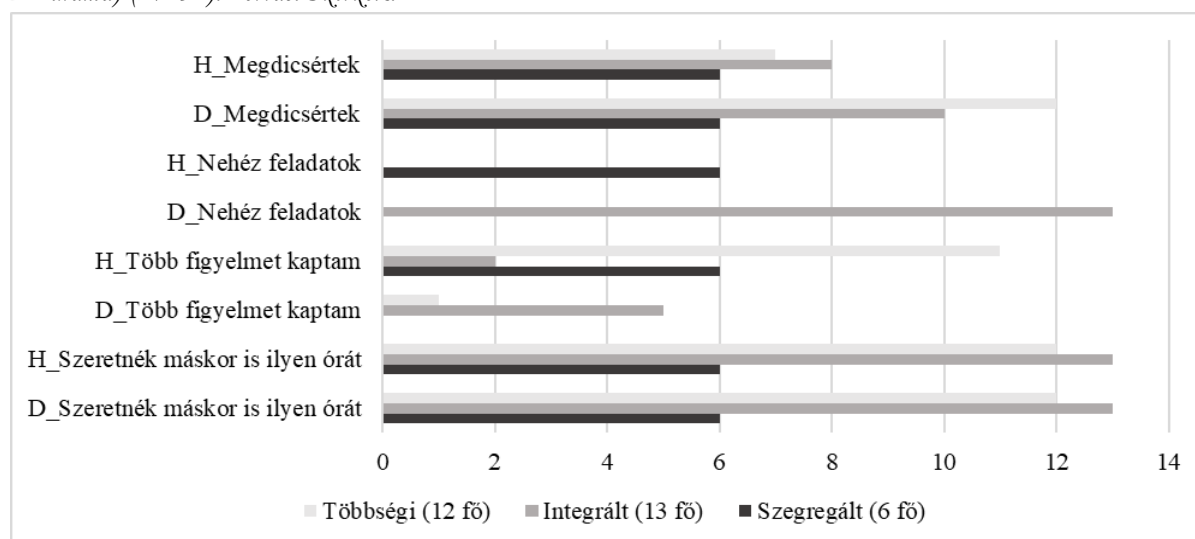
Mind a dráma, mind a hagyományos óra alatt a gyermekek egyformán jól és ügyesnek érezték magukat (5,0, kivétel az integrált osztály drámaórán), illetve ugyanakkora mértékben voltak szomorúak (1,0).

A félelem érzete a drámaórán két csoport esetében csökkent, míg az integrált osztálynál 2,6-ról 3,0-ra emelkedett. A drámás óra keretei között sokkal több gyermek szeretett volna megszólalni (5,0), mint a hagyományos órakeretben (3,7, 3,5 és 4,0). A diákok hasonló mértékben voltak izgatottak az órák alatt, mert a hagyományos órákon 4,3 4,1, 5,0 voltak az átlagok, míg a drámás óra esetében

4,0 4,0 és 5,0. A gyermekek mindegyike jól érezte magát mindkét típusú órán, illetve senki sem érezte magát szomorúnak.

A gyermekek igen válaszai alapján készült grafikonon (4. ábra) egyértelműen tükröződik, hogy a sokkal többen részesültek pozitív visszajelzésben a drámás órán (12, 10 és 6), mint hagyományosan (7, 8 és 6), annak ellenére, hogy törekedtünk mindkét órán egyenlő arányban dicsérni. Az eltérés oka lehet, hogy a feladatok nem tették lehetővé a magasabb dicséretszámot. A gyermekek nehezebbnek vélték a drámás óra feladatait az integrált osztályban (13), amelynek oka lehet, hogy a gyermekek félreértették a feladatot. A gyermekek úgy érezték, hogy kevesebb figyelmet kaptak a drámás órán (1, 5 és 0), mint a megszokott, hagyományos Magyarórájuk keretei között (11, 2 és 6). Itt is különbség van az osztálytípusokban, mert míg az integráló osztályban a több figyelem több (5) gyermeknél megjelent a drámás órán, mint a másik két típusban (1 és 0). A diákok ugyanolyan mértékben támogatják a hagyományos és a drámás tanórát, mert válaszaik alapján bármelyikben szívesen részt vennének ismét.

4. ábra A gyermekek igen válaszainak száma az egyes állításokra a két órával kapcsolatban (H=hagyományos, D=dráma) (N=31). Forrás: Szerzők.



Az órákkal kapcsolatban az első hipotézisünk az volt, hogy a gyermekek mindhárom csoportban jobbnak értékelik a drámapedagógiai módszerrel megtartott órát, mint a frontálisat. Ez a hipotézis igazolódott, mert az eredmények azt mutatták, hogy mozgalmasabbnak ítélték az órát, valamint azt tapasztaltuk, hogy aktívabban részt tudtak venni rajta.

A második hipotézisünkben azt fogalmaztuk meg, hogy a gyermekek mindhárom csoportban jobban érezték magukat a drámapedagógiai módszerrel megtartott órán, mint a frontálison. Ez a hipotézis is igazolódott, mert nem csak a tankönyvből tanultak, és volt lehetőségük szerepelni, amik a válaszokban is megjelentek.

Az utolsó hipotézisünk szerint a drámapedagógiai módszerrel megtartott órák a tanulásban akadályozott gyermekeknek is megfelelőek. Ez a hipotézisünk is igazolódott, mert aktívan részt vettek, motiváltak voltak, meg akartak felelni az órán. A kérdőív alapján pedig megállapítható, hogy máskor is szeretnének még drámás órán részt venni, és ezek a gyermekek általában a legtöbb állítást pozitívabbnak értékelték, mint a társaik.

Összegzés

A tanulmányban a drámapedagógia mint többféle megoldást lehetővé tevő módszer aktualitásának rávilágítására került sor. A mai modern kor követelményeihez alkalmazkodó iskolához új rendszerek szerint működő pedagógiára van szükség, és legfőképpen olyan pedagógusokra, akik szeretnék, ha a tanítványaik az ismereteiket saját tapasztalataik alapján is megszerezhessék. Minél több drámapedagógusra lenne szükség az iskolákban, és több drámapedagógiával kísért tanórára, amely képes hatékony eszközöket adni a kezünkbe, reflektálva korunk pedagógiai kihívásaira. A drámajáték fontos célja egy, az események megértésében bekövetkező

változás előidézése (Kaposi, 2004), amely véleményünk szerint a megtartott órákon megtörtént.

A kutatásban mindhárom hipotézis igazolódott, az atipikusan fejlődő gyermekeknek bemutatott változatos, új feladattípusok fent tartották az érdeklődésüket. Bebizonyosodott, hogy a tervszerűen alkalmazott, egyénre szabott dramatikus alkotójátéknak helye van a nevelésben. A drámapedagógiai eszközök képesek fejleszteni a sérült személyiséget, de ehhez ismerni kell a gyermekcsoportot. A hipotéziseket összevetve a kutatási eredményekkel, megállapítható, hogy a drámajáték lehetőséget ad a gyermeknek saját személyiségének megismerésére, társas kapcsolatokban való helyes megítélésére. Ilyen módon a drámajáték eszköze az egészséges személyiségformálásnak, fejleszti az empátiás képességeket.

Irodalom

- Bancsi Z., Mező K. (2020). A színházpedagógia és a fejlesztőpedagógia kapcsolódási pontjai. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 4, 23-39. doi:10.35405/OXIPO.2020.4.23
- Bánki B., Hegedűs R. (2021): Játék jelentősége: a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználat a tanítási órákon. *Különleges Bánásmód*, 7(3), 7–26. DOI: [10.18458/KB.2021.3.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.7)
- Bolton, G. (1996): A tanítási dráma újragondolása – a drámaoktatás körül megjelent „mítoszok” vizsgálata. *Drámapedagógiai Magazin*, 6 (Különszám), 2–8.
- Debreczeni T. (1994): *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán*. Magyar Drámapedagógiai Társaság; Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
- Hegedűs R. (2023): Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2). (megjelenés alatt)

- Iványi-Szabó R. (2021): *A drámapedagógia mint a magyartanítás megújulásának egyik lehetséges katalizátora*. Web: <https://magyartanarok.wordpress.com/2021/02/02/a-dramapedagogia-mint-a-magyartanitas-megujulasanak-egyik-lehetseges-katalizatora/#more-14330> Letöltés: 2023. 01. 12.
- Kaposi L. (szerk.) (2004): *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. Országos Bűnmegelőzési Központ; Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Kislexikon (2023): *Drámapedagógia*. Web: <http://www.kislexikon.hu/dramapedagogia.html> Letöltés: 2023. 05. 13.
- Kosztolányi D. (1997): *Kosztolányi Dezső összegyűjtött versei*. Arcanum, Budapest.
- Kovács E. (2021): A szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel. *Iskolakultúra*, 31(9), 91–100.
- Kovács Gy., Bakosi É. (2005): *Játékpedagógiai ismeretek*. Magánkiadás, Debrecen.
- Körömi G. (2015): Drámapedagógusok az iskolában. *Drámapedagógiai Magazin*, 25(2), 14–20.
- Marunák F. (1991): Mi is az a drámapedagógia? (1. rész). *Drámapedagógiai Magazin*, 1(1), 4–5.
- Mező K. (2015a): A játék hatása a kreativitás fejlődésére. *Óvodai Nevelés*, 68(7), 26–27.
- Mező K. (2015b): *Kreativitás és élménypedagógia*. K+F Stúdió, Debrecen.
- Móka J. (1991): Így rendeztem kisegítő iskolában. *Drámapedagógiai Magazin*, 1(1), 18–19.
- Móka J. (1992): Drámapedagógia az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek körében. *Iskolakultúra*, 2(11–12), 86–92.
- Molnár P., Pintér H. (2018): Az együttműködés iránti attitűd hatása a közös tanulás és a közösséghez tartozás észlelésére kutatásalapú tanulásban részt vett tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 118(1), 3–26. DOI: [10.17670/MPed.2018.1.3](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.1.3)
- Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2008): *Egyéni fejlesztő program az inkluzív iskolában*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Szombathely.
- Pinczésné Palásthy I. (2009): A drámapedagógia produkciófelülete és hatásmechanizmusa. *Mediárium*, 3(1–2), 89–98.
- Sebestyén K., Nagy B., Szabó J. M. (2020): LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben. *Gyermeknevelés*, 8(1), 68–74.
- Szaunder E. (2001): Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. *Drámapedagógiai Magazin*, 11(2), 32–35.
- Trencsényi L. (szerk.) (2008): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon Bt., Budapest.
- Vojnitsné Kereszty Zs., Kókayné Lányi M. (2008): *Könyv a differenciálásról. Másbonnan – máshogyan – együtt. Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Zalay Sz. (2008): A drámapedagógia lehetőségei az andragógiában. *Tudásmenedzsment*, 9(2), 92–98.

A KÖZNEVELÉSBEN HASZNÁLHATÓ, FOGYATÉKOSSÁGOK IRÁNTI SZEMLELETFORMÁLÓ PROGRAMOK ÖSSZEHAJONLÍTÓ ELEMZÉSE

Szerző:

Tóth-Szerecz Ágnes
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet
Gyógypedagógiai Tanszék (Magyarország)

Lektorok:

Gelencsérné Bakó Márta (PhD)
MATE Kaposvári Campus (Magyarország)

Kövérné Nagyházi Bernadette (PhD)
MATE Kaposvári Campus (Magyarország)

A szerző e-mail címe:

toth-szerecz.agnes@uni-mate.hu

...és további két anonim lektor

Tóth-Szerecz Ágnes (2023): A köznevelésben használható, fogyatékoságok iránti szemléletformáló programok összehasonlító elemzése. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 65-80. DOI [10.18458/KB.2023.2.65](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.65)

Absztrakt

A szervezett formában létrehozott szociális érzékenyítés rendkívül erőteljes eszköze lehet annak, hogy a társadalom befogadóbbá váljon a különböző fogyatékoságokkal szemben, s mindezek a fogyatékosággal élő személyek hatékonyabb társadalmi integrációját is támogathatják. Az elutasítás vagy távolságtartás többnyire az információhiány eredménye lehet, így ha a társadalom több rálátást, információt kap mindezzel kapcsolatban, feltételezhető a magasabb fokú elfogadás. Az utóbbi évtizedekben látványosan emelkedett azoknak a programoknak, rendezvényeknek a száma, amelyek ezt a célt tűzték ki. Nemzetközi attitűdvizsgálatok konklúziói alapján lényeges változóként fogalmazható meg, hogy a válaszadó milyen minőségű, mennyiségű információval rendelkezik az adott csoportról, hogy a mikro környezetében van-e valamely fogyatékosággal élő személy, létesített-e már velük interakciót, s a közvetlen környezettől kapott impulzusok, a családi értékrend is befolyásoló tényező lehet. A témában végzett külföldi kutatások továbbá arra is rámutatnak, hogy a korai életkorban megkezdett szemléletformálás igazán hatásos lehet, s hogy az intézményes nevelésben kapott impulzusok nagymértékben meghatározhatják azt, hogy fogyatékkal élő társaikkal szemben milyen lesz a diákok attitűdje. A nemzetközi és hazai attitűdkutatások összefoglalása után egy ezek mentén összeállított szempontrendszer segítségével történt meg a Magyarországon, intézményes nevelés keretein belül elérhető érzékenyítő programok elemzése, amelyek alkalmasak lehetnek a fogyatékoság iránti szemléletformálásra. Az elemzés szempontjai közé sorolható, hogy a fogyatékoságok hány típusát foglalja magában, mely korosztály számára alkalmas program, milyen intenzitással, hány alkalommal lehetséges a részvétel, az ismeretátadás jellege, valamint hogy van-e lehetőség kontaktusba kerülni fogyatékos személlyel, lehetőséget adva ezzel a személyes tapasztalatgyűjtésre. Az elemzés célja, hogy az elérhető programok közül a külföldi attitűdkutatások eredményeivel összevetve a legoptimálisabb, legszélesebb körben alkalmazható érzékenyítő programok kirajzolódjanak.

Kulcsszavak: integráció, érzékenyítés, szemléletformálás fogyatékoság, attitűd

Diszciplína: pedagógia

Abstract

COMPARATIVE ANALYSIS OF DISABILITY ATTITUDE FORMATION PROGRAMS THAT CAN BE USED IN PUBLIC EDUCATION

Social sensitization created in an organized form can be an extremely powerful tool for society to become more accepting of different disabilities, and all of these can also support the more effective social integration of people with disabilities. Rejection or distancing can mostly be the result of a lack of information, so if society gets more insight and information about all this, a higher degree of acceptance can be assumed. In recent decades, the number of programs and events that set this goal has increased spectacularly. Based on the conclusions of international attitude surveys, it can be formulated as an essential variable the quality and quantity of information the respondent has about the given group, whether there is a person with a disability in his microenvironment, whether he has already established an interaction with them, and also the impulses received from the immediate environment, the family values can be an influencing factor. The foreign research on the subject also points out that attitude formation started at an early age can be really effective, and that the impulses received in institutional education can largely determine the attitude of students towards their peers with disabilities. After summarizing the international and domestic attitude research, an analysis of sensitization programs available in Hungary within the framework of institutional education, which may be suitable for shaping attitudes towards disability, was carried out with the help of a system of criteria compiled along these lines. The aspects of the analysis include how many types of disabilities are included, which age group the program is suitable for, with what intensity and how many times participation is possible, the nature of the knowledge transfer, and whether it is possible to come into contact with a disabled person, thus giving the opportunity to gather personal experience. The aim of the analysis is to compare the available programs with the results of foreign attitude surveys to identify the most optimal and widely applicable sensitization programs.

Keywords: integration, sensitization, attitude formation, disability, attitude

Discipline: Pedagogy

A szervezett formában létrehozott szociális érzékenyítés rendkívül erőteljes eszköze lehet annak, hogy a társadalom befogadóbbá váljon a különböző fogyatékoságokkal szemben, s mindezek a fogyatékosággal élő személyek hatékonyabb társadalmi integrációját is támogathatják. Az elutasítás vagy távolságtartás többnyire az információhiány

eredménye lehet, így ha a társadalom több rálátást, információt kap mindezzel kapcsolatban, feltételezhető a magasabb fokú elfogadás.

Az utóbbi évtizedekben látványosan emelkedett azoknak a programoknak, rendezvényeknek a száma, amelyek ezt a célt tűzték ki célul. Többek között érdekvédelmi szervezetek, alapítványok, egye-

sületek szervezésében találkozhatunk leggyakrabban olyan kezdeményezésekkel, amelyek a fogyatékosok iránti érzékenyítést vállalják feladatukként.

Nemzetközi kitekintés

A nemzetközi szakirodalomban legalább az utóbbi 20 évre visszamenőleg található számtalan, különböző társadalmi csoportot érintő érzékenyítő program, s az ezekhez szorosan kapcsolódó attitűdvizsgálatok. A folyamatokat áttekintve észlelhető, hogy a programok száma egyre nő, s mindezzel párhuzamosan az elfogadás, a különleges vagy speciális társadalmi csoportokkal szembeni tolerancia, elfogadás mértéke is növekvő tendenciát mutat. Azonban ez a növekedés korántsem tekinthető teljes mértékben arányosnak. Az elfogadás mértéke nagyon eltérő lehet, s ennek változékonysága több szempont alapján is meghatározó. A teljesség igénye nélkül, összességében az attitűdvizsgálatok konklúziói alapján lényeges változóként fogalmazható meg, hogy a válaszadó milyen minőségű, mennyiségű információval rendelkezik az adott csoportról, hogy a mikrokörnyezetében van-e valamely fogyatékossgal élő személy, létesített-e már velük interakciót, s a közvetlen környezettől kapott impulzusok, a családi értékrend is befolyásoló tényező lehet.

A 2010-es évek elején az Egyesült Államok általános iskoláiban végzett attitűdvizsgálatok során a fogyatékosok elfogadásának sikerességét 3 fő tényező mentén fogalmazták meg, saját felméréseik alapján: 1) közösség és kultúra; 2) szerkezet; 3) felelősség és elvárások (Hazel & Allan, 2013).

Így tulajdonképpen arra következtethetünk, hogy az intézményes nevelésben kapott impulzusok, valamint a szubjektív értékrend meghatározhatják azt, hogy fogyatékkal élő társaikkal szemben milyen lesz a diákok attitűdje.

Egy kanadai kutatócsoport tagjai a fogyatékossg egy speciális szegmensét, az értelmileg akadályozottak csoportját helyezte attitűdvizsgálata fókuszába.

Több mint 600 főt érintő, relatívan nagy mintán végzett kutatásuk során egy speciális alskálát használtak az értelmileg akadályozottakkal szembeni társadalmi távolságtartás mértékét illetően. Az eredményeik alapján megállapították, hogy az idősebb, illetve a kevésbé iskolázott résztvevők aránya nagyobb volt a társadalmi távolságtartás tekintetében. Azok a résztvevők, akik rendelkeznek értelmileg akadályozott családtaggal, esetleg közeli ismerőssel, toleránsabbnak mutatkoztak a fogyatékossgok irányában. A kutatócsoport tagjai a változatos, kiegyensúlyozatlan pontszámok alapján az értelmileg akadályozott személyek társadalmi integrációját nem tartják zökkenőmentesnek (Ouellette, Kuntz, Burge, Brown & Arsenault, 2010).

Erik Lundberg kutatást folytatott a pozitív iskolai kontextus szerepéről a tolerancia témakörében 14 és 20 év közötti svéd diákok körében. Az eredmények azt mutatták, hogy az iskolai szintű tényezők összefüggenek a tolerancia mértékével. A vizsgálat alapján tehát szintén következtetni lehet az iskolák szerepére, mind befogadó közösségek, mind a különböző etnikai és társadalmi csoportok perspektívájából (Lundberg, 2018).

Egy török tanulmány orvostudományi, pszichológiai képzésekben részt vevő hallgatókkal végzett attitűdvizsgálata során a mentális betegségekkel rendelkező betegekhez való hozzáállást mérték a Bogardus-skála segítségével. Az eredmények mutatják, hogy az egészségügyi szféra hallgatói súlyos problémákkal küzdenek a stigmatizálás szempontjából. A válaszadók zöménél magas volt a távolságtartás foka a mentális betegségekkel rendelkező személyekkel való interakciójának esetén. Azok a hallgatók, akik már korábban kontaktáltak hasonló betegekkel, kevésbé stigmatizáltak, ám aki mikroszociális környezetben, esetleg családjában számon tart hasonló személyt, magasabb stigmatizációs szinttel rendelkezik. (Abidin & Irwanto, 2021)

Törökországban egy 1293 fős tanulói mintával vizsgálták az elfogadás kérdéskörét egyetemi hallgatók körében. Az eredmények azt mutatták, hogy

a résztvevők az értelmileg akadályozottak és autizmus-spektrumzavarral élők irányában a leginkább távolságtartók, a legkisebbek mértékben pedig a kiemelkedő tehetségektől idegenkednek. Kiderült, hogy a legtöbben sem családtagként, sem partnerként, sem pedig munkatársként vagy alkalmazottként nem választanának fogyatékossgal élő személyt. Az eredmények továbbá arra is rávilágítottak, hogy a hozzáállás kérdését nagyban befolyásolja a fogyatékossgokról szerzett ismeretek minősége és mennyisége, valamint az addig megélt, fogyatékos személyekkel folytatott interakciók minősége (Firat & Koyuncu, 2021).

Ukrajnában Miliutina, Chuiko, Legka és Shkuro (2022) friss kutatásában azt a célt fogalmazták meg, hogy nem csak az iskolákban, hanem a segítségre szoruló személyekkel általában kapcsolatba kerülő társadalmi csoportokkal végezzenek el egy olyan attitűdvizsgálatot, amely rávilágíthat a befogadásuk hatékonyságára.

A kutatás célja a pedagógusok, szülők, munkaadók attitűdjének vizsgálata különböző csoportokkal szemben, amelyek a következők voltak: fogyatékkal élő gyermekek (mozgásfogyatékos, érzékszervi fogyatékos, értelmileg akadályozott, autizmus-spektrumzavar), ADHD gyermekek, tanulási zavarral rendelkező gyermekek, hátrányos helyzetű gyermekek, valamint alacsony jövedelmű családok gyermekei. 2020-2021 között felmérés készült 120 fő közreműködésével, amelyek közül a megkérdezettek: 40 fő általános iskolai pedagógus Ukrajna különböző régióiból; 40 fő, különböző régiókból származó iskolás gyermek szülei; 40 fő alkalmazott Ukrajna Állami Foglalkoztatási Szolgáltatól, akiknek a feladatai közé tartozik többek között a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása és más szociális és munkaerőpiaci segítségre szoruló emberek rehabilitációja.

A felmérés önkéntesen zajlott interjúk segítségével, különböző skálákat felhasználva az elfogadás mérhetőségének érdekében. Az eredmények szerint a szülők, illetve a pedagógusok is úgy vélik, hogy a

fogyatékkal élő gyermekek sikeres rehabilitációjához, befogadásához az iskolai közösség bevonására van szükség, valamint fokozott odafigyelésre.

Az egyéb, egészséggel kapcsolatos kategóriákat illetően- amelyek felosztásukban például az ADHD-t vagy diszgráfiát jelenthetik- a pedagógusok véleménye egyöntetűen az átlagon felüli odafigyelést kívánja meg részükről a hatékony rehabilitáció és beilleszkedés szempontjából. A szülők ismerik és elfogadják az ADHD kórképét, de ismeretlen számukra a tanulási zavarok (ún. diszes kórképek), s nem is gondolják, hogy számukra speciális megsegítés lenne szükséges. A szülők a hátrányos helyzetű és alacsony jövedelmű családok gyermekeinek nagyobb figyelmet szentelnének, mint a velük dolgozó pedagógusok.

Az állami foglalkoztatással kapcsolatos ügyeket intéző szakemberek leginkább a fogyatékossgal élőket jelölték meg preferált csoportnak a segítségnyújtás mértékének szempontjából, s úgy vélik, a legkevésbé preferált csoport az értelmileg akadályozottak csoportja, akik legkevésbé kompetensek a munkavállalásban.

A vizsgálat alapján a mozgássérültekkel és látássérültekkel a legtoleránsabbak, elfogadóbbak, s velük minden tekintetben könnyebben lépnek kapcsolatba. A fogyatékossgok közül a hallássérülést is elfogadják, de a vélt kommunikációs problémák miatt kevésbé szívesen lépnek velük interakcióba. Az értelmi fogyatékossg, autizmus spektrumzavar, ADHD esetén elfogadásról nyilatkoznak, viszont a válaszadók visszacsatolásai alapján nem ismerik a kórkép sajátosságait, s nem szívesen kerülnek kontaktusba a felsorolt csoportokkal kizárhatatlanságuk miatt.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint az alacsony jövedelmű családok gyermekeit nemkívánatosnak tartják a szülők a közép fokú oktatásban nem adekvát viselkedésük és megnyilvánulásai miatt, amelyek miatt úgy vélik, rossz hatást gyakorolnak társaikra (Miliutina, Chuiko, Legka. & Shkuro, 2022).

Hazai körkép

A nemzetközi trendeket követve hazánkban is egyre több érzékenyítő és szemléletformáló program, rendezvény, megmozdulás szerveződött, amely a speciális csoportok, de leginkább a fogyatékossgal élő személyek elfogadása és könnyebb társadalmi integrációja érdekében alakultak. Az eredmények áttekintésére a közelmúltban végzett attitűdvizsgálatok adnak lehetőséget, amelyek reális képet adhatnak arról, hogy mindezek az erőfeszítések mennyire bizonyultak eredményesnek.

Pongrácz (2013) kutatásában felső tagozatos tanulók bevonásával készült felmérés a fogyatékossgal kapcsolatos attitűd méréséről. Az integráció, inklúzió alapfeltétele a jól funkcionáló, befogadó közeg. A fogyatékkal élő és/vagy sajátos nevelési igényű fiatalok iskolai integrációja csak akkor valósulhat meg hatékonyan, ha a befogadás tárgyi, személyi feltételei mellett az osztályközösségbe való beilleszkedés is optimálisan megy végbe. Ehhez elengedhetetlen a társak pozitív hozzáállása, segítő magatartása. A vizsgálat arra fókuszált, milyen mértékben megy ez végbe a kijelölt közösségekben. A kutatásban olyan komplex attitűdvizsgálat ment végbe, amelyet egy kidolgozott kérdőívcsomaggal valósítottak meg, ezzel hazánkban először felhasználva a „Chedoke-McMaster fogyatékos gyermekek iránti attitűdöt vizsgáló skála (eredeti: Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale), valamint a Hartner-féle „Globális önértékelési skála” (Global Self Worth Subscale) adaptált magyar verzióit. A pilot study 2012-ben készült 87 felső tagozatos tanuló részvételével. Az eredmények szerint a fogyatékossgal kapcsolatos ismeretrendszerrel rendelkező tanulók nem mutatnak eltérő eredményeket az ismeretekkel nem rendelkezők csoportjától, az elvárástól eltérően. Ellenben amely diáknak személyes kapcsolata van fogyatékos személyvel, szignifikánsan pozitívabb attitűddel rendelkezik, mint szubjektív tapasztalatokkal nem rendelkező társai. Az eredmények tükrében az átlagos életminőségen élők bizonyultak

legelfogadóbbnak. A magasabb önértékelésű tanulók esetén arányosan magasabb elfogadást is feltételeztek. Bár a kutatás nem volt reprezentatív, megfogalmazhatók bizonyos megfigyelések, amelyek korreláltak a nemzetközi kutatások eredményeivel. Így a fiatalabb életkor, a szorosabb kapcsolat a fogyatékossgal élő személyekkel, valamint a jobb életminőség és magasabb önértékelés hozzájárul a pozitív attitűd kialakulásához (Pongrácz, 2013).

Egy magyar kutatócsoport a TÁRKI Zrt. 2019-es „Omnibusz” kutatásának keretében valósított meg országos, reprezentatív, kérdőíves vizsgálatot, amelynek során a válaszadók különböző fogyatékossgokkal, valamint szenvedélybetegségekkel élőkkel kapcsolatban nyilváníthatták ki véleményüket a stigmatizálással kapcsolatban. A hasonló, nemzetközi és hazai kutatásokkal összhangban az eredmények alapján a magyar válaszadók is a mozgás- és érzékszervi fogyatékossgal élőkkel szemben a legelfogadóbbak, akiket az értelmi fogyatékossgal élők, illetve autizmus-spektrumzavarral élők csoportja követ. Ezután következik a rangsorban a pszichoszociális fogyatékosok/pszichiátriai betegek csoportja, majd a szenvedélybetegekkel szemben bizonyultak legkevésbé elfogadóbbnak a kitöltők. Az elfogadás különböző változói közül a kutatásban a településtípus jelent meg dominánsan, amely szerint a kitöltők minél nagyobb településen élnek, annál toleránsabbnak bizonyultak. Az érin-tettség tekintetében a szubjektív tapasztalat nem bizonyult minden esetben pozitív tényezőnek. A szerzők véleménye alapján a kisebb településeken élők nagyobb eséllyel kerülhetnek közvetlenebb kapcsolatba fogyatékossgal élő személyekkel, amely lehetőséget biztosít a velük való együttélés nehézségeire is. Az iskolai végzettség, hasonlóan a többi kutatás eredményéhez, szignifikánsan megjelent az elfogadást befolyásoló tényezők között, így a magasabb iskolai végzettség alapvetően meghatározza az elfogadás mértékét. A célcsoportok tekintetében a pszichoszociális, illetve szenvedélybetegséggel élők esetén sokkal hangsúlyosabban

megjelennek a stigmák, s alacsonyabb a tolerancia irányukban, melynek oka a negatív attitűdökben rejlik: veszélyesség, kiszámíthatatlanság, agresszivitás (Jakubeczné és mtsai, 2022).

A nemzetközi és hazai attitűdvizsgálatok eredményei alapján egyértelműen kiderül, hogy a fogyatékosokkal szembeni elfogadás még mindig nem éri el azt a kívánatos szintet, amely az esélyegyenlőség és a hatékony társadalmi integráció szempontjából ideális lenne. Bár a mindennapi tevékenységek során kevesebb nehézséggel küzdenek, mint a korábbi évtizedekben, sok esetben csupán az előítéletek, sztereotípiák, információhiány okozza, hogy a társadalom mégis inkompetensnek tartja őket. Amíg a válaszadók nem szívesen választanák szomszédnak, munkatársnak, alkalmazottnak, partnernek, barátoknak a fogyatékosággal élő személyeket, addig gyakorlatilag nem beszélhetünk esélyegyenlőségről. A ma elérhető egészségügyi segéd-eszközök, szoftverek, alkalmazások rengeteg segítséget nyújtanak a fogyatékos személyek számára az akadálymentesítésben, és a magasabb színvonalú életminőség elérésében. Ennek ellenére bizonyos területeken nyilvánvaló hátránnyal indulnak tipikus fejlődésű, egészséges társaikhoz képest (pl. pályalkalmassági feltételek bizonyos munkakörök kapcsán).

Köznevelési intézményekben használható érzékenyítő, szemléletformáló programok összehasonlító elemzése

A nemzetközi és hazai kutatások és a kapcsolódó szakirodalmak eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a köznevelési intézményeknek nagy szerepe lehet abban, hogy a fiatalok szemléletformálása a fogyatékosok tekintetében milyen módon alakul. Az óvodákban, iskolákban szervezett programok, érzékenyítő foglalkozások (v.ö. Mező és Mező, 2015; Vargáné, 2008), az intézmény attitűdje, s az ott megszerzett impressziók is ismereteket, szubjektív tapasztalatokat nyújthatnak a gyermekek

számára, akik ezeknek a segítségével realisabb képet kaphatnak a fogyatékosokról. A legtöbb kezdeményezés sérülésspecifikus egyesületek, alapítványok vagy érdekvédelmi, érdekképviselői intézmények gondozásában valósul meg, s rendszerint lehetőséget kínálnak arra, hogy az oktatási-nevelési intézmények csatlakozhassanak ezekhez. A legtöbb szervezet jellemzően egy-egy specifikus fogyatékosági típushoz kapcsolódó szemléletformáló feladatot vállal magára (például Loványi, 2015) de nem kívánó, hogy egy-egy program összefog több területet is közülük (lásd. Kovács, 2007).

Hazánkban azokat a programokat, amelyek a gyermekek fogyatékosok iránti szemléletformálását, az empátia és a tolerancia kialakulását, fejlesztését célozzák, az érzékenyítés eszközeiként tarthatjuk számon.

A programok célja általában edukációs irányultságú, amely fókuszálhat egy konkrét fogyatékosági típus, vagy több fogyatékoság specifikumainak megismerésére, az empátia és tolerancia fejlesztésére, ismeretátadásra, vagy a segítő magatartás megtanítására. A programok tekintetében lényeges szempont, hogy mely korosztály, mekkora közösség számára nyújt tájékoztatást, milyen mélységben ad át ismereteket, milyen intenzitással, vagy hány alkalommal van lehetőség ennek kipróbálására, s azt sem lehet figyelmet kívül hagyni, hogy a résztvevőknek van-e alkalmuk személyes kontaktusba lépni fogyatékos személlyel, vagy csupán információkat kap az akadályozottság típusáról.

Módszertan

Az analitikus kutatásban összehasonlító elemzés végzésére került sor, amelynek alapját a hazai érzékenyítő programok tartalmi leírásai és hatásvizsgálatai adják. Ezek a leírások többnyire a programok saját honlapjain, hatásvizsgálataik pedig nagyrészt tudományos folyóiratokban érhetőek el. Az összehasonlító elemzésben négy olyan kezdeményezés került kiválasztásra, amelyek jelenleg is

aktívak, s a köznevelésben részt vevő intézmények számára kínálnak lehetőséget a csatlakozásra.

A programok kiválasztásakor lényeges szempontként szerepelt:

- jelenleg is aktív, elérhető program legyen, ne legyen időszakos vagy lezárult;
- a gyermekek aktív résztvevői lehessenek a folyamatnak, s szerezhessenek általa a fogyatékosokhoz kapcsolódó ismereteket, tapasztalatokat;
- ne regionális program legyen, hanem ország-szerte bárhol elérhető.

A programok összehasonlítása egy adott szempontrendszer alapján megy végbe. A szempontrendszer kialakításánál a külföldi és hazai attitűdvizsgálatok eredményei vették figyelembe, amelyek jósolhatják egy-egy program hatékonyságát.

Az összehasonlítás szempontjai a következők:

- mely korosztály számára alkalmas program;
- a fogyatékosok hány típusát foglalja magában;
- milyen intenzitással, hány alkalommal lehetséges a részvétel;
- milyen jellegű ismereteket ad át a tanulók számára;
- van-e lehetőség kontaktusba kerülni fogyatékos személlyel, lehetőséget adva ezzel a személyes tapasztalatgyűjtésre;
- mérhető eredményesség: történt-e hatásvizsgálat.

A programok bemutatása a vizsgálatban kialakított szempontrendszer alapján

Lélekmozgató program bemutatása

Sérülésspecifikum szempontjából a mozgássérüléshez kötődik a Magyar Parasport Napja alkalmából évente megrendezésre kerülő programsorozat egyik eleme, a Lélekmozgató. Az Országgyűlés 2017 decemberében szavazta meg a Kulturális

Bizottság azon felterjesztését, amelynek a magyar parasport előtti tisztelgés hivatalossá tétele volt a célja. Az egyhangú, támogató szavazást követően vált hivatalossá a Magyar Parasport Napja, amely azóta évente február 22-én kerül ünneplésre. A FODISZ, vagyis a Fogyatékosok Országos Diák-, Verseny- és Szabadidősport Szövetsége a Magyar Parasport Napja alkalmából minden évben lehetőséget kínál Lélekmozgató elnevezésű programjukhoz való csatlakozásra. A program kidolgozottsága lehetővé teszi, hogy akár önkormányzatok, akár köznevelési intézmények is csatlakozhassanak a kezdeményezéshez.

Ahogy az 1. táblázatban is látható, az életkor szempontjából egy széles skálát felölelő kezdeményezés, az óvodáskortól a középfokú nevelésben részesülőkhig mindenkire rendelkezik kidolgozott programcsomagokkal, amelyek ingyenesen letölthetőek honlapjukról.

1. táblázat. Lélekmozgató program elemzési szempontjai. Forrás: Szerző.

LÉLEKMOZGATÓ PROGRAM	
korosztály	óvoda-középiskola
érintett fogyatékosági típus	mozgáskorlátozottság
intenzitás	alkalmi, évente aktuális
ismeretek jellege	fogyatékosokkal való együttélés
fogyatékos személlyel való kontaktus	-
hatásvizsgálat	-

A FODISZ honlapján elérhető, szabadon letölthető digitális segédletek felhasználásával akár tematikus nap, akár osztályfőnöki óra szervezhető az érzékenyítés jegyében. A segédletek közt elérhetők előadásanyagok és riportfilmek, amelyeknek feldolgozásához szempontsorokat, óravázlatokat is elérhetővé tettek. Az óvodai korosztály számára Bartos

Erika meséi adnak lehetőséget a fogyatékossgal való ismerkedésre, amelyek évente, a program időtartama alatt ingyenesen letölthetők a honlapról. A mesefeldolgozáshoz színező is elérhető. Az iskolai érzékenyítő foglalkozásokhoz kisfilmek, osztályfőnöki órához kapcsolódó minta óratervekkel nyújtanak segítséget. Bár személyes kontaktust nem tudnak biztosítani a fiatalok számára fogyatékos személyekkel, de bizonyos videókon dokumentumfilmekben, esetleg interjúk alkalmával híres parasportolókról láthatnak tanulságos képkockákat a diákok. Testnevelésórákhoz és sportfoglalkozásokhoz szintén elérhető kiadványok tölthetők le ingyenesen, amelyekben a fogyatékos személyek számára alkotott, vagy más sportból adaptált sportágakat ismerhetnek meg, és próbálhatnak ki a fiatalok (I1).

A fogyatékossgokhoz kapcsolható ismeretek átadása, az információk mélysége a pedagógus kompetenciának függvénye. A felajánlott segédanyagok elsősorban arra adnak lehetőséget, hogy a tanulók empatikus készségeit fejlesszék, hogy átérezzék, milyen nehézségekkel kell szembenéznie naponta a fogyatékos személyeknek, milyen jellegű akadályozottsággal rendelkeznek. A program hatékonyságára irányuló mérések nem ismertek.

Egy Sima, egy Fordított Érzékenyítő társasjáték bemutatása

Az Egy Sima egy Fordított – Egyesület az Inklúzióért célja elsősorban az inklúzió irányelveinek terjesztése, a befogadás elősegítése. Széles körű tevékenységükben helyet kapnak többek között a fogyatékossgok iránti érzékenyítésre szolgáló programjaik, amelyek óvodáskortól a felnőttkorig kínálnak lehetőséget a szemléletformálásra. Az utóbbi években a LEGO támogatásával készítették el fogyatékossgok iránti érzékenyítéshez használható társasjátékukat. A 2. táblázatban láthatóan a játékot életkor tekintetében az olvasni tudó, 2–4. évfolyamos tanulóknak ajánlják elsősorban, akik az

osztályfőnök vagy a programban részt vevő más pedagógus közreműködésével kooperatív formában, 4–6 fős csoportokban ismerkedhetnek meg öt különböző fogyatékossgai típussal. A társasjáték időkerete általában 10 tanóranyi, amelynek alkalmával a mozgásfogyatékossgal, érzékszervi fogyatékossgal (látás- és hallássérülés), az autizmus-spektrumzavarral és a Down-szindrómával ismerkedhetnek meg egy-egy szereplő karakterén keresztül. A társasjáték tartalmazza a LEGO kockákat, figurákat, valamint egy játékleírást is. A játékleírásban a pedagógus vagy foglalkozásvezető részletes instrukciókat kap a játék sikeres levezényléséhez, valamint olyan összeállított segédanyagot is, amelynek segítségével tájékozódhat a játékban szereplő fogyatékossgai típusok specifikumairól. Az újonnan megszerzett információk alapján a gyermekek feladata olyan játszótér építése lego kockákból, amely mindenki számára optimális közösségi tér lehet. A társasjáték az ország több régiójában is kipróbálásra került, a használatára azonban pályázni szükséges (I2)..

2. táblázat. Egy Sima, egy Fordított Érzékenyítő társasjáték elemzési szempontjai. Forrás: Szerző.

EGY SIMA EGY FORDÍTOTT ÉRZÉKENYÍTŐ TÁRSASJÁTÉK	
korosztály	2-4. osztályos tanulók
érintett fogyatékossgai típusok	mozgássérülés, látássérülés, hallássérülés, autizmus-spektrumavar, Down-szindróma.
intenzitás	egyszeri, 10 tanóranyi anyaga, de bármikor megismételhető
ismeretek jellege	a fogyatékossgok specifikumaival való ismerkedés
fogyatékos személlyel való kontaktus	-
hatásvizsgálat	elérhető

Az Egyesület munkatársai teamben dolgozva alkottak meg egy saját készítésű kérdőívet is, amely azt a célt szolgálta, hogy megvizsgálják a program hatására kialakult esetleges attitűdváltozást a fogyatékosok irányába. A mérésben részt vevő általános iskolás tanulók a szemléletformáló játékot követően hatékonyabban felismerték a különböző fogyatékosokat, s azoknak pontos megnevezésére is képesek voltak. A társasjáték sérült szereplőinek specifikumait megismerték, s elfogadóbbá váltak az egyes kórképekkel kapcsolatban, attitűdjük pozitív irányban változott (I3).

„Mindenkinek becsengettek!” program bemutatása

A „Mindenkinek becsengettek” az inklúzió elősegítésére szolgáló program, amelynek megalkotója a DOWN Egyesület, a kezdeményezés pedig a 2009-es évben indult el. Céljukként határozzák meg a fogadó közösség toleranciaképességének fejlesztését, amely hosszú távon a fogyatékosokkal élő személyek gördülékenyebb társadalmi integrációját segíthetik elő (I4). Az Egyesület honlapján 35 köznevelési intézményt neveznek meg együttműködő partnerként, azonban a csatlakozás lehetősége folyamatos. Hazánkban, valamint a határon túl is évente kapcsolódhatnak be a programsorozatba a vállalkozó kedvűek. A 3. táblázatban látható szempontsor szerint a Down Egyesület önkénteseinek segítségével egy-egy fogyatékosokkal élő gyermeket kísérnek el óvodai csoportokba, valamint alsó tagozatos osztályokba, ahol 6–8 héten keresztül hetente jelen vannak szabadidős programjaikon a fogadó pedagógus koordinálásával. A diagnózis tekintetében főleg Down-szindrómás, értelmileg akadályozott gyermekek csatlakoznak vendégként a tipikus fejlődésű gyermekcsoportokhoz. Az együtt töltött időben a pedagógus és az önkéntesek csak animátorként vannak jelen, a tevékenységek során passzív megfigyelői az együtttevékenységnek (Hüse, 2017).

3. táblázat. Mindenkinek becsengettek program elemzési szempontjai. Forrás: Szerző.

„MINDENKINEK BECSENGETTEK” PROGRAM	
korosztály	óvodai korosztály, alsó tagozat
érintett fogyatékosági típus	Down-szindróma
intenzitás	6-8 hetes időszak
ismeretek jellege	széleskörű ismeretek
fogyatékos személlyel való kontaktus	megvalósul
hatásvizsgálat	elérhető

A közös időtöltés következményeként a többségi oktatásban részt vevő fogadó közösség befogadó attitűdjének kialakulását, a fogyatékosokkal kapcsolatos ismeretek bővülését fogalmazták elérendő eredményként. Az elvárások reálisnak tekinthetők, hiszen a feltételezett fejlődés igazolására hatásvizsgálat formájában is bizonyítékot tudtak felmutatni. A 2016/17-es tanévben 3 különböző ország 4 városában szerveztek inklúziós programokat. A vizsgálati minta óvodás- és iskoláskorú gyermekekből, valamint pedagógusaikból állt össze. A mérés során a várt attitűdváltozás számszerűsítésében főleg nemzetközi színtereken használt tesztek alkalmaztak („The Interaction with Disabled Persons scale” (IDP); „Attitudes Toward Disabled Persons” (ATDP); „Questionnaire of School Life” tesztek kutatócsoport általi lefordításával végezték).

Az eredmények alapján az óvodáskorú és a kiskorú gyermekek esetében a program hatására megerősödött a pozitív asszociációk súlya, Down-szindrómás gyerekekről alkotott szociális reprezentációjuk pedig fejlődött. A kutatásban vizsgált kontrollcsoportban értelemszerűen nem mentek végbe a közös szabadidő tevékenységek a fogyatékosokkal élő kortárral, így a pedagógusnak sem kellett alkalmazkodnia a különleges helyzethez. Az eredmények tükrében megállapították, hogy az elkötelezett pedagógusok fogyatékosok iránti attitűdje, kommunikációja határozottan pozitív

hatást gyakorol a diákok pozitív szemléletformálására (Hüse, 2017).

„Adj egy ötöst” program bemutatása

Az „Adj egy ötöst” program a Salva Vita Alapítvány gondozásában jött létre a fogyatékosok iránti szemléletformálás jegyében (I5). A programban való részvétel pályázati úton valósulhat meg a kívánt közösségekben, általában a köznevelésben tanuló fiatalokat célozva. A 4. táblázatban látható szempontsor alapján a célpopulációt az általános iskolai felső tagozatos, valamint a középiskolás diákok adják, az ajánlott korosztály a 10–19 éves korcsoport.

4. táblázat. Adj egy ötöst program elemzési szempontjai.

Forrás: Szerző.

„ADJ EGY ÖTÖST” PROGRAM	
korosztály	felső tagozat és középiskolás korosztály (10-19 éves korig)
érintett fogyatékosági típus	nincs meghatározott fogyatékoság
intenzitás	minimum 1,5 óra, maximum egy teljes tanítási nap
ismeretek jellege	széleskörű ismeretek, együttműködés fogyatékkal élő fiatalokkal
fogyatékos személlyel való kontaktus	megvalósul
hatásvizsgálat	elérhető

A kezdeményezés célja, hogy a fogadó közösség és a vendégként érkező, fogyatékossgal élő személy (tapasztalati szakértőként) minőségi szabadidős tevékenységet folytassanak egymással, amelynek megtervezése a tipikus fejlődésű fiatalok és mentortanáruk feladata. A pályázatban nyertes osztályközösségek pedagógusainak előzetes felkészítést biztosítanak, így a tréningek során megfelelően tájékozódhat a fogyatékosok ismeretkörében, valamint a program koordinálásával kapcsolatban

is. A pályázathoz való hozzáférés évente megújul, így a részvétel ismétlődhet, több alkalomra is kiterjedhet. A közös időtöltés ajánlott ideje minimum 1,5 óra, de akár egész napos elfoglaltság is lehet. A megvalósításhoz kapcsolódó eszközök biztosításában az Alapítvány részt vállal, ha szükséges. A program nem csupán a fiatalokat célozza meg, a közreműködő pedagógusok attitűdjének formálása is lényeges eleme, amelynek hatására esetleg pozitívabban fogadják a sajátos nevelési igényű diákokat intézményeikben.

A program eredményességének számszerű mérése is megtörtént az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar szakértőinek közreműködésével. A diákok attitűdjének be- és kimeneti mérése papíralapú kérdőívek kitöltésével valósult meg. A kérdéssorok fókuszpontjai az előzetes ismeretekre, emóciókra és szubjektív tapasztalatra is kitértek. Az eredmények tekintetében hangsúlyosan megjelentek az előzetes ismeretek, tapasztalatok, hiszen amely köznevelési intézményben jelen vannak a fogyatékossgal élő diákok, több eséllyel sikerült pontosan megnevezni a fogyatékosági kategóriákat. Am a programban való részvétel hatására ez az eredmény nem mutatott változást, a pontos megnevezések aránya nem javult, így a fogyatékossgokhoz tartozó fogalmak tisztázódása elmaradt. Az attitűd tekintetében azonban szignifikáns változás következett be, s a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos pragmatikai elemek (pl.: segítségnyújtás helyes módjai, kommunikáció kezdeményezése) egyre inkább megjelentek a válaszokban. A kezdeményezés célja, a társadalmi integráció hatékonyabbá tétele tehát eredményre vezetett.

A programok összehasonlító elemzése a szempontrendszer alapján

A négy kiválasztott program áttekintése után a meghatározott szempontsor mentén megkezdődött azok összevetése. Az 5. táblázatban minden lényeges aspektus mellett kigyűjtésre kerültek a releváns

elemek, amelyek összehasonlítási alapot képeznek a vizsgálat lefolytatásához. Az analízis során a programok között a megvalósulás alapján egy sorrend fog felállni, amely mérőszáma lehet az összehasonlításnak. Az összehasonlítás során első szempontként szerepelt a célpopulációként kiválasztott korosztály meghatározása.

Meggyőződésem, hogy a korai életkorban elkezdett szemléletformálás eszköz lehet a fogyatékos-sággal élő személyek gördülékenyebb társadalmi integrációja során. „A másság elfogadása csak akkor lehet természetes jelenség, ha a személyek mikro- és makroszociális környezetében megfelelő az ezzel

kapcsolatos információáramlás, ha van lehetőség szubjektív tapasztalatgyűjtésre, s az érzékenyítés folyamata a szociális kompetenciák korai fejlesztésével már az emberek korai életszakaszában megtörténik” (Tóth-Szerecz 2022, 77.).

A korábban felvázolt külföldi és nemzetközi attitűdkutatások alkalmával alapvetően fontos változónak tekintik az életkort.

Ez fordított arányosságot mutathat az elfogadás mértékével, vagyis az átlag-életkor növekedésével egyre kevésbé bizonyultak elfogadónak az emberek (Ouellette, Kuntz, Burge, Brown & Arsenault, 2010).

5. táblázat. Programok összehasonlító táblázata. Forrás: Szerző.

ELEMZETT PROGRAMOK				
Elemzési szempontok	Lélekmozgató	Érzékenyítő társasjáték	Mindenkinek becsengettek	Adj egy ötöst!
korosztály	óvoda-középiskola	2-4. osztályos tanulók	óvoda-kisiskolás kor	felső tagozat, középiskola (10-19 éves kor)
érintett fogyatékosági típusok	Mozgás-korlátozottság	mozgássérülés, látássérülés, hallássérülés, autizmus-spektrumavar, Down-szindróma	Down- szindróma, értelmileg akadályozottság	nincs meghatározott fogyatékoság
intenzitás	alkalmi, évente 1x aktuális	egyszeri, 10 tanórányi anyaga, de bármikor megismételhető	6-8 hetes időszak	min. 1,5 óra, maximum egy tanítási nap
ismeretek mélysége	felületes	a fogyatékoságok specifikumaival való ismerkedés	mély: ismeretek és együttműködés fogyatékos személlyel	mély: ismeretátadás és együttműködés a fogyatékos személlyel
fogyatékos személlyel való kontaktus	-	-	megvalósul	megvalósul
hatásvizsgálat	-	elérhető	elérhető	elérhető

Az első elemzési szempont tehát a programokban részt vevő gyermekcsoportok életkori kategóriáira fókuszál. A felsorolt programok közül a Lélekmozgató öleli fel a legszélesebb életkori skálát, hiszen óvodástól a középiskolás korosztályig adott a lehetőség a kipróbálásra. A következő, széles körben felhasználható „Adj egy ötöst” program a 10–19 éves, vagyis leginkább a felső tagozatos és középiskolás tanulók rétegét szólítja meg. Ez egy viszonylag széles életkori spektrumot ölel fel, ám kizárja a korai életkorban történő bekapcsolódás lehetőségét. A „Mindenkinek becsengettek” program óvodástól kisiskolás korig öleli fel a célközönségét, amely a harmadik helyre szorulva két korosztály gyermekközönségét adja. Az „Egy Sima Egy Fordított Egyesület az Inklúzióért” érzékenyítő társasjátéka csupán a 2–4. osztályos gyermeknek szól. Bár rövid életkori szakaszt ölel fel, előnye, hogy a kisiskolás korszakban, tehát egy igen fogékony fázisban ismerteti meg a fogyatékosokkal a diákokat.

Lényeges kérdésként merül fel, hogy vajon a program során mennyi fogyatékosági típussal találkozhatnak a tanulók, amely az elemzés második szempontját adja. Az egyre inkább elterjedő integrált nevelésnek köszönhetően szinte minden köznevelési intézményben jelen vannak a sajátos nevelési igényű gyermekek, és a létszámuk az utóbbi években nőtt (Mező és Mező, 2022). A legutóbbi részletes adatszolgáltatás tekintetében a 2019-20-as tanévben az óvodás korosztályú gyermekek 3,1%-a, vagyis 10 ezer fő sajátos nevelési igényű, akiknek jelentős hányada (82%) integrált nevelésben vesz részt. Az együttnevelésben részesülő sajátos nevelési igényű óvodások tekintetében a leggyakoribb fogyatékosági típus a súlyos tanulási zavar (30%), a beszéd-fogyatékoság (21%), és az autizmus-spektrumzavar (13%). Az általános iskolai nevelés-oktatásban az SNI tanulók száma közel 57 ezer fő, ami az általános iskolások 7,8%-át teszi ki. Zömében (41 ezer fő, az SNI-tanulók 72%-a) együttnevelésben részesülve végzik tanulmányaikat.

A fogyatékosági kategóriákat tekintve leggyakoribb oka a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar (69%), ezt követik enyhén értelmi fogyatékos tanulók (12%), valamint beszéd-fogyatékoság (8,5%) (KSH, 2020). Azonban az óvodai csoportba, osztályba érkező speciális igényű gyermekek érkezésekor a társak felkészítése, érzékenyítése nem történik meg minden esetben. A programok tekintetében szerencsés lehet, ha minél sokszínűbben, minél több fogyatékosági típussal ismerkedhetnek meg a fiatalok. Az „Egy Sima, Egy Fordított Egyesület az Inklúzióért” érzékenyítő társasjátéka 5 különböző fogyatékosági típust és a hozzá kapcsolódó ismeretrendszert mutatja be nagy részletességgel a kisiskolások számára, amely így a legsokszínűbbnek bizonyul az elemzett programok közül. Az „Adj egy ötöst” kezdeményezésében nincs meghatározva a résztvevő fogyatékoságok típusa, viszont arra vonatkozó adat sem szerepel, amely kizárná valamely fogyatékoságot a részvételtől. A programhoz kapcsolódó galériákban, videóban, fotókon számtalan fogyatékosági típusra utaló jellegzetességek megfigyelhetők, így a tanulók több fogyatékosággal is megismerkedhetnek. A „Mindenkinek becsengettek” eseményein a Down-szindrómások és/vagy értelmileg akadályozottak állnak az érzékenyítő program fókuszában, amely az akadályozottságnak csupán egy szűk szegmensét mutatja be a fiatalok számára. A Lélekmozgató program kifejezetten sérülésspecifikus, hiszen létrejött a paralimpiákhoz köthető, így csak a mozgásfogyatékoság témája érintett.

Az érzékenyítés, szemléletformálás témájában sok hatásvizsgálat születik, de nem jellemzőek a longitudinális kutatások. A programokon való részvétel utáni pozitív attitűdváltozás köszönhető lehet az élményszerű megélésnek, ám egy-egy program hosszútávú hatása kevésbé ismeretes. Egy különleges jelenség megtapasztalásának élménye az emlékek, vagy más, újszerű élmények hatására kioldódhat. Akkor vagyunk képesek természetesnek, mindennapinak tekinteni egy jelenséget, ha azzal

gyakran találkozunk, s egy idő után az ingerküszöbünk alá esik.

A harmadik elemzési szempont ezért a programok intenzitására, időtartamára kérdez rá. A leghosszabb időintervallumot a „Mindenkinek becsengettek” öleli fel a maga 6–8 hetes idejével. Ezt követi az „Egy Sima, Egy Fordított Egyesület az Inklúzióért” társasjátékának 10 tanórás foglalkozássorozata, majd az „Adj egy ötöst!” és a Lélekmozgató programok, amelyek jellemzően egy tanítási napot vesznek igénybe.

A negyedik szempont az ismeretátadás jellegére fókuszál. Egy-egy érzékenyítő foglalkozás célja változatos lehet, amely fókuszálhat csupán a fogyatékosokkal kapcsolatos teoretikus, elméleti ismeretek megszerzésére, vagy sajátíthatnak el a gyermekek olyan szociális kompetenciákat, amelyek az akadályozottsággal élő személyekkel való együttélést segítik elő. A megszerzendő szociális kompetenciák közül Meggyesné és Máténé kiemeli az együttműködő-készséget, a pozitív élményt nyújtó segítségnyújtást, a toleranciát, a frusztrációs szituációkban való alkalmazkodókészséget, az adekvát kommunikációs formákat, a helyes, pontos megnevezéseket, valamint a belátáson alapuló szubjektív véleményformálást (Meggyesné és Máténé, 2013). Egyöntetűen, szinte mind a négy programban a hatékonyabb társadalmi beilleszkedés elősegítését tűzik ki célul, ám a megvalósítás során más és más kompetenciaterületeket érintenek. A „Mindenkinek becsengettek” és „Adj egy ötöst” programokban, ahol fogyatékosággal élő személy is résztvevőként van jelen, nagyobb jelentősége az együttműködő-készségnek, toleranciának, empátiának, a helyes kommunikáció megtanulásának, s emellett hasznos ismereteket is szereznek a témában. Így tehát széles körű tudással és tapasztalattal is gazdagodnak. A „Mindenkinek becsengettek” program a maga 6–8 hetes időtartamával azonban többször ad lehetőséget bármely irányú ismeretszerzésre. Az „Egy Sima Egy Fordított Egyesület az Inklúzióért” érzékenyítő

társasjáték használatakor egy nagyon részletes és szemléletes bemutatást, ismertetést kap a tanuló a fogyatékkal élő személyekkel kapcsolatos ismeretkörből, specifikumaikról, amelyet a tevékenység során a gyakorlatba kell átültetni. Az elsajátított stratégiákat később remélhetőleg adott szituációkban adekvátan is képes lesz használni. A Lélekmozgató program során a mozgássérültek mindennapjairól, nehézségeiről, életvezetésükről kaphatnak információkat, az érzékenyítő játékok kipróbálásával pedig saját bőrükön is érezhetik az akadályozottság mértékét.

A nemzetközi kutatásokra hivatkozva az attitűdvizsgálatokban visszatérő elemként jelenik meg a fogyatékos személlyel való kontaktus jelentősége, amely az elemzés ötödik szempontjaként szerepel. Ouellette és mtsai kanadai kutatásában toleránsabbnak mutatkoztak a sérült emberekkel azok, akiknek a családjában is van hasonló tapasztalatuk (Ouellette et al, 2010). Ezen kívül két török kutatás során is irányadó volt a hozzáállás alakulásánál a korábbi fogyatékos személlyel való kontaktus, vagy a velük folytatott interakciók minősége (Abidin & Irwanto, 2021; Firat & Koyuncu, 2021). Pongrácz és kutatócsoportjának hazai tapasztalatai szintén megegyeznek a külföldi eredményekkel ebben a tekintetben. Iskolások körében végzett attitűdkutatásuk szerint, amely diáknak személyes kapcsolata volt fogyatékos személlyel, szignifikánsan pozitívabb attitűddel rendelkezett (Pongrácz 2013). Így az elemzett programok tekintetében a sikeresség mutatójaként nem elhanyagolható elem, hogy a fiataloknak van-e lehetőségük szubjektív tapasztalatokat szerezni egy fogyatékkal élő személlyel. A „Mindenkinek becsengettek” és az „Adj egy ötöst” programok mindegyike tartalmazza ezt az elemet. A résztvevő gyermekek a kezdeményezés teljes időtartama alatt együtt tevékenykednek a sérült fiatalokkal. Az érzékenyítő társasjáték és a Lélekmozgató foglalkozásai alatt azonban nincs jelen fogyatékos személy, a programok azonban tartalmaznak olyan elemeket, ahol a gyermek játékosan

ismerkedhetnek meg az akadályozottságok jellegével mesehallgatás, mesenézés, dokumentumfilm vagy egy-egy játék keretein belül.

Hatodik elemként a szemléletformáló programok eredményessége került az elemzési szempontsorba. A szemléletformáló kezdeményezések többnyire nem csak spontán módon elvégzett tevékenységek, hanem jellemzően több szakemberből álló team komoly tervezési munkájának köszönhetően jönnek létre. A tervezés során tekintettel kell lenni a résztvevők életkorára, napirendjére, megelőző tapasztalataikra, s célokat is meghatároznak, amelyeket el kívánnak érni. A program lezajlása azonban nem jelent automatikus szemléletváltást a résztvevők körében, annak sikerességét érdemes mérni, ami visszacsatolást is adhat arról, mely pontokon érdemes módosítani az eredeti elképzeléseket.

Az elemzéshez kiválasztott kezdeményezések közül a Lélekmozgató programról nem sikerült hatásvizsgálatot fellelni. Az „Egy Sima Egy Fordított Egyesület az Inklúzióért” érzékenyítő társasjátékának hatásvizsgálata az Egyesület saját munkatársainak munkája, amely saját honlapjukon érhető el, ám tudományos jellegű publikációként nem elérhető. Az „Adj egy ötöst” program tudományos hatásvizsgálata elérhető, amelyet az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar szakemberei készítettek (Dukic és Perlusz, 2019).

A „Mindenkinek becsengettek” nevéhez ismétlődő, széleskörűen elemzett, publikált hatásvizsgálatok tartoznak, amelyek a legtöbb területen pozitív irányú változást mértek a résztvevők körében, ezzel legmeggyőzőbben alátámasztva az eredményességet (6.táblázat).

Az összehasonlító elemzés a szempontrendszer mentén is értelmezhető, ám szemléletesebbnek bizonyulhat, ha számszerű különbségeket is felfedezhetünk köztük. A szöveges elemzésben egy bizonyos sorrend állt fel a programok tekintetében egy-egy adott aspektusnak megfelelően. A 6. táblázatban ez a rangsor numerikus sorrendet kapott: amely az adott szempont szerint leginkább megfelelőnek bizonyult, a sorrendben az egy pontot kapott, amelyik pedig legkevésbé felelt meg a kívánalmaknak, négy pontot kapott. Ennek alapján a „Mindenkinek becsengettek” program bizonyult a leginkább meggyőzőnek, amely a legtöbb szempontnak, a legnagyobb mértékben eleget tett. A további három érzékenyítő eszköz értékéből mit sem von le az összehasonlítás, ellenben iránymutatás lehet a jövőbeni további fejlesztéshez, vagy minél szélesebb körben való elérhetőség megvalósításához. Az elemzés továbbá azoknak a köznevelési intézményeknek, pedagógusoknak, munkaközösségeknek is segítséget jelenthet, akik a későbbiekben szeretnének csatlakozni valamely szemléletformáló kezdeményezéshez.

6. táblázat. Elemzett programok számszerű értékelése. Forrás: Szerző.

ELEMZETT PROGRAMOK SZÁMSZERŰ ÉRTÉKELÉSE				
Elemzési szempontok	Lélekmozgató	Érzékenyítő társasjáték	Mindenkinek becsengettek	Adj egy ötöst!
korosztály	1 pont	4 pont	3 pont	2 pont
érintett fogyatékosági típusok	4 pont	1 pont	3 pont	2 pont
intenzitás	4 pont	2 pont	1 pont	3 pont
ismeretek mélysége	4 pont	3 pont	1 pont	2 pont
fogyatékos személlyel való kontaktus	3 pont	4 pont	1 pont	2 pont
hatásvizsgálat	4 pont	3 pont	1 pont	2 pont
Összesítés	20 pont	17 pont	10 pont	13 pont

Irodalom

- Abidin, S. A., & Irwanto, I. (2021). Stigma Towards People with Schizophrenia Among the Health Students: Faculty of Medicine, Faculty of Psychology, and Department of Counselling in Jakarta. *IJDS: Indonesian Journal of Disability Studies*, 8(2). 347–359
- Bihariné és Kalászdí B. (2021): Fogyatékosággal élők társadalmi inklúziója – nemzetközi jó gyakorlatok. *Szellem és tudomány*, (3.). 5-22.
- Dukic M., Perlusz A. (2019). Az „Adj egy ötöst” iskolai szemléletformáló program első tapasztalatai a benne résztvevő szereplők tekintetében. In Farkasné, Gönczi R.; Gereben Fné; Lénárt, Z. (szerk.). *Rehabilitáció – életkorok, intézmények, szükségletek és lehetőségek a szolgáltatások hazai rendszerében: Tanulmánykötet a 47. Országos Szakmai Konferenciáról*. Budapest, Magyar Gyógynevelésügyi Egyesület (MAGYE), ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelésügyi Kar. 30-38.
- Firat, T. & Koyuncu, I. (2021) Social Distance of University Students towards Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–15. DOI [10.1080/1034912X.2021.1935499](https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1935499)
- Hazel, C. E., & Allen, W. B. (2013) .Creating inclusive communities through pedagogy at three elementary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 336–356. DOI [10.1080/09243453.2012.692696](https://doi.org/10.1080/09243453.2012.692696)
- Hüse, L. (2017): Szemléletformálás a fogyatékosággal élő gyermekek iskolai és társadalmi inklúziója érdekében- hatásvizsgálat. *Párbeszéd-szociális munka folyóirat*. 4. (4). 44-76. DOI [10.29376/parbeszed/2017/4/5](https://doi.org/10.29376/parbeszed/2017/4/5)
- Jakubeczné Nagy K., Kollár S., Kurucz E., Ökrösi D., Sziklai I., Vajda K. (2022): A magyarországi fogyatékos, illetve szenvedélybeteg emberek társadalmi elfogadottságával kapcsolatos lakossági attitűdök vizsgálata. *Gondoskodás: szakértelem és emberség*. 1 : 2. 39-56.
- Kovács K. (2007). Érzékenyítő program. In Billédi K.; Csákvári J.(szerk.). *Látássérült személyek elemi rehabilitációja*. Budapest, Magyarország: Foglalkoztatási és Szociális Hivatal. 65-78.
- KSH honlapja. Letöltés 2023. 02. 16. URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
- Loványi E. (2015). Több mint kutya: segítőkutyaikkal boldogan: a NEO Magyar Segítőkutya Egyesület érzékenyítő tréningjének bemutatása. *Carissimi* 1. 20-21.
- Lundberg, E. (2018). School, friends, or a matter of personality? A multidimensional approach to exploring sources of tolerance among students. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 155–173. DOI [10.18261/issn.1891-5949](https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949)
- Mező F. és Mező K. (2015). Gyógynevelésügyi problémákra érzékenyítő játékok (nemcsak óvodanevelésügyi pedagógusoknak). In Mező, Katalin (szerk.) *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Miskolc, Bíbor Kiadó. 55-74.
- Mező K. és Mező F. (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 19–29. DOI [10.18458/KB.2022.3.19](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19)
- Miliutina, K., Chuiko, O., Legka, V., & Shkuro, V. (2022). Tolerance and social inclusion as a condition for successful rehabilitation of persons with disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(53), 204-213. DOI [10.34069/AI/2022.53.05.20](https://doi.org/10.34069/AI/2022.53.05.20)
- Meggyesné Hosszú T. és Máténé Homoki T. (2013): A társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I. „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt. URL: http://www.igyph.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban/831_a_foglalkozas_cija_fejlesztend_kompetencia.html. Letöltés 2023. 02. 16.

- Pongrácz, K. (2013): Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai szemle*. 4. (3). 197-207
- Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K. & Arsenault, E. (2010). Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 23 (2), pp. 132–142 DOI [10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x)
- Tóth-Szerecz, Á. (2022): A fogyatékossgal kapcsolatos szemléletformálás lehetősége a hatályos köznevelést meghatározó dokumentumokban. *Új pedagógiai szemle*. 72. (9-10). 77-97.
- Vargáné Mező L. (2008). Érzékenyítő és szakmai szimulációs gyakorlatok – látássérülés. In: Vargáné, Mező L (szerk.). *Tovább az akadálypályán: Prevenációs lehetőségek a sajátos nevelési igényű tanulók középiskolai lemorzsolódásának és idő előtti iskolaelhagyásának megelőzésére*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.. 188-203.
- Weboldalak:
- I1: FODISZ honlapja. Letöltés 2023. 02. 16. URL: https://fodisz.hu/forms/Magyar_Parasport_Napja_2021_LELEKMOZGATO_PROGRAM.html)
- I2: Egy Sima Egy Fordított Egyesület az Inklúzióért honlapja: Letöltés 2023. 02. 16. URL: <https://www.egysimaegyfordított.com/tarsasjatek>
- I3: Szirányi, M. (2022): Kutatás: Érzékenyít-e az érzékenyítő társasjáték? Letöltés 2023. 02. 16. URL: <https://www.egysimaegyfordított.com/post/%C3%A9rz%C3%A9keny%C3%ADt-e-az-%C3%A9rz%C3%A9keny%C3%ADr%C5%91-t%C3%A1rsasj%C3%A1t%C3%A9k>
- I4: Mindenkinék becsengettek program honlapja. Letöltés 2023. 02. 16. URL: <https://mindenkinεκbecsengettek.hu/>
- I5: Adj egy ötöst program honlapja. Letöltés 2023. 02. 16. URL: <https://adjegyotost.hu/>

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

**A MESÉLŐSZÉK MINT KIDOLGOZOTT NYELVI KÓDOT FEJLESZTŐ ESZKÖZ
A STEP BY STEP ALTERNATÍV OKTATÁSBAN**

Szerzők:

Biró Barbara
Debreceni Egyetem (Magyarország)
MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport

Ceglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)
MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport

Lektorok:

Szűcs Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Bocsi Veronika (PhD. Habil.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
barbiro0803@gmail.com

...és további két anonim lektor

Biró Barbara, Ceglédi Tímea (2023): A mesélőszék mint kidolgozott nyelvi kódot fejlesztő eszköz a Step by Step alternatív oktatásban. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 83-97. DOI [10.18458/KB.2023.2.83](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.83)

Absztrakt

A tanulmányban a Romániában népszerű alternatív oktatási forma, a Step by Step egyik pedagógiai eszközét, a mesélőszék vizsgálatára kerül sor Basil Bernstein nyelvi kódok elméletének segítségével. A 2021/2022-es tanév tavaszi félévében zajló kvalitatív kutatás során egy partiumi magyar nyelvű iskolában végeztünk megfigyeléseket és vettünk fel félig strukturált egyéni interjúkat olyan alsós tanítókkal, akik minden nap alkalmazzák a mesélőszéket (n=11). Az interjúk tanulsága szerint a mesélőszék működésében felismerhetők azon elemek, amelyek a kidolgozott nyelvi kódra jellemzőek. A vizsgált pedagógiai eszköz oldja a megértés szituációhoz kötöttségét, a történet egyedüli ismerőjeként mesélnek a gyerekek, így játékosan ösztönzi őket arra, hogy változatos nyelvi eszközökkel adják át élményeiket az osztálynak, mialatt úgy kapnak teret a szabad önkifejezésre, hogy az „én” nem alávetett a „mi”-nek. A mesélőszék által közelebb kerülhet egymáshoz az otthon és az iskola szimbólumrendszere, s a két világ közötti híd építésében – a mesélőszéknek köszönhetően – a nyelv lehet segítségükre.

Kulcsszavak: alternatív oktatás, Step by Step, mesélőszék, nyelvi kódok, egyenlőtlenségek, szülői bevonódás

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE STORYTELLING CHAIR AS A TOOL TO DEVELOP THE ELABORATED LANGUAGE CODE IN STEP BY STEP ALTERNATIVE EDUCATION

In the study, we investigate the storytelling chair, a pedagogical tool of Step by Step, a popular alternative educational format in Romania, using Basil Bernstein's theory of language codes. During the

qualitative research conducted in the spring semester of the school year 2021/2022, we conducted observations and semi-structured individual interviews in a Hungarian-speaking school in Partium (Romania) with primary school teachers who use the storytelling chair every day (n=11). The interviews showed that the storytelling chair has elements that are characteristic of the elaborated code. The pedagogical tool under study dissolves the situational nature of comprehension, the children tell the story as the only one who knows it, thus playfully encouraging them to communicate their experiences to the class through a variety of linguistic means, while giving them the space to express themselves freely, without the "I" being subordinated to the "we". The storytelling chair brings the symbolism of home and school closer together, and language can help them build a bridge between the two worlds.

Keywords: alternative education, Step by Step, storytelling, language codes, inequalities, parental involvement

Disciplines: pedagogy

Bevezetés

A társadalmi egyenlőtlenségekről szóló rendkívül széleskörű szakirodalom nagy kérdése, hogy miért öröklődik tovább a hátrányos helyzet generációról generációra, s milyen szerepe van ebben az iskolának (Bourdieu, 1996; Coleman, 1996). A magyarázatok sorába illeszkednek Basil Bernstein szociolingvisztikai kutatásai, melyek legfontosabb megállapítása, hogy az iskola a kidolgozott nyelvi kódot részesíti előnyben, amelyet a hátrányos helyzetű gyermekek kevésbé sajátíthatnak el otthon, hiszen jellemzőbb e családokban a korlátozott nyelvi kód használata (Bernstein, 1996; Jánk, 2017; Réger, 2006; Pap, 1983). A hátrányos helyzetű gyermekek így nem tudják sem az iskolai kommunikációt kellőképpen befogadni, sem a saját tudásukat, tapasztalataikat, érzelmeiket megfelelően átadni az iskolában. Ahhoz, hogy a gyermek ne tapasztaljon szimbolikus váltást az otthon és az iskola között, közelíteni szükséges az otthon és az iskola nyelvét egymáshoz (Bernstein, 1996). Ehhez olyan pedagógiai módszereket javasolnak a szakértők, amelyek az otthoni tapasztalatokra, tehát az ismerős világ szimbólumaira építve, az otthon szerzett élményekhez rendel szókincset és kidolgozott kifejezés-

formát (Réger, 2002). Azt gondolhatnánk, hogy például a hétvégi élmények elmeséltetése elengedő. Ez azonban önmagában még kevés, hiszen a nyelvi kódok okozta akadályok egyúttal falakat állítanak a két világ közé is, a gyermekek kevésbé nyílnak meg, s ha meg is nyílnak, nehezebben tudják átadni élményeiket. A meséltetés sikeréhez, a falak áttöréséhez kell még valami.

Tanulmányunkban egy olyan pedagógiai eszközt vizsgálunk meg, amelyre igaz lehet, hogy képes áttörni ezeket a falakat. A mesélőszék a Step by Step alternatív oktatási formában alkalmazott eszköz. A pedagógusok csak varázsszékként emlegetik. A szék játékosan díszített, a terem közepén helyezkedik el, így odavonzza a tekintetet. Azonban nemcsak egy jól elhelyezett dekoratív bútordarab. Átgondolt pedagógia tartozik hozzá: Mindenki ülhet benne, a mesélő szerepét napról napra jobban megismerik a gyerekek, egymást is utánozva, így könnyedén belehelyezkednek ebbe a védett szerepbe. A játékos helyzet miatt oldódik a hangulat, csökkennek a gátlások, a többi gyermek kíváncsian várja az ott elhangzó történeteket, amelyek igazi, megélt élményeken alapulnak, s csak a mesélő szavain keresztül juthatnak el hozzájuk.

A mesélőszék mindezen jellemzői indokoltta teszik, hogy felismerni véljük benne a Basil Bernstein-i kidolgozott nyelvi kódok megjelenését. Kutatói sejtésünket empirikus adatokon teszteltük. Tanulmányunk célja bemutatni e vizsgálat eredményeit. Kutatási kérdésünk a következő volt: A Step by Step kiemelt pedagógiai eszköze, a mesélőszék, mely elemei értelmezhetők a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélete alapján?

Tanulmányunk elméleti része két nagy egységből áll. Az első egységben bemutatjuk a Step by Step alternatív oktatási forma Romániában működő változatát, amely kevésbé ismert Magyarországon. Mivel magyar nyelven kevés forrást, szakirodalmat találtunk a témáról, részletesen kitérünk az alternatíva jellegzetességeire. A tanulmány második nagy elméleti egysége Bernstein nyelvi kódok elméletét ismertetni, különös hangsúlyt helyezve azon pedagógiai módszerekre és alapelvekre, amelyek a kidolgozott nyelvi kód fejlesztését, a nyelvi hátrány csökkentését célozzák (Bernstein, 1996; Várnagy és Várnagy, 2000; Réger 2002; Varga 2015; Jánk 2017).

Empirikus fejezetünk bemutatja adatgyűjtésünket és az elemzés eredményeit. A 2021/2022-es tanév tavaszi félévében zajló kutatás során ellátogattunk egy partiumi magyar nyelvű iskolába, ahol Step by Step osztályokat is indítanak. Megfigyeléseket végeztünk, továbbá olyan alsós tanítókkal készítettünk félig strukturált egyéni interjúkat (n=11), akik minden nap alkalmazzák a mesélőszéket. Elemzésünkben a mesélőszék gyakorlati működését vizsgáljuk a nyelvi kódok elmélete alapján.

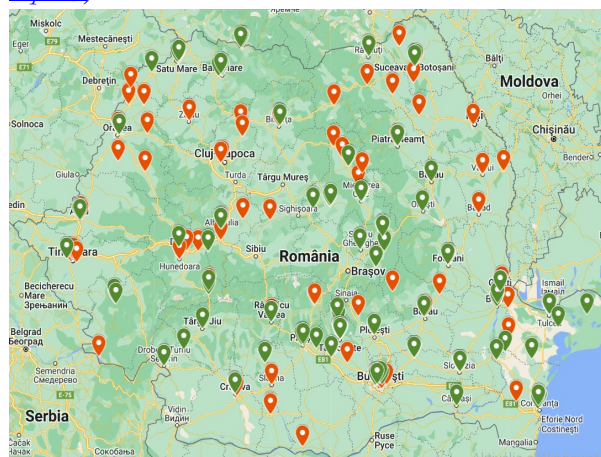
A Step By Step alternatív oktatási forma

A Step by Step egy Romániában népszerű alternatív oktatási forma, amely közös szakmai gyökerekkel rendelkezik a Magyarországon Lépésről Lépésre néven ismert programmal. A kilencvenes évektől létező alternatíva nem előzmények nélküli. Neveléstörténeti kontextusát tekintve elmondható,

hogy gazdag pedagógiája merít Jean-Jaques Rousseau, Ellen Key, Maria Montessori (Montessori pedagógia), Cecil Reddie (New School mozgalom), Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Rudolf Steiner vagy Celestin Freinet örökségéből (Rousseau, 1911; Pukánszky és Németh, 1996; Németh és Skiera, 1999; Brezsnayánszky, 2004; Kovácsné, 2010).

A Step by Step legfontosabb sajátossága, hogy „... a gyermek egész személyiségét fejlesztve tanít, ugyanolyan fontosságot szentelve az értelmi, érzelmi fejlődésnek és a szociális készségek alakulásának” (Bodoni, 2012, 74.). Amerikai kutatók fejlesztették ki az 1990-es években. Azóta 35 országban alkalmazzák, 220 ezernél is több pedagógus vett részt a Step by Step képzésén, összesen 1,25 millió gyermek (és családjuk) tapasztalhatta meg jellemzőit (Bodoni, 2010). A módszer 1994-ben Head Start néven indult el útjára Romániában az Open Society Institute és a Soros Alapítvány kezdeményezésére. 1995-ben vette fel a több országban is ismert és használt Step by Step nevet (Klaus, 2007; Bodoni, 2012; Pop és Baciu, 2013). A legfrissebb adatok szerint a 2021/2022-es tanévben Romániában 95 településen 530 óvodában és 770 iskolában alkalmazzák (Step by Step é. n.).

1. kép. Romániában működő Step by Step intézmények: piros: iskola; zöld: óvoda (forrás: <https://www.stepbystep.ro/>)



Az 1. képen látható, hogy több olyan térségben (például Székelyföld, Partium) is alkalmazzák a Step by Step-et, ahol a magyarság, a magyar oktatás jelen van. A 2022-es romániai népszámlálás adatai szerint több mint egymillió magyar él Romániában (Net1), jelentős számban az általunk kutatott iskola térségében, a Partiumban.

A magyar nyelvű iskolák nyitottak az alternatív oktatási formák irányába. A következőkben a Step by Step főbb jellemzőit mutatjuk be a Romániában jellemző hagyományos oktatással való egybevetés révén (lásd 1. táblázat).

A Step by Step lényeges eleme a szülő és az iskola közötti szoros kapcsolat és együttműködés, a

gyermekközpontúság, az esélyegyenlőség (Bodoni, 2012; Matei és Podina, 2013; Balcanu és Mírzanca, 2019). A módszer segít kialakítani a gyermekben az önálló gondolkodás és véleményalkotás képességét. Az ismeretek, a tananyag száraz magtanulása és visszamondása helyett pedig a felfedezés, a kutatás útját választja a Step by Step alternatív oktatási forma, megőrzi a minden gyermekben rejlő kíváncsiság szellemét és így a tanulási kedvét. A módszer arra törekszik, hogy a gyermek keressen és találjon összefüggéseket a világ dolgairól, megértse azokat, és alkalmazni is tudja a megszerzett, megértett információkat (Bodoni, 2012; Matei és Podina 2013).

1. táblázat. Step by Step és a hagyományos oktatás (forrás: Saját szerkesztés a feldolgozott források alapján)

Összehasonlítás szempontjai	Step by Step	Hagyományos oktatás
Reggel	8:00: Hangulatkeltés (Reggeli találkozó – Nap üzenete)	8:00: Első tantárgy kezdése
Finanszírozás	Jellemzően állami fenntartású (a kutatott városban állami)	Jellemzően állami fenntartás
Kerettanterv	Országos kerettanterv	Országos kerettanterv
Katedra	Nincs katedra – körasztal van helyette	Van katedra
Szünet	Normál- és ebédszünet – minden nap déltől ebéd	Normál- és nagyszünet
Az iskolában töltött idő	Délutáni foglalkozás: 16:00-ig	Órarendtől függ, mikor van vége a napnak
Osztályozás	Nincs érdemjegy, ellenőrző	Kapnak jegyet
Házi feladat	Nincs házi feladat	Van házi feladat
Tanító végzettsége	Pluszképzés	Tanítói végzettség
Véleménykifejtés	Nap végén: Mi tetszett/ nem tetszett a mai napban?	Jellemzően nem a pedagógiai program része
Programok	Minden 100. nap megünneplése – szülők önkéntessége	Tanítótól függenek a programok
Időbeosztás	Egész napos tevékenység: 6 fős centrumok, 20–25 perces tevékenységek	Elkülönülnek az órák – jellemzően frontális oktatás, 45–50 perces órák

Ahogy az a 1. táblázatban is olvasható, az alternatív oktatási forma nem saját tantervvel dolgozik, hanem követi az országos kerettantervet. Felmerülhet a kérdés, hogy hogyan képes egyszerre követni a tantervet és megvalósítani a módszert? Egy lehetséges megoldás, hogy hosszabb programmal dolgoznak a pedagógusok, a gyermekek reggel nyolc órától délután tizenhat óráig az iskolában vannak egy nagy ebédszünettel megszakítva a napot (Bodoni, 2012; Pop és Baciu, 2013). A módszer különlegessége még az a keret, ami a napirendet jellemzi: a gyerekek reggel és délután is beszélgetéssel kezdik és zárják a napot (Pop és Baciu, 2013). Ez nagyban segít a féltékenység és a „nem merek mások előtt beszélni” legyőzésében, hiszen miután azt tapasztalja a gyermek, hogy történetével nyitott fülekre talál, az önbizalma a helyére kerül, mindemellett fejlődik személyisége és a kifejezőképessége (Bodoni, 2013). A Step by Step alternatív oktatási formában nagy szerepet kap a véleményalkotás, a mások és önmaguk értékelése, a kérdések megfogalmazása, feltevése, az önálló döntéshozatal (Bojor és Vlaşin, 2013). Nem csak ebben tér el a kutató alternatív pedagógia a hagyományos oktatástól. Nincs jelen az a klasszikus felosztás, ami meghatározza az óra és a szünet hosszát, nincsenek 50 perces órák és 10 perces szünetek. Az időt rugalmasan kezelik, fontosabb a téma megértése, mint az időkorlát betartása. A tanterem berendezésére jellemző, hogy a bútorok a gyermekek méreteihez igazodnak, kisebb székek, asztalok, polcok vannak, hogy a legkisebb gyermekek is könnyen el tudják érni az érdeklődésüknek megfelelő könyvet. Az asztalok se a megszokott módon, frontális órához igazodva helyezkednek el, hanem kisebb „szigeteket”, úgynevezett centrumokat alkotnak, ahol a gyermekek dolgozni tudnak (Bodoni, 2013; Pop és Baciu, 2013; Bojor és Vlaşin, 2013).

A pedagógusok figyelembe veszik, hogy minden gyermek egy egyéniség, hogy nem egyformák, hogy mindenki jó valamiben, és senki nem lehet

egyszerre mindenben ügyes, kiemelkedő (Matei és Podina, 2013). A terem falait a gyermekek munkái, tanuláshoz szükséges táblázatok, naptárak, szemléltető eszközök díszítik (Bodoni, 2012). A szülők aktív jelenléte szintén a módszer különlegessége. Elismeri, támogatja a partnerkapcsolatot a szülővel az eredményes munka érdekében. „Úgy vélik, hogy amennyiben sikerül a szülőket is bevonni a gyermekük iskolai/óvodai életébe, a fejlesztő, nevelő munka sokkal hatékonyabb lesz” (Bodoni, 2012, 83.). A szülők bevonásának fontosságát, hasznosságát nem csak Bodoni (2012) fogalmazta meg. A program elismeri, tiszteli és támogatja a szülők szerepét az iskolában. Több olyan helyzetet alakítanak ki, ahol a szülők önkéntesen részt tudnak venni az iskola és így gyermekük iskolai életében. A tanulmány szerint azok az iskolák, amelyek külön teret teremtenek a szülők számára, a komolyan vett partnerséget közvetítik feljűk, a gyermek nevelése közös feladat és cél (Balcanu és Mírzanca 2019, 101.).

Ahogy az 1. táblázatban is olvasható a pedagógusok, akik szeretnék a Step by Step-es tanítók lenni, a tanítói végzettség mellett egy önköltséges módszertani képzésben vesznek részt.

A nyelvi kódok és a mesélőszék

Mielőtt rátérnénk a nyelvi kódokra, ismertetjük Románia szövegértési eredményeit a 2018-as PISA (Programme for International Student Assessment) felmérésen. A PISA a 15 évesek képességeit, ismereteit, kompetenciáit méri, mely alapján a vizsgálatban résztvevő országok tükörképet kaphatnak oktatási rendszerükről. Három nagy területen méri a diákokat: matematika, természettudomány és szövegértés. A szövegértés terén Peking-Shanghaj-Jiangsu-Zhejiang (Kína), Szingapúr, Makaó (Kína), Hongkong (Kína), Észtország, Finnország, Kanada és Írország, az Európai Unió belül pedig Észtország, Finnország, Írország, Lengyelország, Finnország, Svédország áll az első helyen (Net2). A

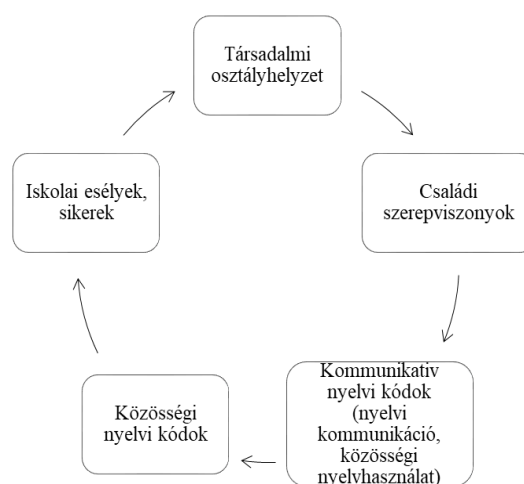
2018-as szövegértés teszt eredményei szerint Romániában a diákok 59,2%-a legalább a 2. szintet érte el (az OECD országokban ugyanez az arány átlagosan 77%), egyszerű szókinccsel rendelkeznek, képesek megérteni a szöveget, viszont következtetéseket levonni már nehezebb feladatnak bizonyul. A diákok kb. 1%-a teljesített nagyon jól, ami az 5. és a 6. szint elérését jelenti. Ők a hosszabb szöveg könnyed megértésére is képesek, nagyobb szókinccsel büszkélkedhetnek, absztrakt fogalmakat használnak. Ahogy azt a számok mutatják, igen kevesen érik el a nagyon jó szintet, s a teljesítményre erősen hat a gyermekek szociokulturális háttere. „Általánosságban elmondható, hogy a társadalmi-gazdasági tényezők mindenhol befolyásolják a diákok teljesítményét” (Net2). Az országban a kedvező gazdasági és társadalmi helyzetű családokból érkező diákok több, mint 100 ponttal jobban teljesítettek rosszabb helyzetű társaiknál. Visszatértünk kutatásunk elején már fejtegetett kérdésre: Miért öröklődik tovább a hátrányos helyzet generációról generációra, s miért nem tud ezen jelentősen változtatni az iskola?

A nyelvi kód fogalma

Basil Bernstein szociolingvisztikai kutatásai a nyelvben kereste a választ a fenti kérdésre (Pap, 1982; Réger, 2022). „Ha egy beszélő egy kidolgozott kódhoz igazodik, a kód megkönnyíti számára szubjektív szándékának kifejtését nyelvileg. Ha ellenben egy beszélő egy korlátozott kódhoz igazodik, a kód nem teszi könnyebbé szándékának nyelvi kimunkálását. A kidolgozott kód esetében a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg, mint a korlátozott kód esetében. Valószínű például, hogy kidolgozott kód használatakor hosszabb lesz a beszéd nyelvi tervezésének időtartama (feltéve, hogy a beszélő nem önmagát idézi), mint egy korlátozott kód használatakor” (Bernstein, 1996, 133.). Bernstein „a társadalmi osztályhelyzetet és az általa formált családi szerepvizonyokat kapcsolja

össze a kommunikatív nyelvi kódok (nyelvi kommunikáció és közösségi nyelvhasználati módok) formáival...” (idézi Jánk, 2017, 27-47.). A közösségi nyelvhasználati, nyelvi kódokat pedig majd az iskolai esélyeken, sikerességeken, lehetőségeken keresztül az osztályhelyzettel hozza kapcsolatba (Réger, 2002; Bernstein, 1996; Pap, 1982).

1. ábra. Bernstein elmélete (forrás: Saját szerkesztés Jánk, 2017, Pap, 1982 és Réger, 2002 alapján)



Bernstein szerint kétféle szerepvizony létezik, amelyek a családok belső szerkezetét, milyenségét meghatározzák. Az első a zárt szerepvizony, amely a munkáscsaládokra jellemző. „A szerepvizony az interakcióban álló személyek közös ismeretein alapul” (Andrási és Bíró 1978, 827.). Az említett szerepvizony esetén a családokban feltűnő egymás közötti kapcsolatot a státusz határozza meg (anya, apa, gyerek). „Egy gyerek nem beszélhet így a szüleivel” (Réger, 2002, 93.). Nincs, vagy legalábbis kevés a lehetőség a vélemény kifejtésére, döntéshozatalra stb., ami a gyermeket érinti leginkább, hiszen azt kell követnie, amit mondanak, ő nem szólhat bele.

A zárt szerepvizonyban folytatott kommunikációról elmondható, hogy a beszéd, a mondanivaló

megértéséhez szükséges egy háttér-tudás, a szituáció ismerete, hiszen az érti a mondanivalót, aki ismeri a történetet, az eseményt. Emiatt a zárt szerepviszonyhoz a korlátozott nyelvi kód kapcsolódik (Bernstein, 1996; Réger, 2002; Jánk, 2017, Pap, 1982).

A második a nyílt szerepviszony, ahol már nem a családon belüli státusz a meghatározó. Teret nyer a vélemény kifejezés, érvényesül az egyéniség, a saját gondolatok, az igények. „nyílt családi szerepviszonyok esetén – a gyermek irányításában, magatartásának „vezérlésében” gyakoribb a személyhez szóló, érvelő, az okokat és szándékokat is feltáró kommunikációs mód („Nem lesz jó, ha odanyúlsz, ott lakik az áramkígyó!” – mondta például egy anya, amikor gyermeke a konnektor felé nyúlt) (Réger, 2002, 94.). Ehhez a szerepviszonyhoz a kidolgozott nyelvi kód társul (Andrási és Bíró, 1978; Bernstein, 1996; Réger, 2002).

A korlátozott kódnál a monad-tok rövidebbek, egyszerűek, töredékesek. A kidolgozott kód esetén a komplexebb, gazdagabb, hosszabb, bővített mondatok a jellemzőek. Bernstein szerint a kidolgozott kód és a nyílt szerepviszony elsajátításához a társadalmi helyzet nagymértékben hozzájárul. A magasabb társadalmi státuszú családoknál mind a két nyelvi kód, az alacsonyabb társadalmi rétegnél viszont csak a korlátozott nyelvi kód használt (Réger, 2002).

Bernstein szerint az iskola, így a pedagógus is, a kidolgozott nyelvi kódot használva tanít, magyaráz, értékel, kritizál, amely a Bernstein által vizsgált munkásosztálybeli gyerekeknél nem biztos, hogy célba ér, hiszen nehézséget okoz a tanító beszédének és a tananyagának megértése, így hátrányba kerül a többi gyerekkel szemben.

A pedagógusok gyakran figyelmen kívül hagyják a nyelvi szocializációból eredő eltéréseket, ez pedig azt eredményezi, hogy az otthonról szerzett, tanult nyelvhasználati módok előnyökké, illetve hátrányokká válhatnak az előrehaladásban (Jánk, 2017, 32.).

Kritikák

Bernstein a legtöbbet hivatkozott szociológusok közé tartozik, a nyelvi kódok elméletét mégis számos kritika érte, amelyeket a következőkben Cause (2010), Pap (1982) és Réger (2002) nyomán foglalkozunk össze. Gyakran említik kritikaként az elmélet empirikus igazolásának hiányosságait (Réger 2002), amelyet később több kutatással megcáfoltak (Cause, 2010). Ugyanakkor voltak olyan vizsgálatok, amelyek a vizsgálati szituáció megváltoztatásával kisebb különbségeket találtak munkás- és középosztálybeli családok között a nyelvi kódok tekintetében (pl. a kivárási teszt helyzet során vagy az otthoni környezetben történt adatfelvétel) (Lawton és a Tizard–Hughes szerzőpáros kutatásait idézi: Réger, 2002). Cáfolásra kerültek az elmélet túlságos dichotóm jellegére vagy a kidolgozatlanságára vonatkozó kritikák is (Cause, 2010; Pap, 1982). Az elmélet befogadhatóságát és gyakorlati alkalmazhatóságát ért vádak ugyancsak érvényüket veszítik annak ismeretében, hogy Bernstein írásait több nyelven olvassák, értelmezik (többnyire helyesen), és a pedagógusok munkáját a gyakorlatban is segítheti az osztálytermi folyamatok megértésében (Cause, 2010).

Kritika fogalmazódhat meg azzal az alapvető állítással szemben is, hogy valójában van-e módjuk a gyerekeknek az általános iskola kezdetén használni a kidolgozott nyelvi kódot (Réger, 2002), hiszen az osztálytermi kommunikáció gyakori elemei (a tanári kérdésekre elvárt sablonizált válaszok, a memoriterek) nem igénylik azt. Ugyanakkor cáfolatként felhozható, hogy a nyelven kívüli kommunikációs csatornák éppúgy hozhatók otthonról, és éppoly idegenek lehetnek az iskolában. Ezen érvet érvénytelenítheti továbbá, hogy az iskolában nemcsak közölni, hanem befogadni is szükséges a nyelv révén érkező információkat (Réger, 2002).

Nagy viták övezték a kérdést, hogy egyáltalán hátrányként fogható-e fel a kidolgozott nyelvi kód hiányos ismerete (Pap 1982). Bár Bernstein több

követője az ő munkásságára hivatkozva beszélt úgynevezett nyelvi hátrányokról, ő maga mellett érvel, hogy a két nyelvi kód közötti különbség nem hátrány-természetű (Réger, 2002; Pap, 1982). „Amikor ezt mondjuk egy kommunikációs rendszerről, ez nem jelenti azt, hogy értéktelennek tartjuk. Egy ilyen kommunikációs rendszer óriási potenciális erővel, nagy metaforakészlettel rendelkezik, egyedülálló esztétikai lehetőségeket rejt magában, igen sokféle jelentést hozhat létre. Tény azonban, hogy azok a tanulási stratégiák, azok a megtanulandó dolgok, amelyekre ez a kód állítja be a gyermeket, nincsenek összhangban azokkal, amelyeket az iskola követel meg.” (Bernstein, 1996, 131.).

Eszerint a kidolgozott nyelvi kódot nem (kellően) ismerő gyermekek nem egyéni jellemzőik, vélt hiányosságaik miatt kerülnek hátrányba, hanem amiatt, hogy az iskola nem ismeri el az ő, egyébként egyenrangúnak ítélt nyelvüket, és mindazon személyiségjegyeiket, amelyek a nyelv révén fejlődnek ki (Pap, 1982; Bernstein, 1996).

A vita egészen a politikai felhangokat is kiváltó „kié a felelősség” kérdésig visszavezethető, jelesül addig, hogy az iskola (tágabban a társadalom) vagy a család hatáskörébe helyezik-e a felelősséget és ezáltal a megoldást. A Bernstein-t ért támadások egyik érve, hogy a nyelvi kódok elmélete „a nyelvi hátrány” jelenség létezését és a deficit szemléletet erősíti, azt sugallva, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeket kell „kijavítani” azon hiányosságukban, hogy nem ismerik a kidolgozott nyelvi kódot (Pap, 1982). Holott Bernstein a jelenségek megértésével éppen ahhoz tudott (volna?) hozzájárulni, hogy az iskola (tágabban a társadalom) oldalán jelentkező deficit (is) felismerhetőek legyenek.

A kidolgozott nyelvi kódot elsajátítók könnyedén váltanak korlátozott nyelvi kódra, fordítva azonban ez a váltás nehezen kivitelezhető olyan gyerekek számára, akik nem ismerik azt. A következő fejezetben ezért azon módszerekről ejtünk röviden

szót, amelyek a kidolgozott nyelvi kód fejlesztésére irányulnak, segítve a különböző nyelvi kódok közötti váltást, s mindezáltal megkönnyítve az iskola által képviselt kommunikációs rendszerbe való bekapcsolódást.

A nyelvi kódok családi szereprendszerekkel való összefüggése ugyancsak újragondolandó terület annak tükrében, hogy a család milyen változásokon ment át az utóbbi évtizedekben.

A kidolgozott nyelvi kód elsajátítása vagy gyakorlása az iskolában

A kidolgozott nyelvi kód elsajátítására különböző szókincsbővítő, hangképző, komplexebb mondatfejlesztő stb. gyakorlatokat javasolnak (Réger, 2002) „konkrét élethelyzetek elmesélésével, leírásával a kidolgozott kód fejleszhető, hiszen az egyén rá van kényszerítve arra, hogy meghatározott módon fejezze ki magát, alkosson mondatokat.” (Varga, 2015, 23.) A Gahagan házaspár (1970, idézi Réger, 2002) például különböző kommunikációs játékokat javasolt, amelyek segíthetnek a cél megvalósításában: „beszámolás megtörtént eseményről egy, a történeteket nem ismerő beszédpartnernek” (Réger, 2002, 145.). A Várnagy és Várnagy szerzőpáros hírek névvel látja el a hasonló kommunikációfejlesztő játékokat: „Az egyes osztályokban például reggelente bevezettek egy néhány perces „hírek” szabadfoglalkozást, ahol mindenki beszámolhatott arról, hogy milyen érdekesség történt vele az iskolán kívül” (Várnagy és Várnagy, 2000, 25.).

Mindezek lényege, hogy a gyermeknek sikerélményeken keresztül legyen lehetősége megismerni azt a kommunikációs rendszert, amiben az iskola falain belül boldogulnia szükséges, ezáltal áthidalva a szimbolikus váltás okozta feszültséget (Réger, 2002; Bernstein, 1996)

Az áttekintett szakirodalom alapján feltételezzük, hogy a Step by Step alternatív oktatási forma hozzájárul a kidolgozott nyelvi kód megismeréséhez és gyakorlásához. Az empirikus részben, a

fentiekben már említett kommunikációs pedagógiai eszköz, a mesélőszék (2. kép) hatását mutatjuk be, amit minden nap használnak, és amely a beszélgetés módszerét segíti.

2. kép. A mesélőszék (forrás: A megfigyelések során készített saját kép)



Adatok és módszerek

Kutatásunkban kvalitatív módszert alkalmaztunk, mely a témánk mélyebb megértését biztosította. Kutatási kérdésünkkel olyan jelenségeket vettünk górcső alá, amelyek kvantitatív módszerekkel kevésbé vizsgálhatók (Cresswell, 2003; Babbie, 1998). A megfigyeléseket és a félig strukturált egyéni interjúkat a 2021/2022-es tanév tavaszi féléve során készítettük. A kiválasztott partiumi magyar nyelvű iskolában összesen 14 pedagógus alkalmazza a Step by Step-et, akiket teljeskörűen kívántunk megkérdezni. Megkeresésünkre 11 fő mondott igent (2.táblázat). Az interjúk átlagosan 50-60 percesek voltak. Mintavételünk nem reprezentatív, ezért eredményeink általánosíthatósága korlátozott (Babbie, 1998). Ugyanakkor egy kevésbé kutatott témához szeretnénk hiánypótló adalékkal szolgálni, emellett eredményeink további kutatások alapjául szolgálhatnak. Az interjúk szöveghű leírata adta elemzésünk szövegkorpuszát. Az interjúkhoz való közelebb kerülés miatt a szakirodalom javaslata alapján egyszerű kézi kódolás segítségével témaanalízist alkalmaztunk (Babbie, 2005; Creswell, 2012; Evans, 2018). Bernstein elmélete nyomán deduktív módon alakítottuk ki a kidolgozott nyelvi kódot azonosító kódokat.

2. táblázat. A megkérdezett tanítónók jellemzői (Forrás: Saját szerkesztés. Megjegyzés: Az interjúk sorrendje szerint történt a számozás: 1.; 2.)

A tanító osztálya	Életkor	Hány éve „Step-es”?	Sorszám
Előkészítő osztály	43 éves	10 éve (2012)	1. előkészítő osztályos tanító
Előkészítő osztály	n.a.	10 éve (2012)	2. előkészítő osztályos tanító
Első osztály	54 éves	11 éve (2011)	1. első osztályos tanító
Első osztály	50 éves	11 éve (2011)	2. első osztályos tanító
Második osztály	53 éves	12 éve (2010)	1. második osztályos tanító
Második osztály	41 éves	3 éve (2019)	2. második osztályos tanító
Második osztály	29 éves	3 éve (2019)	3. második osztályos tanító
Harmadik osztály	44 éves	8 éve (2014)	1. harmadik osztályos tanító
Harmadik osztály	52 éves	4 éve (2018)	2. harmadik osztályos tanító
Negyedik osztály	38 éves	9 éve (2013)	1. negyedik osztályos tanító
Negyedik osztály	50 éves	9 éve (2013)	2. negyedik osztályos tanító

Az interjúalanyok bemutatása

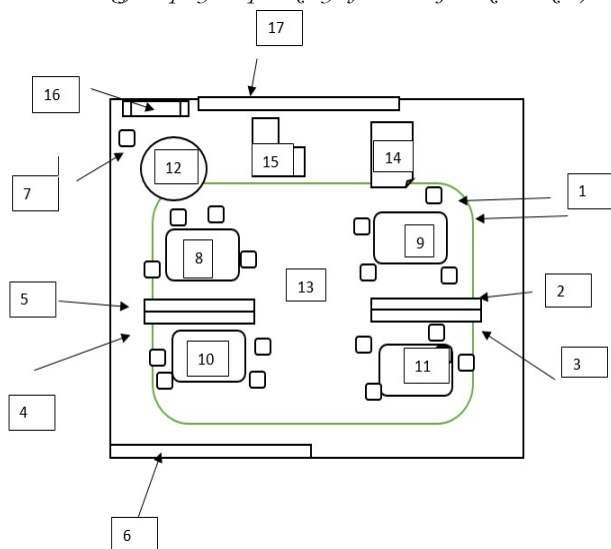
A félig strukturált interjúk az alternatívával dolgozó tanítóknál készültek (2.táblázat). Sikerteljes előkészítőtől negyedik osztályig megkeresni a pedagógusokat, akik szívesen válaszoltak a kérdésekre. A kisvárosban a 2021/2022-es tanévben összesen 21 osztály indult (előkészítőtől negyedik osztályig), egyharmadát teszi ki a kutató alternatív oktatási forma, tehát tizennégy hagyományos és hét Step by Step osztályban tanulnak a gyermekek.

Ahogy az az interjúkból kiderült, történt olyan, hogy több gyermek jelentkezett a Step by Step-be, mint a hagyományos oktatásba, ezért két előkészítő osztály indult az adott évben. A Step by Step egyik jellemzője, hogy egy osztállyal két tanító, partnerként foglalkozik, így 14 tanító dolgozik az alternatív oktatási formában. Jelen dolgozatban azon 11 pedagógus válaszait mutatjuk be, akik igent mondtak megkeresésünkre.

Eredmények

A mesélőszék a kutató alternatív oktatási forma egyik kulcseleme. Mindennap három-négy gyermek a székbe ülve elmondhat egy vele megtörtént eseményt osztálytárainak, fejlesztve egyszerre több készséget, amit a későbbiekben fogunk tárgyalni. „, aki abba a székbe beleül, az onnantól kezdve egy varázslatos világba van, a mesevilágba van, és ott a mesék szavaival kell élni, és az alapján kell mesélni és igen, a mesélőszéknek, annak varázsereje van, és azzal élni kell és a gyerekek nagyon sokszor élnek vele...” (3. sz. második osztályos tanító). Kutatási kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy a Step by Step egyik eszköze, a mesélőszék mely elemei értelmezhetők a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélet alapján. A kérdést az elméleti részben bemutatott szakirodalomra alapozva elemezzük. A kutatás során megfigyelést végeztünk, amely révén lehetőség nyílt belülről is megfigyelni az alternatíva működését. A 2. ábra a megfigyelés során látott Step by Step osztályt szemlélteti.

2. ábra. Egy Step by Step osztály (forrás: saját szerkesztés)



1. Gyerekek széke (a többi kis négyzettel együtt)
2. Alacsony polc, ahol a 2. centrumhoz szükséges eszközök találhatóak
3. Alacsony polc, ahol a 4. centrumhoz szükséges eszközök találhatóak
4. Alacsony polc, ami a 3. centrumhoz szükséges eszközök találhatóak
5. Alacsony polc, ami az 1. centrumhoz szükséges eszközök találhatóak
6. Szekrények, további könyvespolcok
7. Pedagógus széke
8. Első centrum
9. Második centrum
10. Harmadik centrum
11. Negyedik centrum
12. A pedagógus asztala
13. Szőnyeg
14. Nap üzenete tábla
15. mesélőszék
16. Számítógép, nyomtató
17. Tábla

Fontos kiemelni, hogy más osztályokban eltérő lehet a tárgyak elhelyezkedése, de az térelrendezés mint szimbolikus üzenet és mint pedagógiai eszköz hasonló. A mesélőszék például (15. elem) az osztály közepén helyezkedik el, míg a pedagógus asztala a sarokban (12. elem). De mi is ez a mesélőszék? Miért helyezkedik el középen? Ki, mikor és miért ül bele?

„Ööö... van egy ilyen része is ugye a napunknak, hogy a mesélőszék reggel, mikor tehát ööö... minden azzal kezdődik, hogy ilyen kis mini leckét adunk ki, az első órájában a napunknak. És utána jön egy ilyen része, hogy na kinek van egy ilyen újdonsága, és akkor nagyon szeretnek beszélni, tehát egyáltalán, hogy beszélni lehet, ez már egy jó dolog...” (1. első osztályos tanító). Ahogy az az idézetből kiderül, a délelőtti órákban, miután megbeszélték, mi látható az álló táblán, mi a nap üzenete (14. elem), következik az újdonságnak nevezett része a napnak. Ilyenkor 3-4 gyerek beül a mesélőszékbe és elmondhatja, mi történt vele a hétvégén, az elmúlt napokban, mit látott, tapasztalt, hallott. A többi gyermek figyelmesen hallgatja a mesélőt, majd három-négy kérdést feltesznek a székben ülőnek a történettel kapcsolatban. A kérdések feltevését a kíváncsiság, az érdeklődés vezérli, a mesélőszékben ülő választja ki, hogy kinek a kérdését szeretné meghallgatni, majd válaszol is. A nap délutáni óráiban, ebéd után is beülhetnek a gyerekek újdonságaikkal. A tanító a háttérben figyel az eseményeket, abban dönt, hogy ki üljön be a székbe, figyel arra, hogy ne minden nap ugyanazok a gyerekek meséljenek.

„Hogy válasszuk ki? Hát próbálunk arra figyelni, hogy egymás után ne ismétlődjenek a gyerekek.” (1. harmadik osztályos tanító)

„...mi úgy korlátoztuk őket, hogy akivel valami nagyon különleges dolog történt, mert ugye mindenkiel történik minden hétvégén valami, de azért 26-ot nem tudunk meghallgatni reggelente, és

akkor ez így van korlátozva, na, akivel nagyon valami nagyon különleges dolog történt.” (2. második osztályos tanító).

„Tehát ott a mesélőszékben, 3 újdonsággal kell beszámolni, úgy van a reggeli találkozónál, de 3 újdonság nem elég, az idő szabja meg, vagy a napi téma, mert mindenkit meg lehetne hallgatni, de azt mondom, hogy szünetbe folytatjuk, mindenkit meghallgatunk, és olyankor jönnek a gyerekek és elmondják, hogy itt voltunk, ott voltunk, ezt csináltuk, azt csináltuk, ezt ettük, azt ittuk. Meg kell hallgatni, muszáj őket, rengeteg élményük van.” (3. második osztályos tanító)

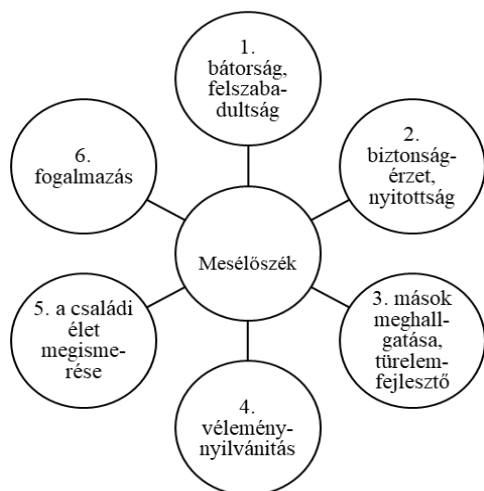
Mire is jó a mesélőszék? Bernstein (1996) szerint a kidolgozott nyelvi kód használatával az is megérti a mondanivalót, aki nem ismerte előtte a történeteket.

Változatosabb, gazdagabb szókinccs a jel-lemző, az összetett mondatok használata. Ennek elsajátítására az alábbi módszereket ajánlják: Réger (2002) „beszámolás egy megtörtént eseményről” (Réger, 2002, 145.), a Várnagy és Várnagy szerzőpáros „kérdéztetés, verbális kíváncsiság”-ot, „hírek”-et (Várnagy és Várnagy, 2000, 25.) említenek munkájukba a Bernstein által meghatározott kidolgozott nyelvi kódok megismerésére.

Minden-gyik célja, hogy a gyermek tudja kifejezni magát, bővüljön szókinccse, fogalmazása révén mindenki megértse mondanivalóját. A Step by Step alternatív oktatási formában alkalmazott mesélőszék hasonlít a Várnagy és Várnagy (2000) által említett módszerhez: „reggelente bevezettek egy néhány perces hírek szabadfoglalkozást, ahol mindenki beszámolhatott arról, hogy milyen érdekesség történt vele az iskolán kívül.” (Várnagy és Várnagy, 2000, 25.).

Az interjúalanyok véleményét felhasználva az 3. ábrán összegezzük a mesélőszéknek az általunk megkérdezett pedagógusok által érzékelt hatását, idézetekkel illusztrálva.

3. ábra. Mesélőszék tulajdonságai (forrás: Saját szerkesztés a pedagógusokkal készült interjúk alapján)



1. „... és akkor ez is bátorságot nyújt azoknak, akik félénkebbek ugye, nem kötelező semmi, de egy idő után felbátorodnak, és akkor, ha mit tudom én, Pannika, tudod te, beszélgetni vagy elmesélte, akkor miért ne tudnám én is? És akkor ő is mond egy érdekes dolgot... akkor olyan jól megnyílnak a gyerekek, olyan... olyan örömmel nézzük, mi is, annyira át tudjuk venni ezt a felszabadultságot is, és olyan jó érzés tényleg.” (1. első osztályos tanító)

„...van olyan gyerek, aki meg se mer szólalni, mikor bejön az iskolába, és mikor belül a mesélőszékbe, akkor hirtelen a bátorsága megjön ahhoz, hogy meséljen, tehát érez olyan erőt, hogy na most a mesélőszékbe ülök, mint az egy varázsszék lenne, olyan volt nekik kicsi korukba, hogy ott bátran, mindent, feloldódtak.” (2. negyedik osztályos tanító).

2. „...úgy, amikor ide kiülnek, akkor tudják, hogy az övéké a szó és úgy, ez egy olyan fajta bátorságot ad neki, hogy akkor most Ő beszélhet, most senki nem szólhat bele, mert ugye általában itt mindig beleszól a másik, vagy valaki belekotyog, és szerintem ez egy olyan... olyan biztonságérzet, hogy na, akkor én most azt is elmondhatom, amit amúgy lehet, hogy nem hallgatnának meg.” (2. második osztályos tanító)

3. „Ugye ezt minden gyerek végighallgatja a másikat, az is, hogy hallgassak aktívan vagy nem aktívan, passzívan hallgassam meg, vagy ha igen, utána akkor kérdezzek, de hallgassam végig, figyeljem meg, hogy ő hogy mondja el... Tehát őket nemcsak mi fejlesztjük, úgymond próbáljuk, hanem ők egymás közt is mindenképpen.” (2. előkészítő osztályos tanító)

„... aki oda beleül, azt meghallgatják és ez nagyon sokat számít a mai világba, mert a gyerekek borzasztó türelmetlenek, nehezen tudják végig várni, hogy valaki végig mondjon valamit, és a mesélőszék pont erre nagyon jó.” (3. második osztályos tanító)

4. „A véleménynyilvánítás az szabad és az működik is (nevet)” (2. harmadik osztályos tanító)

5. „Jópoftin ő mesélte, hogy otthon ezt csinálta anya, meg apa, de az nem gyerekek való. Most is jönnek mondani, hogy anya egész nap a testvéremmel veszekedett, szóval elmondják ők, meg hogy ez történt, az történt...” (2. első osztályos tanító)

„Ezt mindig elmesélik, ez az első, biztos, ha valaki megy valahova, azt azonnal elmeséli.” (2. negyedik osztályos tanító)

6. „Eleve az, hogy kiáll, kijön és elmondjon valamit, ami személyes, már az eleve probléma. Aztán kezdjük azt, hogy érthetően mondjam el, hogy a másik is megértse, igen...” (2. előkészítő osztályos tanító)

Kutatásunkban a Basil Bernstein-i elméletet, mely szerint „A beszélőre korlátozott, diszkrét, tagolt jelentéseket át kell alakítani, hogy érthetőek legyenek a hallgató számára, és ez arra kényszeríti a beszélőt, hogy válogasson a szintaktikai és szókincsbeli alternatívák között.” (Bernstein, 1996, 134.) összevetettük a szakirodalomba olvasott kommunikációs játékokkal. Ez utóbbira szakirodalmi példák: „konkrét élethelyzetek elmesélésével, leírásával a kidolgozott kód fejleszhető, hiszen az egyén rá van kényszerítve arra, hogy meghatározott módon fejezze ki magát, alkosson mondatokat”

(Varga, 2015, 23.), továbbá „... beszámolás megtörtént eseményről egy, a történeteket nem ismerő beszédpartnernek...” (Réger, 2002, 145. o.). A fentiekkel összhangban volt az utolsó (6.) pedagógus válasza: „Aztán kezdjük azt, hogy érthetően mondjam el, hogy a másik is megértse,

igen...” (2. előkészítő osztályos tanító).

A Basil Bernstein-i nyelvi kódok elméletére alapozva alakítottunk ki – deduktív módon – kódokat. Az elemzés tapasztalatait összegzi az alábbi táblázat (lásd: 3. táblázat).

3. táblázat. Kidolgozott nyelvi kód tulajdonságai vs. mesélőszék (Forrás: Saját szerkesztés az alábbi források és az interjúk felhasználásával: Bernstein, 1996; Pap, 1982; Réger, 2002; András & Biró, 1978)

Szempont	Kidolgozott nyelvi kód jellemzője	A mesélőszék működése	Interjúrészlet
A hallgató számára a szituáció ismerete szükséges-e	Nem szükséges (enélkül is érthető).	Az osztálytársak nem voltak ott az elmesélt történetnél, nem ismerik a szituációt, ezért a mesélőszékbe ülőnek úgy kell elmesélnie történetét, hogy mások is megértsék. Ő a történet egyedüli ismerője.	„Aztán kezdjük azt, hogy érthetően mondjam el, hogy a másik is megértse, igen...” (2.előkészítő osztályos tanító).
Nyelvi jellemzők	Összetett mondatok változatos alá- és mellérendeléssel. Több melléknév és határozószó, változatos szókincs, összetett fogalmi hierarchia.	Az elmesélt történet szóbeli lefestéséhez szükséges az itt jelzett nyelvi jellemzők alkalmazása.	”Amikor ide beülnek, akkor aztán, még mondom, előkészítőben, hát csak szükségtelenül meg bátorítanul. De ilyenkor meg már most második osztályban úgy tudnak beszélni, hogy le kell őket átállítani sokszor, tehát mondják és szépen kifejezve magukat.” 2. második osztályos tanító)
Önkifejezés	Motiváció az önkifejezésre, ezáltal folyamatos fejlődés.	A történetbe beleszőhetik saját élményeiket, érzelmeiket, a saját látásmódjukat, ezáltal kifejezhetik magukat. Egyéni szándékok és motívumok is kifejeződ(het)nek	
A beszéd megszervezése	Rugalmas, kiszámíthatatlanabb	A történetmesélés teret ad a rugalmasságnak, hiszen csak a szék adott, a történetben szabadságot kap a gyermek.	„... olyan volt nekik kicsi korukba, hogy ott bátran, mindent, feloldódtak. És akkor mindent el mertek szépen mondani...” (2. harmadik osztályos tanító)
A beszélő szándékai kifejezésére használt csatorna	Nyelv	A játékos helyzetben a nyelvvel kell kifejezniük a gyerekeknek a szándékukat.	„... mindenkit meghallgattunk, és olyankor jönnek a gyerekek és elmondják, hogy itt voltunk, ott voltunk, ezt csináltuk, azt csináltuk, ezt ettük, azt ittuk.” (3. második osztályos tanító)
Az „én” és a „mi” viszonya	Az „én” nem alávetett a „mi”-nek	Minden megszólaló gyermek egyénisége egyformán fontos. Nem az osztályközösséghez kötődik az élmény, amiről mesél, nem a közösség fenntartása az elsődleges cél.	„... eleve az, hogy kiáll, kijön és elmondjon valamit, ami személyes” (2. előkészítő osztályos tanító)

A mesélőszék arra tanítja a gyermeket, hogy úgy fogalmazzon meg vele megtörtént eseményeket, hogy azt társai megértsék, hogy tegyen fel kérdést, amelyhez aktív figyelem szükséges a hallgatóközönségtől, és kerek, érthető választ adjon. A pedagógusok interjúi alapján a mesélőszék alkalmas lehet arra, hogy a gyermekek megismerjék a Bernstein által megfogalmazott kidolgozott nyelvi kódot, hiszen ahhoz, hogy beszédük érthetővé váljon a hallgatóságnak a szituáció ismerete nélkül is, összetett mondatok szükségesek, egyéni szimbólumok jelennek meg, amiket átadhatnak saját történetükkel, ahol az „én” lesz a jellemző alany. A véleményalkotást, kérdésfeltevést is nagymértékben fejleszti, hiszen bátran elmondhatják akár a történetről, akár a napról is a véleményüket. A székbe ülés lehetősége és az ott kapott kitüntetett figyelem azt üzeni a gyermeknek, hogy „fontos vagy”, „számít az a tudás, ami Neked van”, „értékes vagy”. Mindezek által azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a Step by Step alternatív oktatási formában alkalmazott mesélőszék teret ad nemcsak a kidolgozott nyelvi kód megismerésére és gyakorlására, hanem az otthonról hozott tudás elismerésére is.

Konklúziók

Tanulmányunkban a Step by Step alternatív oktatási forma egyik pedagógiai eszközét, a mesélőszéket mutattuk be Basil Bernstein nyelvi kódok elméletének segítségével. A 2021/2022-es tanév tavaszi félévében zajló kutatás során ellátogattunk egy partiumi magyar nyelvű iskolába, ahol Step by Step osztályokat is indítanak, összesen 14 pedagógus részvételével. Megfigyeléseket végeztünk, továbbá Step by Step-es alsós tanítókkal készítettünk félig strukturált egyéni interjúkat (n=11), akik minden nap alkalmazzák a mesélőszéket.

Az interjúk tanulsága szerint a mesélőszék működésében felismerhetők azok az elemek, amelyek a kidolgozott nyelvi kódra jellemzőek. A

vizsgált pedagógiai eszköz oldja a megértés szituációhoz kötöttségét, a történet egyedüli ismerőjeként mesélnek a gyerekek, így játékosan ösztönzi őket arra, hogy változatos nyelvi eszközökkel adják át élményeiket az osztálynak, mialatt úgy kapnak teret a szabad önkifejezésre, hogy az „én” nem alávett a „mi”-nek. A mesélőszék által a pedagógusok betekintést nyerhetnek a családok életébe, a gyermekek bátran beszélnek a velük történt eseményekről, mikor, mit csináltak otthon, hova mentek a családdal stb. A gyermekek otthonról hozott tudása pedig értéké válik. Mindezzel közelebb kerülhet egymáshoz az otthon és az iskola szimbólumrendszere, s a két világ közötti híd építésében – a mesélőszéknek köszönhetően – a nyelv lehet segítségükre.

Elemzésünk limitációja, hogy nem tekinthető klasszikus értelemben vett hatásmérésnek, hiszen a mesélőszéknek a pedagógusok által érzékelt hatását volt módunk vizsgálni. Azt mutattuk be, hogy a mesélőszék mely elemei értelmezhetőek a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélet alapján. Bízunk benne, hogy mind a tudományos közösség, mind az oktatás gyakorlati „szereplői” számára adalékokkal szolgálhatott a kutatás a Step by Step alternatív oktatási forma és a mesélőszék bemutatása révén.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar) hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, továbbá a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-5 és ÚNKP-22-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Andrási, K., & Bíró Z. (1978). Nyelv és hátrányos helyzet. *Korunk*, 10: 826–830.
- Balcanu, A., & Mîrzanca, D. (2019). *Studiu privind alternativele educaționale existente în sistemul de învățământ preuniversitar din România*. Bukarest: Nemzetoktatási minisztérium.
- Becze, O. (2010). „Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában. Budapest: Doktori disszertáció. Corvinus Egyetem.
- Bernstein, B., (1996). *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In Meleg Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom I*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.
- Bodoni, Á. (2012). *Reformpedagógia. Pedagógus kompetenciák fejlesztése reform- és alternatív pedagógiai módszerek segítségével*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Bojor, I., & Vlașin I. (2013). Alternativa educațională Step by Step. In Chiș, V., Albușescu, I., & Catalano, H., (Eds.), *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. Kolozsvár: EIKON kiadó.
- Bourdieu, P. (1996). Vagyon struktúrák és reprodukciós stratégiák. In Meleg Cs. (Ed.) *Iskola és társadalom I*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.
- Breznányiszky, L. (2004). Alternatívok és alternatívák. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (6). 28-33.
- Cause, L. (2010). Bernstein's code theory and the educational researcher. *Asian Social Science*, 6(5), 3-9.
- Coleman, J. S. (1996). Iskolai teljesítmény és versenysztruktúra. In Meleg Cs. (Ed.) *Iskola és társadalom I*, Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.
- Evans, C. (2018). *Analysing Semi-Structured Interviews Using Thematic Analysis*. London: SAGE. DOI: [10.4135/9781526439284](https://doi.org/10.4135/9781526439284)
- Hanyady Gy. (2003). *Lépésről Lépésre iskolai program*. Budapest: Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület.
- Jánk I. (2017). Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27 (3): 27–47.
- Klaus, S. (2007). Step by Step: A Multicountry Perspective on Implementing and Monitoring ECD Programs. In Young, M. E., & Richardson, L. M. (Eds.) *Early Child Development From Measurement to Action*. Washington: The World Bank. DOI: [10.1596/978-0-8213-7086-5](https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7086-5)
- Kovácsné, S. K. (2010). *Az alternatív iskolák kialakulása, szerepe, jelentősége a magyar oktatási rendszerben*. Budapest: Szakdolgozat. BMGE Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet.
- Németh, A., & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti TK.kiadó.
- Pap, M. (1982). A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 14: 75–86.
- Pop, I., & Baciú, V. (2013). Alternativa metodologică Step by Step. In Chiș, V., Albușescu, I., & Catalano, H. (Eds.) *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. Kolozsvár: EIKON kiadó.
- Pukánszky, B., & Németh, A (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez*. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Rousseau, J. J. (1911). *Emil, avagy a nevelésről*. Budapest: Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda.
- Step by Step (é.n.). Hivatalos weboldal. <https://www.stepbystep.ro/> (Utolsó látogatás: 2022.10.20.)
- Varga, A. B. (2015). *A szociális helyzet és a nyelvi hátrány összefüggései*. Miskolci Egyetem: Szakdolgozat.
- I1: Rezultatele elevilor din România la evaluarea internațională PISA 2018. Letöltés: 2023. 01. 26. Web: <https://www.edu.ro/rezultatele-elevilor-din-rom%C3%A2nia-la-evaluareainterna%C8%9Bional%C4%83-pisa-2018>
- I2: <https://www.nepszamlalas.ro/>

AZ ORVOSOK ÉS A FOGYATÉKOS BETEGEK TALÁLKOZÁSA

Szerzők:

Gere Hajnalka
Zuglói Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola,
EGYMI, Budapest (Magyarország)

Pető Ildikó (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Pornói Imre (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Pallagi Edina (Med.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Levelező szerző e-mail címe:
peto.ildiko@ped.unideb.hu

...és további két anonim lektor

Gere Hajnalka, Pető Ildikó (2023): Az orvosok és a fogyatékos betegek találkozása. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 99-111. DOI [10.18458/KB.2023.2.99](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.99)

Absztrakt

Az írás egy, a mindennapokat érintő témát vizsgál, az orvosok és a fogyatékos betegek találkozását. Kíváncsiak voltunk, hogy az orvosok és az orvostanhallgatók hogyan gondolkodnak a fogyatékosokról, a fogyatékos személyekről a munkájuk során a velük való találkozásokról. Annak ellenére, hogy az interjú vizsgálatban résztvevő 10 fő életkora, a gyakorlatban eltöltött éveik száma, a szakterületük színes képet mutat, a válaszaikban sok hasonló véleményt fogalmaznak meg. A válaszok arra hívják fel a figyelmet, hogy az orvosok az egyetemi éveik alatt keveset hallottak az elméleti órák és a gyakorlatok során a fogyatékoság különböző aspektusairól, így valójában csak hétköznapi ismereteik, sztereotípiáik vannak a fogyatékos betegeikről. Megfogalmazódik a kérdés, hogy tudnak-e a magas társadalmi presztízsű orvosok a többségi társadalom számára pozitív példát mutatni a fogyatékos személyekkel való bánásmódban? A kérdés folytatásaként felmerül egy szélesebb vizsgálat szükségessége, aminek része kell, hogy legyenek más egészségügyi szakdolgozók is.

Kulcsszavak: fogyatékoság, orvostanhallgatók, orvosok, egészségügy

Diszciplína: pedagógia, orvostudomány

Abstract

DOCTORS MEETING PATIENTS WITH DISABILITIES

The paper explores a topic that affects everyday life: the encounter between doctors and patients with disabilities. The aim of the research was to find out how doctors and medical students think about disability, people with disabilities, and their encounters with them, in the course of their work. Despite the fact that age, the number of years spent in practice and the areas of specialisation of the 10 interviewees present varied picture they express many similar opinions in their responses. The responses point out that during their university years they had heard little about the different aspects of disabilities in theoretical classes and during their practice, so that they really only had everyday knowledge and stereotypes about

their disabled patients. The question arises: can doctors with a high social prestige set a positive example to the rest of the society when it comes to the treatment of people with disabilities? The question then goes on to raise the need for a wider study, which should include other health professionals.

Keywords: disability, medical students, doctors, healthcare

Discipline: pedagogy, medicine

Röviden a fogyatékosok, a fogyatékos betegek helyéről az orvosképzésben és az egészségügyben

Magyarországon jelenleg négy városban folyik az osztatlan általános orvosképzés, Budapesten, Pécsen, Szegeden és Debrecenben, aminek a curriculumát befolyásolja az, ahogy az adott társadalom és az orvostudomány fejlődési irányzatai milyen igényeket támaszt az „ideális orvossal” szemben. A képzés hat éve során a magatartástudományi tantárgyak feladata bemutatni az orvosi munka humanisztikus gondolkodását a medikusok számára (Barabás, 2003).

„A magatartástudományt az integratív elmélet igénye hozta létre, az orvostudomány, a pszichológia, a szociológia, az etika, az antropológia, a neuroanatómia, a neurofiziológia, a biológia, sőt a politikai tudományok eredményeire támaszkodva. Az emberi magatartás törvényszerűségeit és fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja, rendszerszemléletű interdiszciplináris megközelítésben, tehát az ember és környezete közötti kölcsönhatások folyamatában” (Kopp-Pikó id. Barabás 2003:1402-1403).

A Debreceni Egyetem 2020/21-es tanév tájékoztatójából kiderül, hogy a medikusok kötelezően választható tárgya az Orvosi Rehabilitáció és Fizikális Medicina Tanszéken a *Fogyatékosokkal élők társadalmi befogadottsága* nevű tantárgy, amelyet az V. félévében hallgathatnak, melynek célja, hogy holisztikus képet kapjanak a fogyatékosokkal élő emberek életéről (1. táblázat).

Az orvos-beteg interakció során gyakran fordulnak elő kommunikációs nehézségek, melyek abból fakadhatnak, hogy az orvosok és az egészségügyi személyzet nem tudják az információcseré módját, lehetőségeit egy fogyatékos személy esetében. A kommunikációs nehezítettség miatt a vizsgálatuk hosszabb ideig is eltarthat, mint egy „ép” betegé, a kommunikáció módját pedig hasznos előre egyeztetni a beteggel vagy a hozzátartójával. Célszerű az orvosnak kifejezetten a pácienssel kommunikálni, és csak olyan kérdéssel fordulni a hozzátartozó felé, ami kifejezetten rá tartozik (Pilling, 2018; Farkasné Gönczi, 2019).

Az orvostársadalom sokszor régi, elavult szóhasználatra támaszkodik, elavult szóhasználat csak tovább erősíti a fogyatékos személy stigmatizált helyzetét, amik sértőek lehetnek a fogyatékos személyek és hozzátartozóik számára, ezért egyes kifejezések használata kerülendő (Pilling, 2018). Az augmentatív és alternatív kommunikációs (AAK) eszközök, mint a gesztusok, a betűtáblák, a képeket tartalmazó könyvek, a képcserés kommunikációs rendszer, a Bliss-nyelv, vagy egyéb technikai eszközök megoldást jelenthetnek nem csak értelmi fogyatékosok, és beszéd fogyatékosok, de autizmus spektrumzavaros személyek kommunikációjában is (Kálmán, 2006).

A fogyatékos személyek komoly hátrányokat szenvednek el az egészségügyben, ezért fontos, hogy a szakemberek, főleg az orvosok megismerjék, milyen módon lehet a leghatékonyabban kommunikálni a fogyatékos betegekkel.

1. táblázat. Fogyatékossgal élők társadalmi befogadása kurzus tematikája. (forrás: *Általános Orvosi Szak Tájékoztató*, 2020/2021 tanév, 2020:298)

FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐK TÁRSADALMI BEFOGADOTTSÁGA KURZUS	
Hét	Az előadás témája
1.	A fogyatékossgal élők problémái élethosszon át. Definíciók (normalitás, abnormalitás, rokkantság, fogyatékossg, akadályozottság, participáció, az egészség fogalma egyes kultúrákban és társadalmakban). A különböző fogyatékossgai formák, valamint jellemzőik, esetleges kezelésük, rehabilitációjuk (látásfogyatékossg, hallásfogyatékossg, mozgásfogyatékossg, tanulásban akadályozottság, értelmi akadályozottság, viselkedési és kommunikációs zavarok).
2.	Fogyatékos emberek élete a szociológus szemével: életstílus, jólét és jól lét.
3.	A fogyatékossgal élők világa „belülről” – saját élmények. Elvárások önmagunkkal és környezetünkkel szemben, beilleszkedés sikerei és/vagy kudarcai, attitűdök, rövid-és hosszútávú életcélok. A fogyatékossgal élők ápolása a hivatásos és önkéntes gondozók, nővérek szemszögéből. Az attitűd fogalma és jellemzése, szakemberek (orvosok, terapeuták) attitűdjének vizsgálata.
4.	A fogyatékossgal élőkkel folytatott kommunikáció alapvető kérdései. A fogyatékossgal élők foglalkoztatásának kérdései.
5.	A fogyatékossgal élők ápolása a hivatásos és önkéntes gondozók, nővérek szemszögéből. Az ápolás, gondozás során felmerülő leggyakoribb problémák, az aktív odafigyelés, a „jelenlét művészete”, a kiegészítés elkerülése. A fogyatékossg társadalmi aspektusai, fogyatékos csoportok életmódjának sajátosságai, lakóotthonok, szegregált intézmények, stigmatizáció, diszkrimináció, foglalkoztatás, pszichológia. A fogyatékossg pedagógiai vonatkozásai, speciális szükséglet, sajátos nevelési igény, részképesség-zavar fogalmai, az integráció –inklúzió kérdései.
6.	Fogyatékossg nemzetközi megítélése a WHO jelentése alapján. Társadalmi befogadás és jogi környezete. Törvények, jogszabályok a fogyatékossgal élők esélyegyenlőségének érdekében.
7.	Révész mozgalom. Stigmatizáció. Pszichológiai problémák.
8.	A fogyatékossgal élők világa a szülők, hozzátartozók szemszögéből. Személyes tapasztalatok, elvárások és a szakembereknek szánt üzenetek. Rövid-és hosszútávú célok. Életminőség-váltás. Kommunikációs problémák.

Az orvosok és a fogyatékos betegek találkozásának vizsgálata

A vizsgálat célja, kérdései, módszere és a vizsgálat körülményei

A vizsgálat célja az volt, hogy megismerjük a medikusok és rezidens orvosként dolgozók ismereteit és személyes véleményét a fogyatékos személyekről. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a szakmai tudás vagy a személyes tapasztalatok dominálnak-e

a munkájukban a fogyatékos személyekkel való bánásmód során, hogy találkoznak-e a medikusok az orvosi egyetemi tanulmányaik alatt a fogyatékossg témakörével az elméleti oktatáson belül és azon túl a gyakorlatban. A kérdések és a válaszok fontosak, hiszen a fogyatékos személyek csoportjai felől jelentkezik az igény az egészségügyben, az egészségügyi dolgozókkal, főleg az orvosokkal való találkozások során tapasztalt hiányosságok megoldására.

A vizsgálat az interjú módszerével készült, aminek során a vizsgálati személyek anonimitását kitálatlalt nevekkkel biztosítottuk. A beszélgetést rögzítettük, miközben megjegyzéseket írtunk fel a vizsgálati személy nonverbális kommunikációjával kapcsolatban, később a hangfelvételt írásban rögzítettük a megfigyelésekkel együtt.

Az interjú kérdéssora, ami csak a vázat adta, 40 kérdésből állt, az első blokkban a személyes adatokról kérdeztünk, a másodikban az interjúalanyok tudását térképeztük fel a fogyatékossgal kapcsolatban, majd az elméleti képzésről és a gyakorlatról, végezetül a harmadikban néhány konkrét helyzettel kapcsolatban kérdeztük őket. Az interjúkra 2022-ben került sor.

A vizsgálati csoport bemutatása

A vizsgálatban 10 fő vett részt, mindannyian a Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Karán végzik vagy végezték a tanulmányaikat. Az interjúalanyok kiválasztásánál szempont volt, hogy heterogén szakmai érdeklődésű és korosztályú személyeket kérdezzünk meg. A legfiatalabb az interjú idején harmadéves volt, a legidősebb alany 1992-ben kapta meg a diplomáját. Öt fő végzéshez közeli medikus volt, mert úgy gondoltuk, nekik lehet a legátfogóbb képük a jelenlegi orvosképzés tartalmáról, menetéről.

Nóri a vizsgálat idején hatodéves medikus, 2022-ben végzett, hosszútávú tervei közé tartozik a sportorvoslás, előtte a radiológiát vagy a reumatológiát szeretné elvégezni. Az interjú elkészülésekor a gyermek-gyógyászati osztályon végezte gyakorlatát.

Olga a vizsgálat idején hatodéves hallgató, államvizsga előtt állt, a rehabilitáció és a képzalkotás érdekl. Elmondása alapján a rehabilitáció azért, mert önmaga is érintett, édesapja kerekesszékes, így előzetes tudása és érdeklődése van a rehabilitációs szakma iránt.

Piroska az interjú készítésekor államvizsgázott, belgyógyászati osztályra adta be a jelentkezését. Eleinte a fogorvoslás érdekelte, utána ébredt rá, hogy a kórházban, a betegágy mellett a helye.

Réka a vizsgálat idején harmadéves hallgató, jelenleg nyitottan áll a későbbi szakosodáshoz, elmondása szerint még nem voltak klinikai tárgyai, így nincs tapasztalata a különböző szakterületekkel kapcsolatban, eddig a patológia keltette fel az érdeklődését.

Sára felnőttpszichiáter rezidensként dolgozik, de a lakhelyéhez közeli gyermekpszichiátriai osztály megnyitása után gyermekpszichiáter rezidens lesz, jelenleg gyermekpszichiátriai gyakorlatát végzi.

Szilvi az interjú elkészülésekor másodéves rezidensként dolgozik egy belgyógyászati klinikán. A belgyógyászatot azért választotta, mert szerinte ez az egyik olyan szakág, amely a legszélesebb látókört biztosítja a házi orvosláshoz, amit folytatni szeretne.

Tamara 1994-ben fejezte be az általános orvosi tanulmányait, gyermekszakvizsgát majd endokrinológiai szakvizsgát szerzett, 26 éve dolgozik egy gyermekklinikán, a gyermekendokrin-diabetes osztályon.

Viola 1992-ben kapta meg a diplomáját, akinek az egyetem befejezése után gyermekei születtek, közben dolgozott szociális munkásként, elvégzett egy hospice képzést, tanult klinikai lelkigondozást, bibliodramát, kognitív viselkedéstudományt. Jelenleg, bár nem gyakorló orvosként, de az egészségügyben dolgozik.

Zita az interjú készítése előtt pár héttel államvizsgázott, leginkább a neurológia és rehabilitáció érdekl, ami a legfőbb szempont volt számára az álláskeresés során.

Zsófi az interjúkészítéskor ötödéves medikus, aki az „X kromoszómához kötött mentális retardációk” című TDK munkáján dolgozik, és gyermekgyógyász szeretne lenni.

A vizsgálati tapasztalatai az orvosok és a fogyatékos betegek találkozásával kapcsolatban

Az interjúalanyok fogyatékoságról való véleménye

Az interjúalanyok mindegyike a fogyatékoságokkal kapcsolatos érzéseiről és benyomásairól negatív jelentéstartalmú kifejezéseket használt, mint a 'sajnálát' vagy a 'megbélyegzettség', úgy vélik, hogy a társadalom nehézségnek, tehernek tekinti a fogyatékos személyeket, negatív megítélés veszi körül őket, a fogyatékosok kiszorulnak a társadalom peremére. A válaszaik megegyeztek a medikális modell fogyatékoság- megközelítésével, amely egy biológiai defektusként tekint a fogyatékoságra (Kullmann és Kun, 2016) „*Nekem az első érzés, ami eszembe jut, az a bálá, hogy csak ennyi bajunk van, nem úgy, mint nekik.*” (Viola), majd többen hozzátették, hogy felnéznek azokra az emberekre, akik helyzetükhöz képest eredményeket élnek el az életben. „*Nekem motiváló, hogy vannak emberek, akik így is tudnak élni, és ilyen nehézségek mellett tudják az életüket hasznosan élni.*” (Zsófi) „*A csodálat, ami még eszembe jut, de ez lehet a paralimpia hatása is, azért elképesztő, hogy milyen akaratauk és kitartásuk van, és hogy mennyi mindent meg tudnak oldani.*” (Nóri)

A megkérdezettek közül csak egy fő (Réka) nem tudta elképzelni, hogy fogyatékosággal élővel dolgozzon, kilencen igenlő választ adtak, közülük hárman hozzátették, hogy értelmi fogyatékoság esetén korlátozottak a feladatkörök. „*Külföldön vannak rá példák, hogy kerekesszékes orvos műt, azt hiszem Svédországban már kifejezetten úgy van kialakítva a műtő, hogy oda tudjon férni. Láttam egy dokumentumfilmet, hogy egy arab vagy indiai orvos deréktól lefelé le volt bénulva, de valamennyire a keze is, és ilyen állapottal volt sürgősségi orvos. Külföldön ezzel már sokkal elfogadóbbak, ott az infrastruktúra sokkal adottabb, mint itt, Magyarországon.*” (Olga) Egy interjúalany a jelenlegi mozgássérült munkatársáról mesélt. „*Tudom, hogy milyen egy fogyatékos emberrel együtt dolgozni. Nálunk, mint valószínűleg mindenütt, 10%-a a dolgozóknak*

fogyatékosággal élőknek kell lennie, nekünk olyan kollégáink vannak, akik megváltozott munkaképességűek, például van egy pszichológusunk, aki mozgássérült, tolószékes. Én azt mondanám Önnek, hogy ez számomra ilyen szempontból nem jelent nehézséget. Természetesen megvannak a határok, mit várhatunk el, milyen tempóban várhatjuk el, és azt gondolom, hogy akceptálni kell azt, hogy ők nem mindig olyanok, mint mi.” (Tamará)

Feltérképezendő az interjúalanyok tudását a fogyatékoságokról, az interjúalanyok definíciót alkottak, a fogyatékoságokat csoportosították, az arányukat becsülték meg a társadalomban fogyatékoságonként, életkoronként, és véleményt alkottak, hogy miben különbözhet a fogyatékos személy orvosi ellátása az ép emberétől. A kérdéseket hallva meglepődtek, gyakran úgy viselkedtek, mintha vizsgálóhelyzetbe kerültek volna, amit meg is magyarázott az egyik válaszadó. „*Az orvos úgy érzi, hogy mindent tudnia kell és kicsit támadóan reagál, ha valamit nem tud és ezt számon kéri rajta.*” (Nóri)

Az interjúalanyok inkább a definíciónak a biológiai oldalát hangsúlyozták ki, a társadalmi vonatkozását nem említették, ami már a fogyatékosággal kapcsolatos saját érzések meghatározásakor is tapasztalható volt. „*A fogyatékoság azt jelenti, hogy valamilyen defektussal éled az életedet.*” (Zita), „*Én azt gondolom, hogy valamilyen készségnek vagy képességnek a hiányában van a fogyatékos személy. Nyilván függ attól, hogy milyen típusú a fogyatékoság, ez lehet teljes vagy rész-képességhiány, de valamilyen hiány van jelen az éphez vagy egészhez képest.*” (Viola) A válaszok megfelelnek és lefedik a WHO 1980-as fogyatékoságról való fel fogásának, hogy valamilyen módosult képesség bir tokában van vagy annak hiányát szenved el az egyén (WHO, 1980).

A fogyatékosági csoportok felsorolásakor általában a testi és értelmi fogyatékoságot tudták megnevezni, az érzékszervieket pedig a testi fogyatékoság alá sorolták be, közben elavult, a fogyatékos személyeknek és hozzátartozóiknak bántó megnevezést használtak (pl. mentális retardáció, szellemi fogyatékoság, testi retardáció, süketség). „*Van a*

testi meg a szellemi fogyatékos, és akkor ezeken is belül vannak különböző szintek, például enyhén szellemi fogyatékos, (...) mérsékelt és súlyosan mentális retardált, de ezt a kifejezést sem szeretem, pedig nekünk ezt tanítják alapvetően.” (Nóri) Az orvosok és a medikusok közül többen említették az etológiai oldalt „nem csak veleszületett van, hanem lehet szerzett is, a fogyatékos emberek közé fognak bekerülni azok a gyermekek vagy felnőttek is, akik valamilyen okból kifolyólag elvesztették a képességüket arra, hogy teljes, és számukra egészséges életet éljenek, tehát adott esetben egy balesetet szenvedtek, akár egy szellemi lépcsős történetük náluk. Tehát lehet olyan, hogy egészségesen születik és később alakul ki fogyatékoságuk, ha valaki tolószékre kerül, ha alaki pszichiátriai beteg lesz, gyakorlatilag fogyatékosá válik a szónak a tágabb értelmében.” (Tamara)

Nagyon különböző válaszokat kaptunk, amikor az interjúalanyok megbecsülték a fogyatékosok arányát a társadalomban, összesen, fogyatékoságként és életkoronként. A legalacsonyabb szám a 0,5%, a legmagasabb a 20% volt, a válaszok átlaga a teljes populációra vonatkozóan 10,5% (A KSH 2016-os mikrocenzusa szerint Magyarországon mintegy 408 ezer fogyatékos személy él, ami a lakosság 4,3%-a -KSH, 2018). Egy interjúalany volt csak (Tamara), aki nem adott pontos választ. „Nem tudom megmondani, én megmondom őszintén, nem is különösebben érdekel ez a téma, mert minden egyes gyerek 100%-osan fogyatékos, a felnőtt ugyanígy, tehát hogy most 10% van a társadalomban vagy 50 az össznépszerűség szempontjából biztos, hogy fontos, hiszen ezeken a gyerekeken vagy felnőtteken az integrációja befolyásolja az összetársadalmi érdekek képviseletét, a GDP-t, meg a termelés lehetőségét, de én azt gondolom, hogy minden egyes család, ahol fogyatékos gyerek vagy felnőtt él, ott 100%-ban a fogyatékosággal kell együtt élni, a mindennapokat megszervezni.” (Tamara)

Az interjúalanyok mindegyike egyetértett abban, hogy testi fogyatékosággal él együtt a legtöbb fogyatékos ember, legkisebb arányban pedig értelmi fogyatékosággal. Az interjúalanyok közül hárman válaszolták azt, hogy az időskorban nagyobb

százalékban fordulnak elő fogyatékoságok, azzal indokolva válaszukat, hogy a „mozgásszervi fogyatékos aránya egyre nő az idő haladtával, illetve előregedő társadalomban élünk, így alaphoz az idősek javára dől.” (Nóri) Heten a fiatalokat tartották nagyobb számban fogyatékosnak, főleg a veleszületett okok miatt. Nem csoda, hiszen az interjúalanyok a gyakorlat során inkább fiatalabb fogyatékos személyekkel találkoznak a gyermekgyógyászati osztályokon.

Az interjúalanyok szerint a fogyatékos személy ellátása az ép emberétől eltérő módon történik, de egy fő (Zita) szerint semmiben nem tér el az ellátásuk. „Lényegében semmiben. Mindenkinek azt kell kapnia, amire szüksége van.” (Zita) Kilenc fő azt mondta, hogy több odafigyelést, gondoskodást igényelnek, mert nehézkes a kommunikáció, a betegtájékoztatás, több probléma van velük, mint egy nem fogyatékos személlyel. „Alapvetően más az ellátásuk, sokszor nebezesebb, mert nem találkoztunk még ilyenekkel, és nem protokollhoz kötött, (...), csak az ilyen leterhelt orvosok nem mindig szánják rá ezt a plusz energiát.” (Nóri) A gyermekpszichiáter rezidensként dolgozó interjúalany úgy gondolja, hogy az ellátás orvos-ápolószemélyzet-függő. „Én már láttam olyan ápolót, aki bár nem fogyatékos, de alkoholista pszichiátriai beteget ültetett az SBO-n. Olyan is van, aki simogatja őket meg előzékeny. Ha megfelelő ápoló-meg orvosszemélyzethez kerülnek a fogyatékos betegek, akkor általában megfelelő ellátást kapnak. Akik rá vannak állva, ahol előfordul fogyatékos beteg, ott figyelnek erre, hogy hogy kell kezelni őket. Nagyon ritka, hogy mérgesek, vagy dübösek. Ahol nem erre vannak specializálva, (nem a gyermekgyógyászat, pszichiátria, meg nem fül-orr-gégész, vagy szemész) ott meg szerintem a társadalom átlagát adják, mert nem kapnak megfelelő képzést erről, nem volt benne a kerettantervben, hogy fogyatékos meg mentális retardáció, egyedül a gyermekgyógyászatnál volt szó szindrómákról, de ilyen érzékenyítés biztos, hogy nem volt.” (Sára) A válaszadók egy megoldandó problémaként tekintenek a fogyatékos személyekre, és úgy érzik, nincs eszköz és tudás a birtokukban ahhoz, hogy a fogyatékos betegek sajátosságaikhoz igazodva tudjanak bánni velük.

Az egyetemi tanulmányok és gyakorlat során a fogyatékoságról szerzett ismeretek

Az interjúalanyok az orvosi kommunikáció, az orvosi pszichológia, a gyermekgyógyászat, a genetikai, a belgyógyászat, a pszichiátria és egy „fogyatékosággal foglalkozó szabadon választható” (Fogyatékosággal élők társadalmi befogadása c. kurzus) tárgyat neveztek meg, amikor arról meséltek, hogy milyen kurzusok során kaptak ismereteket a fogyatékoság kérdésköréből a tanulmányaik során. „Azt tanultuk meg, hogy milyen genetikai defektus miatt alakul ki fogyatékoság, miké a jellemzői, külső megjelenésük milyenek lesznek, vagy retardáltak lesznek-e, de a gyógyításuk sajátosságáról nem esett szó.” (Réka) A jelenlegi orvosok és rezidensek nem emlékeztek olyan szituációra, amikor a betegágyon egy fogyatékos személy volt, így a gyakorlatvezetőtől sem láttak példát. Két interjúalany (Viola, Tamara), akik kb. 25 éve végeztek az általános orvosi karon, azt mondták, hogy az ő idejükben egyáltalán nem fektettek hangsúlyt sem az elméleti sem a gyakorlati képzésük során a témára. „Amire emlékszem, hogy két félévet tanultunk orvosi pszichológiát és ha elmaradt az óránk, akkor az mindig az volt, nagyon nem volt helye a mi képzésünkben a fogyatékoságnak. (...) Bennünket mindig gyógyítani tanítottak, amikor esetmegbeszélés vagy bemutatás is volt vagy kaptunk beteget akkor mindig az volt az üzenet, hogy meg kell gyógyítani, de hogy meg kell tanulni a fogyatékosággal együtt élni, az nem volt benne a tanításban.” (Viola)

„Szomorúan kell mondjam önnek, hogy mi még abban az évben kezdtük az életünket, amikor különösebben erről nem beszéltek.” (Tamara)

Két rezidens (Sára, Olga) olyan helyzetre emlékszik vissza, ami rossz élményként maradt meg bennük az orvos-beteg találkozás során. Azt mondták, hogy ha a gyakorlat során találkoznak is fogyatékos személlyel és olyan példát látnak a gyakorlatvezető orvostól, ami nemhogy enyhítene, de még rá is erősít a társadalmi kirekesztő viselkedésmódra, akkor ezt az élményt viszi majd tovább a medikus a saját gyakorlatukba. „Ez a hozzáállás ráragad az orvostól a medikusra, és nagyon általános, hogy az idősebb

orvosok is úgy beszélnek egy pszichiátriai betegről, hogy „jaj, de hülye” hiszen a pszichiátriai betegek és a mentális retardáció kicsit lenézett dolog az orvostársadalmon belül. Ebből is látszik, hogy képzésünkben nincs erről szó, nincs érzékenyítés, és ez nekem kifejezetten hiányzik.” (Sára)

„Sokszor van olyan, hogy kinevetik, hogyha olyan a fogyatékosága, nyilván egy átlagembernek vicces lehet, csak egy orvosnál ez már nem szép dolog. Pszichiátrián volt, hogy bejött az értelmi fogyatékos vagy pszichés beteg, elmondta, amit szeretett volna, kiment, aztán még az orvos is nevetett rajta.” (Olga)

Az 1992-ben végzett orvos egy olyan esetet idézett fel, ami egy főorvosnő jelenlétében történt meg. „Az orvosnő a gyermeket vizsgálta, aki hason feküdt a vizsgálóasztalon, a jó karja így be volt hajlítva (mutatja) a másik meg így lógott maga mögött, aztán odafordult a doktornő az édesanyához, aki nyolc nappal a negyedik gyermeke szülése után volt, majd rácsapott a kezével az édesanya hasára és azt mondta, hogy „van neked jó nagy hasad, támaszd meg a gyerek lábát és kúszasd, majd meg fog tanulni mászni, aztán majd rendbe jön!” Lehet ez nem tipikus, meg nem mindenki így, de szerintem nagyon sok orvos nem empátikus a fogyatékosággal élőkkel és türelmetlenek a szülőkkel.” (Viola) Többen kiemelték, hogy a fogyatékos személyekkel való bánásmód milyenségét sokkal inkább az egyén személyisége határozza meg, mert az elméleti oktatásból ez kimaradt, a gyakorlaton pedig nem ejtenek szót róla. „Volt egy fogyatékosággal kapcsolatos szabadon választható tárgyunk, ahova be is jöttek páran fogyatékos páciensek és bemutatkoztak, nagyon nyitottak voltak, és mondták, hogy kérdezzünk tőlük nyugodtan bármit, de tényleg bármit. Az évfolyam nagy része persze nem mert semmit sem kérdezni, nem tudtuk, hogy mi lesz sértő, amit kérdezzünk, mi nem. Ezért lenne szükséges, mert orvostanballgatók vagyunk a szakmából, nekünk azért közvetlenebbül kellene ezt kezelni.” (Piroska)

Egyik válaszadó sem tudott megemlíteni olyan protokollt, amely a fogyatékos betegek ellátásával kapcsolatos lenne. Beszélgetve, példákat felhozva ketten (Sára, Piroska) megemlítették, hogy az egészségügyi intézménynek akadálymentesítettnek

kellene lenni, „Egy kórháznál kötelező lenne a rámpa meg egy mozgássérült parkoló is, lift is, de ehhez nem mindenhol értenek. Például K-ban olyan rámpát csináltak, hogy segítség nélkül fel sem tud menni egy kerekesszékes. Megcsinálják, mert kötelező, de sokan nem értenek hozzá, nem úgy van kialakítva végül, hogy használható is legyen.” (Piroska) de ezen kívül másról nem tudnak. „Nem. Biztos, hogy nem... Nem jellemző, főleg az én szakmámban, a pszichiátriában. Csak a diagnosztikánál van protokoll, hogy mi alapján állítjuk fel, de az is megfoghatatlan, nagyon sok mindenbe bele lehet kötni, azért is változik minden évben. A sebészeknél van műtéti eljárás, mint protokoll, de nálunk nincs kezelési eljárás. Ez az az orvosi társadalmi rész, szeglet, ahol tudják kezelni, de nincs protokoll, mindenkinek ez ösztönösen jön, de ide eleve olyan emberek jönnek, akikben megvan ez a fajta tolerancia.” (Sára)

Azok az interjúalanyok, akik nem dolgoznak gyermekosztályon vagy nincs személyes tapasztalatuk fogyatékos személyeket ellátó intézményekkel, nem tudtak megnevezni olyan konkrét szervezeteket, intézményeket, ahova tovább küldhetnék a fogyatékos beteget. Csak általánosságban ismerték a látássérültek, hallássérültek, autisták alapítványait, de hozzátették, ha olyan esetet kapnának, ahol fogyatékos személlyel dolgoznának, utána néznének, vagy segítséget kérnének egy szociális ágazatban dolgozótól. Két interjúalany, akik az 1990-es években szereztek diplomát, Tamara, aki a gyermekosztályon dolgozik és Viola, akinek személyes tapasztalata van az intézményekkel, említették általánosságban a koraszülöttek intézményeit, a koraszülött utógondozást, rehabilitációs központokat, konkrétan Debrecenben az Immanuel Otthont, a Szent Lukács Görögkatolikus Korai Fejlesztő és Gyermekrehabilitációs Központot, és az Ibolya utcai Gyermekrehabilitációs Központot.

Jó gyakorlatot, jó példát három interjúalany tudott megnevezni az egészségügyi vagy fogyatékosokat foglalkoztató/oktató/nevelő intézményekkel kapcsolatban. „Középiszkolában meglátogattunk egy autista nappali kórházat, reggel bevitték őket, volt egy kis foglalkozás nekik, a felnőttek varrtak, gyöngyöt fűztek, a

kisebbség meg játszottak, estére meg hazamentek, de úgy tudom, hogy a Kenézyben van ilyen nappali kórház.” (Piroska) Külföldi példáról mesélt Viola, aki évekkorábban járt Németországban. „Németországban van egy olyan épület, ahol három szinten van a három különböző intézmény, de mégiscsak integráltan, mert alul vannak az idősek, akik kvázi szociális otthonban éltek, a középső szinten az óvodások, a felső szinten pedig az enyhe értelmi fogyatékosokkal élő lányok, aki ilyen gazdaszorongóképzőbe jártak, és ebben a rendszerben úgy nézett ki, hogy a gazdaszorongóképzőben, akik még képesek önállátásra, megtanulják, hogy hogy kell mosógépet bepakolni, répat pucolni, nyilván szakemberek segítségével, ők főztek a három intézmény részre. A gyerekeket levitték az öregekhez, különböző műsorokat csináltak nekik, meg mesét olvastak, a gyerek bemutatót tartottak, tehát így oda-vissza. Vagy a lányok lejöttek és a gyerekekkel játszottak, tehát ez egy nagyon szép példa arra a különböző típusú fogyatékosokat – az idős is a maga módján fogyatékos – hogyan lehet úgy integrálni, hogy mindenki kivegye a részét, hogy ne azt élje meg, hogy neked fogyatékosod van, hanem hogy te is tudsz adni valamit a rendszer vagy a másik számára. Ez egy ilyen nagyon szép példa.” (Viola)

Az egészségügyi ágazatban az 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről és a 60/2003. (X. 20.) ESzCsM rendelet az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szükséges szakmai minimumfeltételekről részben olvasható, hogy bizonyos szakrendelésen, osztályon, szakellátó helyen az ellátás általános személyi minimumfeltételei között szerepelnek a gyógypedagógus végzettségű szakemberek (11).

Azon válaszadók közül Nóri nem hallott arról, hogy dolgoznának gyógypedagógusok az egészségügyben, Zsófi és Piroska szerint vannak, de nem tudtak megnevezni osztályokat, ahol el tudnák képzelni gyógypedagógus szakembereket. Két válaszadó (Tamara, Réka) elképzelhetőnek tartja, de a válaszadás során kiderült, hogy keverik a gyógypedagógus, a többségi pedagógus, a gyógytornász és a gyógymasszőr munkaköröket, így végül ők sem tudtak megnevezni osztályokat. Öten (Sára, Zita, Szilvi, Olga, Viola) említették a gyermekpszichiátriái

osztályt, és a gyermekklinikát, a gyermekrehabilitációs osztályt, a neurológiát, és a rehabilitációs osztályt, közülük két főnek személyes, három főnek szakmai tapasztalata van az említett osztályokkal.

Az egészségügyi ágazatban az 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről és a 60/2003. (X. 20.) ESzCsM rendelet az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szükséges szakmai minimumfeltételekről ír a pszichológusok munkaköréről az egészségügyben (I1). Az interjúalanyok szerint a betegek igénybe vehetik a pszichológiai segítségnyújtást, azonban a betegeket sokszor nem tájékoztatják a lehetőségről és így nem élnek vele. Minden válaszadó egyetértett abban, hogy dolgoznak pszichológusok az egészségügyben, azonban egy fő állította azt (Olga), hogy tapasztalata alapján nem minden osztályon dolgozik pszichológus, holott a törvény megnevezi a pszichológust, mint minimum személyi feltételt. Az az öt válaszadó, akik (Piroska, Szilvi, Olga, Zita, Viola) tudtak olyan osztályokat felsorolni, ahol dolgozik gyógypedagógus, megneveztek olyan osztályokat, amiről biztosan tudják, hogy elérhető pszichológus, úgymint a rehabilitáció, a pszichiátria, az onkológia, a belgyógyászat, de további információt nem tudtak ezzel kapcsolatban mondani. „Nincsenek erről bővebb ismereteink. Az a baj, hogy nem tanultuk meg, hogy hogyan kell egy pszichológussal kooperálni. Szerintem a legtöbb orvosanhallgatónak az van a fejében, hogy a pszichológus meg a pszichiáter között annyi a különbség, hogy a pszichiáter írhat fel gyógyszert.” (Nóri)

„Képzeld el, hogy”

Az interjúalanyoknak képzeletben bele kellett helyezniük magukat egy adott helyzetbe, amikor arra kértük őket, hogy mondják el, hogyan, milyen körülmények között osztaná meg a fogyatékoság hírét a beteg hozzátartozójával, hiszen gyakori az a rossz gyakorlat, amikor folyosón vagy vizitek alkalmával közli az orvos a beteggel a rossz hírt. Hetven tanulmány javaslata alapján dolgozták ki a SPIKES-modellt rossz hírek közlésére, amelynek betűi egy-

egy teendőt jelölnek. (Setting up, mint előkészítés, Patient Perception, mint a beteg tudásának megismerése, Invitation to break news, mint az engedélykérés a beteg tájékoztatásához, Knowledge, mint tudás átadása, Emotions, mint az érzelmek le reagálása, Summary and Strategy, mint összefoglalás és továbbiak átbeszélése (Baile, Buckman, Lenzi id. Pilling, 2018:231). Fejlődési rendellenesség közlésénél szokás használni az ENYHÍTŐ modellt, amely hasonló lépéseket követ, mint a SPIKES-modell (előkészítés, nyitó kérdés, hozzájárulás kérése, információk átadása, támogatás, összegzés). A hasonló helyzetben fontos oldani a szülők büntudatát, és fel kell ajánlani a korai fejlesztés lehetőségét, ajánlani kell civil segítőköt (Pilling, 2018).

Minden interjúalany egy csendes, nyugodt szobában, (ahol a betegjogokat tiszteletben tudják tartani) képzeletben el a helyzetet, pszichológus vagy pszichiáter szakorvos jelenlétében. Az alanyok kiemelték, hogy empátiával kell a szülő felé fordulni, de világosan kell közölni a tényeket, felvázolva a lehetőségeket. „Bármilyen probléma megbeszélése az egy bizonyos intimitást igényel, lehetőség szerint telefonon kikapcsolva, az érintett családtagok jelenlétében, anyát és apát is beleértve, nyugodt környezetben, lehetőség szerint nem egy kialvatlan éjszaka után kell sort keríteni egy ilyen beszélgetésre. Egyelőre annyit gondolok, hogy nyugodt helyiségben, nyugodt körülmények között, megfelelő tapasztalattal bíró orvosnak kellene ezt elmondania, hiszen aki nem tudja le reagálni a leendő szülőknél a gyász reakcióját, az szerintem ne kezdjen bele egy ilyen beszélgetésbe.” (Tamara) Két válaszadó (Szilvi, Viola,) a gyógyíthatatlan betegség, trauma közléséhez hasonlították azt, amikor a fogyatékoságról kell beszélni a hozzátartozókkal, ami nem meglepő, mert az orvosi szakirodalom is egy fejezet alatt taglalja a súlyos, gyógyíthatatlan betegség, a halálhír és a veleszületett rendellenességek hírének kommunikálását (Pilling, 2018). „Én ezt így párhuzamba tudom állítani azszal, hogy mikor valakinek gyógyíthatatlan betegsége van, fontos figyelni arra, hogy mit mondjunk és mit ne mondjunk. Én mindenféleképpen korrektnek tartom azt, hogy ha elmondjuk, hogy egy ilyen típusú

betegségnél, a tapasztalatok alapján ez és ez várható, hozzátéve, hogy minden eset egyedi és történhetnek olyan dolgok, amire esetleg nem számítottunk akár pro akár contra, tehát akár jobb is lehet, de akár sokkal rosszabb is.” (Viola)

Az interjúalanyok mindegyike inkorrekt ségnek tartja, ha a szülő nem kapja meg a teljeskörű tájékoztatást abban a helyzetben, amikor a fogyatékosan született gyermek gyógyíthatóságáról, fejleszthetőségéről van szó. *„Minden létező dolgot meg kell tenni, de azért azt tudnia kell a szülőnek, hogy van egy reális határ. Elvenni a hitét meg az erejét nincs jogom ebben a küzdelemben. Tehát az, ha én egy kicsit is elkedvetlenítem az szerintem emberileg etikátlan, elítélendő számomra. Egy átlag statisztikát lehetne mondani, hogy ő mire készüljön fel, de akármilyen kicsi is az esély, azt meg kell ragadni!” (Sára)*

Az orvosnak figyelembe kell vennie a beteg tájékoztatás során, hogy a betegből milyen reakciókat váltott ki a hír. Ha a beteg elsírja magát, magába roskad, nonverbális jelzéseiből kiderül, hogy nem tud figyelni tovább, akkor a további beteg tájékoztatás feleslegessé válik, és célszerű empatikus kérdésekkel folytatni a beszélgetést. A beszélgetés végén ajánlott ellenőrző kérdéseket feltenni, hogy a beteg vagy hozzátartozója pontosan megértette-e a hallottakat (Pilling, 2018). Két interjúalany (Olga, Réka) szerint nem feladatuk a beteg és a családja érzelmi támogatása. *„Sajnos futószalagon mennek a betegek, ahhoz, hogy ténylegesen tudjunk valakivel foglalkozni, ahhoz több óra kellene. Arra meg se az orvosnak nincs ideje, se a betegnek, vagyis egy betegnek lenne, de csak a pszichológusnál. Erre az orvos nincs kiképezve, nyilván empatikusnak kell lenniük, de ezt nem tudjuk úgy csinálni, mint egy pszichológus.” (Olga)* *„Feladatomnak nem érzem, de próbálnék segíteni, nyilván úgy, hogy az orvos-páciens közötti távolság fennmaradjon.” (Réka)* Nyolcan érzik magukat abban kompetensnek, hogy érzelmi- leg tudják támogatni a beteg személyt és a családot, és kifejezetten úgy gondolták, hogy az érzelmi támasz biztosítása is a hivatásuk szerves része. De problémaként megfogalmazták, hogy sokszor nincsenek biztosítva a megfelelő körülmények ehhez.

„A családot is 'gyógyítanom' kell, hiszen nem csak a beteg van ott a kórházban. Ha lenne olyan alkalmas helyzet, hogy nem kell rohanni egy másik beteghez, ha lenne időnk megbeszélni, akkor mindenképpen ezt a vonalat tenném én is. Támogatni őket is, de ehhez kellenének feltételek. Nem arról van szó, hogy az ember nem akar egy hozzátartozóval beszélni vagy nem akarja őket támogatni, csak egyszerűen nem mindig van erre idő, hely.” (Szilvi)

Az interjúalanyokat arra kértük, hogy képzeljék el, milyen körülmények között bonyolítanák le a fogyatékos betegek tájékoztatását. A szájról olvasáshoz szükséges, hogy az orvos ne túlozza el az artikulációt, hangosabban beszélhet az orvos, de a kiabálás sértő lehet (Pilling, 2018; Farkasné Gönczi, 2019). A hallássérült betegek beteg tájékoztatása során legtöbbször a család, vagy olyan személy segítségét kérné, aki jól kommunikál a hallássérült személlyel, de reménykednének, hogy a beteg tud szájról olvasni, vagy írásos anyagot is biztosítanának a számukra. Csupán két interjúalany nevezte meg a jelnyelvi tolmácsot, de nem volt tapasztalatuk velük. *„Nagyon hangosan, nagyon kedvesen beszélnék velük, becsuknám nekik az ajtót egyből, mert hangos mindig a folyosó, megismételném és leírnám a kérdéseket.” (Sára)* Csupán egy alany (Zita) differenciálta a helyzet megoldását a hallássérültség súlyossága szerint. *„Ha teljesen süket, akkor nem szóban, hanem papírformában, hogyha csak kisebb mértékben, akkor szépen artikulálva, lassabban, türelmesebben, hangosabban elmagyarázni. Vagy akár a szülő segítségét kérni, szokták ezt alkalmazni.” (Zita)*

Látássérült személy vizsgálata vagy beteg tájékoztatása során jó, ha először megszólítja vagy megérinti a beteget az orvos, hogy tudja, hozzá beszélnek, vizsgálat előtt pedig verbálisan írja le, mi fog történni vele az elkövetkező percekben (Pilling, 2018; Farkasné Gönczi, 2019). Nyolc válaszadó gondolta úgy, hogy mivel a látássérült személyek hallanak, verbális-auditív úton tudnak a beteggel kommunikálni, így semmiféle különleges bánásmódot nem igényelnek. Ketten (Tamara, Piroška) viszont másképpen képelték el a helyzetet. *„Azt*

gondolom, hogy megkérdezem, hogy ő hogyan szeretné a felvilágosítást, vagy hogyan tudná elképzelni, hogy segítséget kapjon, de mivel elég kevés gyereket érint ez a probléma, ezért úgy gondolom, hogy ezek a típusú felvilágosító anyagok még váratnak magukra.” (Tamara) „Én megfogom a vállát, hogy tudja, hogy hozzá beszélek, de szokták azt is mondani, hogy ezt nem minden beteg igényli.” (Piroska)

Értelmi fogyatékos személyek betegtájékoztatása során fontos megbizonyosodni arról, hogy a beteg az értelmi szintje függvényében biztosan megértette mindent. Enyhe értelmi fogyatékoság esetén célravezető kerülni a bonyolult kifejezéseket, közepes és súlyos értelmi fogyatékos beteg vizsgálata közben segítség lehet a hozzátartozóval beszélni, de ilyenkor is fontos, hogy az orvos a beteghez is beszéljen, ne forduljon el tőle (Pilling, 2018). Az interjúalanyok az értelmi fogyatékosok betegtájékoztatásáról szóló kérdés kapcsán hosszan gondolkodtak, mielőtt válaszoltak volna. Többen is azt feltételezték, hogy egy értelmi fogyatékos személlyel egy hozzátartozó is jön, ezért elsősorban a gondviselőhöz intéznék szavaikat, de nem zárnák ki a fogyatékos személyt sem, csak számára leegyszerűsítve mondanák el az információkat. *„Azért tudni kell, hogy az orvos nagyon sokféleképpen tud beszélni, tud beszélni latinul, tud magyarul, tud rébuszokban, hasonlatokkal, én igyekszem többször lehetőség szerint magyarul és érthető módon beszélni szülőkkel, és miután nálunk az értelmi fogyatékos személy általában a gyerek, azért ez a része kevésbé nehézkes.” (Tamara) „Ilyen esetben a szülővel, gondviselővel beszélnek. Nyilván valamennyit fel fog fogni belőle, de ott még egy személynek ott kell lennie. Ha kontaktusba vonható a szellemi fogyatékos, akkor vele is kommunikálok meg a gondviselővel is, csak főleg, hogy ha ott a gondviselő, akkor övé a felelősség meg a döntéshozatal. Mindenképpen szeretném a páciens tájékoztatni, csak ottlévő gondviselő jobban ismeri, hogy mennyit fog felfogni ebből.” (Nóri)*

A medikusokban és orvosokban olyan hamis sztereotípiák élnek a fogyatékos személyekről, melyeket a többségi társadalom is hisz és amelyek megmutatkoztak a különböző helyzetek elképze-

lésében, például minden hallássérülthöz elég csak nagyon hangosan beszélni, vagy hogy az értelmi fogyatékos személlyel mindig érkezik kísérő.

Összegzés

A fogyatékos személyek egészségügyi ellátása nem tud olyan színvonalon és körülmények között megvalósulni, mint egy ép emberé, melynek egyrészről fizikai, másrészről személyi oka van (Földesi, 2010; Farkasné Gönczi, 2019). A fogyatékosok csoportjai sokszor negatív élményekről számolnak be az orvosokkal való találkozásokról (elavult és bántó megnevezést használnak a fogyatékosukra vagy nem megfelelően bánnak és kommunikálnak velük) melyeket leginkább az orvos tudásának hiánya okoz.

Az interjúalanyok válaszaiból kiderült, hogy a biológiai, orvosi modell szerint tekintenek a fogyatékos személyekre, melynek középpontjában a károsodás, betegség áll, aminek eredménye a fogyatékoság (Kullmann és Kun 2016). Az orvosok egy olyan maradandó állapotként tekintenek a fogyatékosra, amit nem tudnak meggyógyítani és amivel szemben eszköztelennek érzik magukat. Elgondolkodtató, hogy míg a társadalmi szempontok figyelembevételével továbbfejlődött a fogyatékoság fogalma, az egészségügyben a medikális modell a mai napig érvényes, és a különböző szociális szervezetek azért küzdenek, hogy kivívják a többségi társadalomban a fogyatékosággal élők elfogadását, addig az orvoslás nem érzi sürgetőnek az orvosképzés elméletébe és a gyakorlatába beemelni a fogyatékoság témakörét.

Az interjúalanyok válasza szerint az egyetemi évek alatt sem az elméleti órákon, sem a gyakorlatban nem fektettek hangsúlyt a fogyatékoságok sajátosságaira, az interjúalanyok viszont szükségesnek érzik azok megismerését. Úgy érzik, hogy orvosként nincsenek kapcsolatban semmilyen, a fogyatékoságokhoz köthető egyesülettel, szervezetekkel, alapítvánnyal, társszakmákkal, nem ismer-

nek fogyatékosághoz kötődő egészségügyi protokoll sem.

Egységes vélemény alakult ki abban a kérdésben, hogy van társadalmi felelőssége az orvosoknak abban, ahogyan a fogyatékos személyeket megítéli a többségi társadalom, azonban az orvosok is a többségi társadalom attitűdjét mutatják, amikor a fogyatékos személyekkel való bánásmódról van szó, így pedig pozitív példaként nem tudnak szolgálni a szélesebb társadalomnak.

Összességében elmondható, hogy jelenleg az orvos személyiségének és személyes tapasztalatainak nagyobb szerepe van abban, ahogy a fogyatékos személlyel és hozzátartozójával bánik, mint az egyetemi tanulmányok során szerzett elméleti és gyakorlati tudásnak. Azoknak, akiknek volt (van) tapasztalata személyes, családi, munkatársi, ismerősi körökben fogyatékos személlyel, adekvátabb válaszokat adnak, részletesebben tudják leírni a fogyatékos beteggel való bánásmód sajátosságait. Mindezek ellenére az egészségügyben tapasztalható, a fogyatékos személyeket érintő kirekesztésnek, a nem megfelelő gyakorlatnak a javítására az edukáció a megoldás.

Az interjúk során a medikusok és az orvosok is megerősítették, hogy az egyetemi éveik alatt nem fektettek hangsúlyt a tantervben sem az elméletben, sem a gyakorlatban a fogyatékoság témakörére, így csak hétköznapi ismereteik vannak, sztereotípiákat ismernek a fogyatékoságokról. Feltehető a kérdés, hogy tud-e egy társadalmilag magas presztízsű szakember, az orvos, a többségi társadalom számára pozitív példát mutatni a fogyatékos személyekkel való bánásmód során? Ha az oktatásukat tekintjük alapnak, akkor nemleges választ kell adnunk, csak az orvos személyisége vagy előzetes tapasztalatai adnak reményt arra, hogy a fogyatékosággal élő beteg megfelelő bánásmódban részesüljön. Megfordítva az feltételezhető, hogy a fogyatékos személyek azért nem részesülnek megfelelő személyi vagy kommunikációs szolgáltatásban az egészségügyön belül, mert az orvostársadalom nem kapja meg

tanulmányai során a megfelelő tudást, így a medikusok részleges módosítása lehetne a probléma megoldása.

Érdemes lenne szélesebb körben is megkérdezni a különböző szakvizsgával rendelkező orvosokat, hogy a tanulmányaik befejezése után, gyakorló orvosként milyen tudással és tapasztalatokkal lesznek gazdagabbak a fogyatékoság kérdéskörében. Érdekes lenne fogyatékosággal élő orvosok megkérdezése is, hogy munkájuk során érik-e őket, s ha igen, milyen hátrányok. Milyen pozitív példát tudnak említeni, milyen javaslatok vannak. Az orvosokon kívül a rendkívül fontos szerepet játszó más egészségügyi szakdolgozókról sem szabad elfeledkezni akkor, amikor a fogyatékos páciensek egészségügyi ellátásáról gondolkodunk.

Irodalom

- Barabás K. (2003). A magatartástudományi tárgyak oktatása az orvostudományban. *Magyar Tudomány*. 48., 11. 1401-1407.
- Debreceni Egyetem (2020). *Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Kar Általános Orvos Szak Tájékoztató 2021/2021-es tanév*, Debreceni Egyetem. Debrecen. (Letöltés ideje: 2021. 01. 04.)
- Farkasné Gönczi R. (2019). *Fogyatékos személyek a közszolgáltatás ügyfelei*. Nemzeti Fogyatékosügyi- és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft, Budapest.
- Földesi E. (szerk.). (2010). *Fogyatékos emberek az egészségügyben*. Mozgássérültek Budapesti Egyesülete, Budapest.
- Kálmán Zs. (2006). *Mással - hangzóké. Az augmentatív és alternatív kommunikáció alapjai*. Bliss Alapítvány, Budapest.
- Kálmán Zs. és Könczei Gy. (2002): *A Tájékoztató az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kullmann L. és Kun H. (2016). A fogyatékoság jelensége az orvostudományban. In Zászkaliczky P. és Verdes T. (szerk.) *Tágabb értelemben*

- rett gyógypedagógia*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 69-90.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2018). *Mikrocenzus 2016. A fogyatékos és az egészségügyi ok miatt korlátozott népesség jellemzői*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest
- Pilling J. (2018). *Orvosi kommunikáció a gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- WHO (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. World Health Organization, Geneva.
- I1: 60/2003. (X. 20.) ESzCsM rendelet az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szükséges szakmai minimumfeltételekről. Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300060.esc>, (Letöltés ideje: 2021. 10. 17.)

**SZÉLMALOMHARC?
BTMN TANULÓK ÉS A SZÜLEIK, TANÁRAIK HELYZETE FEJLESZTŐ
PEDAGÓGUSOKKAL KÉSZÍTETT INTERJÚK TÜKRÉBEN**

Szerző:

Sávai-Átyin Regina
Debreceni Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Program
(Magyarország)

Lektorok:

Bacsikai Katinka (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Ceglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:
atyinregi97@gmail.com

...és további két anonim lektor

Sávai-Átyin Regina (2023): Szélmalomharc? BTMN tanulók és szülei, tanáruk helyzete fejlesztő pedagógusokkal készített interjúk tükrében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 113-124. DOI [10.18458/KB.2023.2.113](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.113)

Absztrakt

Napjainkban nemzetközi és hazai szinten is nagy figyelem összpontosul a tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulóakra. Évről-évre növekvő számuk arra készíti a pedagógusokat, hogy tovább képezzék magukat, új módszereket sajátítsanak el, melyek segítségével a tanulókat érintő problémákat enyhíthetik, vagy teljesen megszüntethetik. Számos kutatás célkeresztjében az átlag tanulók eredményességének hátterében megbújó okok állnak, miközben kevesen kutatják a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (továbbiakban BTMN) tanulók eredményességét befolyásoló személyeket és tényezőket. A tanulmányban elemzésre kerül egy fókuszcsoporthoz és öt félig strukturált fejlesztő pedagógusokkal készített interjú. Jelenlegi feltáró kutatásunkban arra keressük a választ, hogy milyen szerepet töltenek be a fejlesztő pedagógusok és a tanárok az ilyen nehézségekkel küzdő tanulók életében, továbbá, hogy a BTMN tanulók szülei nagyobb mértékben vonódnak-e be az iskolai oktatásuk során, mint a nem BTMN tanulók szülei.

Kulcsszavak: beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók; fejlesztőpedagógia; fejlesztő pedagógus; tanár és fejlesztő pedagógus együttműködés; szülői bevonódás

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

WINDMILL FIGHT?

THE SITUATION OF BESD STUDENTS AND THEIR PARENTS AND TEACHERS IN THE VIEW OF INTERVIEWS WITH DEVELOPMENT TEACHERS

Nowadays, there is a strong focus on students with learning and behavioural difficulties, both internationally and nationally. Their growing number year by year is challenging teachers to develop their skills and to learn new methods to alleviate or eliminate the problems these students are struggling with. Numerous studies have focused on the underlying causes of the achievement of the average student, while relatively little research has examined the individuals and factors that influence the achievement of students with BESD. This study analyses one interview with a focus group and five semi-structured interviews with teachers of development. The current exploratory interview study focuses on the role that developmental teachers and teachers play in the educational lives of students with these difficulties, and whether the parents of these students are more involved in their school education than parents of average students.

Keywords: students with BESD; learning development; teacher of development; teacher and teacher of development collaboration; parental involvement

Discipline: pedagogy

A jelenlegi kutatásunkat életre hívó probléma az, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók köre egyre bővül és növekszik (Földi, 2021). Ebbe a kategóriába tartoznak a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók is, akiknek a növekvő száma (Bíró, 2020; Müller-Hoffmann, 2019) az inkluzív iskolákban kihívás elé állítja a pedagógusokat. A kutatás újszerűségét tükrözheti, hogy jelenleg egy viszonylag keveset kutatott pedagógus csoport, a fejlesztő pedagógusok szemüvegén keresztül nézzük meg a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulókat érintő fontos köznevelési kérdéseket. Problémát jelenthet, hogy a szülők, a szaktanárok gyakran túlterheltek (Lannert és Németh, 2023) és a túlterheltség miatt kevesebb figyelem, energia jut a gyerekekre. Lehet-e ennek köze ahhoz, hogy egyre több átlagos intelligenciaszintű, vagy afölötti, de semmiképp sem aluli tanuló küzd beilleszkedési, tanulási és/ vagy magatartási nehézségekkel? Vagy máshol, másban keresendők a problémák mögött megbújó okok? Milyen kapcsolatot tudnak ápolni a BTMN gyereket tanító fejlesztő pedagógusok és tanárok? Hogyan viszonyulnak a szülők ahhoz, ha kiderül, hogy a gyerekeknek problémái vannak? Hogyan érdemes

megküzdeniük a BTMN tanuló környezetében lévőknek a vele járó kihívásokkal? Ezekre a kérdésekre kerestük a válaszokat a tanulmányban, fejlesztő pedagógusokkal készített interjúk segítségével.

A beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézséggel küzdő tanulók hazai értelmezésekben

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjába tartoznak a 2011. évi CXC nemzeti köznevelési törvény alapján egyrészt a) a különleges bánásmód pedagógiájában részesülő sajátos nevelési igényű, valamint kiemelten tehetséges tanulók és a tanulmány szempontjából hangsúlyos beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdők, másrészt b) a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról szóló törvény szerinti hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké, valamint a törvény 2020-as kiegészítése óta ide tartoznak a c) tartós gyógykezelés alatt álló gyermek is.

A már fentebb említett törvény 4. §-ának 3. cikkelye szerint beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló (továbbiakban BTMN) „A BTMN gyermek, tanuló az a különleges bánás-

módot 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” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4.§ 3. pont).

Megfigyelve a nemzetközi és a hazai álláspontot, a tanulási nehézségben, sok szakirodalom összegeztethető. Bár nagyon sokféleképpen értelmezik ezt a problémát a kutatók ezeknek kifejtésére a későbbiekben, egy másik tanulmányban fogunk törekedni. Viszont említés szintjén Montgomery például így nyilatkozik a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókról: „A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek tehát azok, akik általában korosztályuknál szerezhető szellemi képességekkel rendelkeznek. A tény, hogy nem tudnak a társak többségével azonos szinten teljesíteni, az iskola előtti, alatti, és az állás- és pályakeresés éveiben teljesítményük minden területét áthatja.” (Montgomery, 1990, 23.). Ehhez közelít a hazai szakirodalomból (Porkolábné és Gerencsik 1989, 126.) álláspontja, akik szerint: „A tanulási nehézségekkel rendelkező tanulók – akik valamilyen oknál fogva elmaradtak a tanulásban, de rendelkeznek a fejlődés potenciális lehetőségeivel. Speciális bánásmód esetén lemaradásuk behozható, a tanulmányi teljesítmény emelhető.” A tanulási problémák/korlátok pontos összefoglalása pedig megtalálható Mező és Mező (2022, 26.) tanulmányában.

A BTMN diagnózis megállapítását a Pedagógiai Szakszolgálat munkatársai végzik. Ahogy a 2011. évi köznevelési törvény 18.§ (1) is utal rá, a pedagógus és a szülő nevelő munkáját, illetve az oktatási-nevelési intézet feladatainak ellátását a Pedagógiai Szakszolgálat segíti. Ez egybecseng a szakirodalomban foglaltakkal, miszerint a szülő éppannyira felelős a gyermeke szociális fejlődéséért, mint az iskola és fordítva. A gyermek magatartásával és

iskolai beilleszkedésével áll közvetlen kapcsolatban az, hogy a szülői részvétel milyen az iskolai életben (Podráczky, 2012). A szülői bevonódás hatással van még továbbá a beilleszkedés és a magatartás mellett a tanuló iskolai eredményességére, továbbtanulási esélyeire és a lemorzsolódás kockázatára (Engler, 2020). Akkor a legkiszámíthatóbb a tanuló iskolai eredményessége, ha a két fél együttműködik és segíti egymást (Epstein, 2001). Figyelembe véve a szülő, a pedagógus és/vagy fejlesztő pedagógus meglátásait, a szakemberek különböző vizsgálatokat végeznek el a tanuló képességeinek felmérése céljából, majd ezt követően szakértői javaslatot állítanak ki. Ezzel a javaslattal pedig a legtöbb esetben a köznevelési intézményben a fejlesztő pedagógus dolgozik tovább.

A fejlesztő pedagógusok szerepe a BTMN nehézséggel küzdő tanulók iskolai oktatásában

Ahhoz, hogy a fejlesztő pedagógusok szerepét értelmezzük a BTMN tanulók iskolai oktatásában, megkerülhetetlen a fejlesztőpedagógia és a fejlesztő pedagógus fogalmainak tisztázása és törvény általi behatárolása. A különböző nehézségekkel küzdő tanulók száma évről-évre nő (Bíró, 2020; Müller-Hoffmann, 2019), így a köznevelésben érzékelhetően sokféle képességű tanulóhoz a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell. Törekedniük kell a nehézségek minél előbbi megoldására különböző eszközökkel. A megoldás pedig a különbséget tevő, azaz differenciált tanulás (M. Nádasi, 2017; Mező, 2013) és tanítás megtervezésében és létrehozásában gyökeredzik, valamint a személyre szabott egyéni fejlesztésben rejlik (Mező, 2018; Mező és mtsai, 2018, K.Nagy, 2013). Mindezeknek a sürgető változásoknak köszönhetően megszületett a fejlesztő pedagógiai tevékenység (László, 2004). A fejlesztő pedagógia, viszonylag új keletű, hazánkban Porkolábné dr. Balogh hozta létre 2004-ben a Fejlesztő Pedagógusok Szakmai Egyesületét is. Véleménye szerint az olyan ép intellektusú gyerekeknek

szükséges, hogy fejlesztőpedagógiai eljárásban részesüljenek, akik életkorhoz mérten elmaradnak fejlődésben a várható szinttől. Hasonló Mező (2017) értelmezésében is a fejlesztőpedagógia, aki úgy vélekedik, hogy a fejlesztőpedagógia olyan tudatosan szervezett pedagógiai tevékenység, amely egyrészt a normál intelligencia szinttel rendelkező, de bizonyos részképességek terén segítséget igénylő és/ vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, gyermekek megsegítéséhez járul hozzá (Mező, 2017). E tevékenység törvényi háttérét biztosítja többek között a jelenleg is érvényben levő 2011. évi CXCV. köznevelési törvény 47. § 8. pontja, amely kimondja egyértelműen, hogy amennyiben a gyermek BTMN kategóriával rendelkezik, akkor fejlesztő pedagógiai ellátásra jogosult. Ez az ellátás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás, valamint a kollégiumi nevelés és oktatás keretében valósulhat meg. Fontos kiemelni, hogy a fejlesztés korántsem jelent egyet a korrekcióval, hiába tapasztaljuk a gyakorlatban sokszor ezt. Porkolábné úgy határozza meg a fejlesztés célját, hogy egyfajta támasznyújtás az, melynél figyelembe veszik a fejlesztendő gyermekek életkorának sajátosságait és azokhoz alkalmazkodva történik az eljárás. Így biztosítanak optimális tárgyi, illetve szociális feltételeket a környezetben a fejlődő pszichikus funkciók kibontakoztatásához, valamint későbbi begyakorlásához (Porkolábné, 1992). Érdemes megjegyezni, hogy két eltérő formája lehet a fejlesztésnek, egyrészt a korai szakaszban, amikor az átlagos teljesítménytől való eltérések mutatkoznak és a fejlesztő szakember megpróbálja kiküszöbölni a bajt, törekszik a korai fázisban segíteni a tanulónak a nehézségei (magatartási, beilleszkedési és/ vagy tanulási) leküzdésében. Ezt nevezzük prevenciónak. Míg létezik természetesen a későbbi gyakorlat is, amikor már a nehézséget nem korai szakaszban fedezik fel és kezelik, hanem a tanuló iskolás éveiben. Ez a korrekció (Flavell, 1982). A mostani kutatáshoz megkérdezett interjú alanyaink mondhatni

egybehangozóan nehezebbnek, nagyobb kihívásnak látták ezt a szakaszt.

A vizsgálat

A vizsgálat célja annak megismerése, hogy milyen szerepet játszanak a fejlesztő pedagógusok hazánkban a BTMN tanulók iskolai életében, valamint hogyan működnek együtt a pedagógusokkal és milyenek látják a BTMN tanulók szüleinek szerepvállalását. A vizsgálat során értekezünk egyrészt arról, miért választják a fejlesztő pedagógusok ezt a pályát, továbbá azt, hogyan vélekednek a közös munkáról a BTMN gyermekekkel. Másrészt elemzés alá vesszük a fejlesztő pedagógusok és a tanárok kooperációjának járható és kevésbé járható útjait, illetve négy szülői csoportot mutatunk be az együttműködési hajlandóság alapján, fejlesztőpedagógusi nézőpontból.

Módszertan

Kutatásunk kezdeti szakaszában feltáró kutatásokat végeztünk, melyek során a BTMN tanulók helyzetének feltérképezése történt meg, különböző dokumentumelemzési eljárásokkal. Ezt követően a helyi Pedagógiai Szakszolgálat vezetőségével (n=2) sikerült egy irányított csoportos interjút elkészíteni, amit eddig még nem adtunk közre. A vezetők mellett fontosnak tartottuk megkérdezni az általános és középiskolai fejlesztői munkát végző, fejlesztőpedagógusokat (n=5), akikkel félig strukturált egyéni interjúkat készítettünk. Azért esett általános és középiskolára is a választásunk, mert ahogy Mező Katalin és Bancsi Zoltán is megfogalmazza „a fejlesztőpedagógia célcsoportjába a 3-10 éves korosztályba tartozó gyermekek tartoznak, ugyanakkor a későbbi életkorokban (akár serdülőkorban) is szükség lehet a fejlesztőpedagógiai célú beavatkozásokra.” (Bancsi-Mező, 2020, 29). Tekintettel az egyik korlátunkra, a minta alacsony elemszámára, még nem az általánosítás a cél. Sokkal inkább

célunk az alul kutatott kapcsolatrendszer megértése a fejlesztő pedagógusok véleményének tükrében. Az interjúvázlat elkészítéséhez a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (2021) összeállításában a *Pedagógusok szülői elköteleződést erősítő képességének fejlesztése* című kutatáshoz készült interjúvázlat egy részét vettük alapul, amit néhol átalakítottunk, továbbá kiegészítettük új, számunkra releváns kérdésekkel a BTMN tanulók és fejlesztőpedagógusok vizsgálatához. Végül az elkészült interjúvázlat 6 kérdéscsoportból, azaz dimenzióból épült fel. Ezek az említett dimenziók a következők: bevezető kérdések, kategória eldöntése, családi háttér, típusok, módszertan, kapcsolattartás. A későbbi elemzések során pedig a szelektálás és sűrítés eszközt, azaz a szövegredukciót és a jelentéskondenzációt, valamint a csoportosítást, kategorizációt használtuk (Szokolszky, 2004).

Az interjúalanyok kiválasztása hólabda módszerrel történt. Az alanyok felkeresése az ismeretségi kapcsolati hálónak köszönhetően gördülékenyen zajlott. A legtöbb interjú alany elsődleges megkeresése online felületen, levelezési rendszerben történt, kivéve azok esetében, akiket telefonon kerestünk fel az interjú lehetősége miatt. Miután az egyeztetett időpontra sor került, mindannyiukkal személyes találkozó alkalmával vettük fel az interjúkat. A beszélgetések átlagosan másfél órát vettek igénybe, természetesen ettől bár akadt rövidebb interjú, többnyire hosszabbak voltak, köszönhetően az alanyok lelkes beszámolóinak. A vizsgált mintába tehát fejlesztő pedagógusok kerültek, munkavégzést tekintve a közoktatás két színteréről, az általános és a középiskolákból.

Eredmények

A következőkben az interjú kutatásaink eredményeinek bemutatására kerül sor, a következő szempontok alapján: a fejlesztőpedagógusok pályaválasztási motivációja, a fejlesztő pedagógusok

nézetei a fejlesztő tevékenységről, a különböző pedagógusok kooperációja, szülői kapcsolattartás.

A fejlesztő pedagógusok pályaválasztási motivációja

Az interjúk elején az összes megkérdezett arra a kérdésre, hogy miért lett fejlesztő pedagógus, azt válaszolta, hogy először nem akart fejlesztőpedagógus lenni. A karrierjük egy első (alap)diplomával kezdődött. A jelenleg általános iskolában dolgozó fejlesztő pedagógusok tanító végzettséggel is rendelkeznek, vagy tanári diplomával, míg a középiskolában fejlesztő munkát végző pedagógusok szintén tanár diplomát szereztek alapidplomaként. Ez megegyezik Mező (2017, 28.) fejlesztőpedagógiai végzettség és az alapvégzettség viszonylatáról szóló összevetésével.

Az interjúalanyok a következő válaszokat adták *„Hát ez egy jó kérdés. Nem fejlesztő pedagógusnak indultam. Szerintem senki nem fejlesztő pedagógusnak készül. Hanem a tanárit elvégzi az ember, dolgozni kezd és menet közben jönnek a változások és akkor az ember érzi hova kellene tovább fejlődjön. Így végeztem el én is a fejlesztőpedagógiát.”* (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola). Gyakori, hogy miután szembesültek vele, hogy mire lenne még igény az iskolában, milyen felkészültséget igényel nap, mint nap a gyerekek sokasága azután választják ezt a szakmát, valamint a személyes fejlődési és segítségi vágy sarkallta őket a fejlesztő pedagógiai képzés elvégzésére. *„volt egy tüneményes óvónénim és ő miatta lettem pedagógus. Ezért végeztem el az óvónőképzőt, majd a tanítóképzőt. Tanítottam éveken keresztül és volt egy év, amikor egy olyan első osztályt kaptam, ahol nagyon-nagyon ügyes gyerekek voltak és nagyon-nagyon gyengék voltak és az a középréteg gyakorlatilag nagyon halvány volt, néha egy főben realizálódott. És akkor éreztem, hogy bővíteni kellene az ismereteimet, az eszköztáramat abban az irányban, hogy ilyen szélsőséges, csúnyaszóval élve gyerekanyaggal hogyan is lehetne eredményesen boldogulni. És ezért iratkoztam be, ezért*

jelentkeztem és végeztem el a fejlesztőpedagógusi képzést.”

(1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

„Először tanítónéni, aztán tanárnéni, német szakos tanár és utána 10 évvel ezelőtt az ötven éves koromban kezdtem el próbálkozni, illetve elvégezni ezt a szakot a Hittudományi Egyetem keretében, mert szükség van a segítő területekre egyre inkább. A segítség szándékával végeztem el és azóta 10 éve most már, több mint 10 éve csinálom két középiskolában többféle problémával találkozom és mindig szeretném őket támogatni, amiben csak tudom.” (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola).

A fejlesztő pedagógusok és a BTMN tanulók közös munkája

A válaszadó fejlesztő pedagógusok munkája összehasonlítva a munkájukat a többi, osztályokban dolgozó pedagógusokéval rugalmasabb.

„Én nagyon szeretem ezt a munkát, mert nincs rajtam teljesítmény kényszer. Azért az osztályban tanító kollégáknak valamilyen úton-módon évvégére úgyis le kell tenni valamit (az asztalra). Én nagyon szerencsés helyzetben vagyok, mert nekem megadatik az a lehetőség, illetve itt a gyerekeknek is megadatik ez a lehetőség, hogy önmagához képest fejlődjön, saját ütemében. És így én sokkal könnyebben tudom sikerélményhez juttatni.” (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

Kiemelték az alanyok, hogy hálát érznek azért, mert nincs úgy megkötve a kezük a foglalkozások során, mint a tanároknak a tananyagokkal. Bár kapnak szakmai javaslatot a BTMN tanuló optimális fejlesztéséről, mégis nagy a szabadságuk, mind a feladat típusok megválasztásában, mind a foglalkozások tematikájának megszervezésében.

„...Ha úgy látom, hogy úgy jön be hozzám, hogy tiszta feszültség, fáradt, álmos, bármit látok rajta, akkor én arrébb teszem azt a tananyagot és akkor megpróbálom úgy rendezni a lelkét, vagy gondolatait, vagy bármit, szóval rugalmasságot biztosít számomra ez.” (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola)

Visszatérő elem egyes fejlesztő pedagógusokkal való beszélgetésünkben, hogy a tanulók bizalmast,

egyfajta titkok, érzelmek megőrzőjét látnak bennük. Mivel a gyerekek problémái olykor a zűrös magán és családi élet leképződései, így előfordul, hogy ezeknek a pedagógusoknak a tanuló belső érzelmi világát kell kezelniük, mielőtt a fejlesztéshez kezdenének. *„...voltak olyan típusú gyerekek, akik rendkívül szorongtak és nagyon sok feszültséget cipeltek magukkal és ha sikerül levezetni mindezt, elmesélni, megbeszélni mint a pót mamájukkal, vagy egy bizalmi személlyel, akkor lehet sokat tudok segíteni.”* (2. számú fejlesztőpedagógus - középiskola)

A fejlesztő pedagógusok és a tanárok együttműködésének járható és kevésbé járható útjai

Az interjúnkban arról kérdeztük még a válaszadókat, hogy látják, mit jelent a szaktanároknak a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók jelenléte az osztályban, erre a kérdésre a válasz szinte egyöntetűen az volt, hogy gondot, problémát, nehézséget. Ez az elsődleges narráció, a gyors reakció. Aztán kifejtették, hogy mi áll ennek a véleményüknek a hátterében. Összességében elmondható, hogy a tanárok túlterheltségét, a letanítandó anyag terjedelmességét és gyakran a hosszú évek folytán kialakult rutint sorolták okokként, amelyek miatt az osztályban tanító tanárok számára problémát jelent, ha ilyen tanulókkal kell bánniuk. *„Problémát. (Nevetés) Biztos nem mindenkinél, de általában igen, mert hogy nem egységes”* (2. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

„Kevés az a tanár, akét érdekel hogyan. És nem is biztos, hogy nem érdekli, csak így egyszerűbb.” (4. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

„A tanárnak nincs az anyag mennyisége és minősége miatt szabadsága, nem tudja úgy leadni az órákat, ahogy ő gondolja. A közoktatás rengeteg problémával küzd, ez a sok-sok egyéniség, aki jön az iskolába, ők végképp elvesznek.” (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola)

Ez a kérdés nagyon megosztónak bizonyult és mindamellett, hogy a szaktanárok nehézségeit jól kivehetővé tették az adott válaszok, ami leginkább

a differenciálásban jelenik meg, az újszerű módszerek elsajátításában, a szakvélemény kikérésében.

„A tanítóképzőn és a tanárképzésen is kimondottan oktatnám azokat a sajátosságokat, amiket mondjuk egy fejlesztőpedagógus megtanult, mert az szerintem simán belefér. Mert amit a gyógypedagógus tud, az már nagyon speciális, de amit a fejlesztőpedagógus tud, az az szerintem, az az a tudással minden kollegának rendelkeznie kellene. És természetesen a segítőemberek, asszisztens is kellene melléjük. Így lenne eredményes.” (1. számú fejlesztőpedagógus – általános iskola)

Ahogy a fentebbi idézet mutatja, ahhoz, hogy a tanuló eredményes és motivált legyen a tanulásban a színes és választékos pedagógusi eszköztáron kívül a gyermeket körülvevő szakemberek együttműködésére is szükség van (Epstein, 2001). A pedagógusokban megmutatkozik a kooperatív munkára irányuló igény, a megkérdezettek mindannyian hangsúlyozták a közös munka lényegességét és elhanyagolhatatlanságát. Hármás (szülő-pedagógus-gyermek) és négyes (szülő-pedagógus-gyermek-fejlesztőpedagógus) kapcsolatok fontosságára hívták fel a megkérdezett szakemberek a figyelmet. Ebből arra következtetünk, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatása során a klasszikus, Epstein által is támogatott hármás modell bővül még a speciális szakemberek körével, akik szorosán együttműködnek a szülővel, a pedagógussal és a gyermekkel, az utóbbi teljesítményének javítása érdekében (Bacskai, 2020; Hrabéczy 2020).

„Szerintem a közös célok a legfontosabbak a segítség során. A közös célok a pedagógus, a szülő és a gyermek között. Ennek érdekében az együttműködés elhanyagolhatatlan és a motiváció a gyermek számára. Ezt mindkét félnek észben kell tartania. De nem csak a szülő és a pedagógus segítheti a diák munkáját, hanem mindenképp szükséges egy fejlesztőpedagógus!” (6. számú fejlesztőpedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

„Abhoz, hogy a gyerek jól fejlődjön, hármás kapcsolatra van szükség. A szülő, a gyerek és a pedagógus. Tehát

mind a háromnak akarnia kell.” (5. számú fejlesztőpedagógus – általános iskola)

A kapcsolattartás fontosságára több fejlesztőpedagógus felhívta a figyelmet annak érdekében, hogy a szaktanárok, osztályfőnökök megfelelően értesültek legyenek a diákokat érintő problémák kezelési lehetőségeiről és a javasolt oktatási, nevelési módszerekről.

„... szoktam beszélgetni a kollegákkal, kapnak is tájékoztatást írásban is hogy kik azok a gyerekek akik problémásak, mire kell figyelni náluk, ezt írásban kiküldöm, naprakészen kell átnézni a listát, ha kérdésük van beszélgetünk a gyerekekről. ... Megbeszéljük ezeket, aktuális problémákkal is jöhetnek hozzám” (2. számú fejlesztőpedagógus – középiskola)

A beszélgetések közben az interjúalanyok kettőseket említettek azzal kapcsolatban, hogyan viszonyulnak a tanárok a diákokat érintő nehézségeket figyelembe vételében és kezelésében. A tanárok egy része motivált, tette kész és figyelembe veszi a különbségeket. *„Kollegától függ! Mert van olyan kollega, aki jön, lefotózza magának a szakvéleményt, mert nem osztályfőnöke, hanem szakos tanár és figyelembe veszi a méréseknél, a kompetencia méréseknél kéri az adatszolgáltatást, hogy ki az, akinek többletidő, ki az, aki számológépet használhat.* (5. számú fejlesztőpedagógus – általános iskola). *„Volt egy frissen végzett kollega, na ő mindent kitalált, hogy érdekesebbé tegye a matek órát és segítse a tanulási nehézséggel küzdő gyerekeket.”* (4. számú fejlesztőpedagógus - középiskola)

A tanárok másik része nem törődöm, újulni nem akar és homogén közösségként kezeli az osztályban lévő tanulókat. Ők a tanítási módszerek megválasztását leszűkítik és a előfordul, hogy a nehézségekkel küzdő tanulókat hamar beskatulyázzák, mely a későbbi tanulói eredményesség javulását nem segíti elő. *„Sokszor úgy vannak vele, hogy nekem differenciálni? Hát nem, úgy nekem nem kényelmes.”* (3. számú fejlesztőpedagógus - középiskola). *„Kint van húsz éve a pályán, olyan rutin alakul ki, amit már ő nem szívesen újít, változtat. Ez beállt. Beállt a menetrend és igen, így*

szoruljon bele ebbe a kis burokba [a tanuló], ahogy én csinálom.” (4. számú fejlesztő pedagógus – középiskola). „De van olyan kollega is, aki igazából átsiklik fölötté és igazából úgy van vele, hogy „ó majd lesz valahogy, átengedem egy kettessel”. „Tebát személyfüggő, azt hiszem személyfüggő. Csak amennyit muszáj.” (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola). „Volt rá példa, hogy mentortanár kibeszélte őket és ezt meghallotta a gyerek és jött hozzám elmondani, hogy mi mindent hallott vissza. Szóval, ha ilyen a megítélése, annak a kollegának hiába magyarázod el, hogy ez a gyerek nem kifogásokat keres.” (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola)

A szakemberek (fejlesztőpedagógus és tanító/tanár) közötti kommunikáció határai is viszonylag jól kidomborodnak az interjúkból. Érdekes közös pontjuk a beszámolóknak, hogy a pedagógusok a már említett, különbségeket figyelembe vevő része kikéri és meg is fogadja a fejlesztő szakemberek véleményét és tanácsát. Ugyanakkor úgy látszik, van egy bizonyos íratlan határ a kettőjük párbeszédében, amelynek az átlépésének elkerülését a fejlesztő pedagógusok nagyon következetesen igyekeznek elkerülni. Úgy számolnak be erről, hogy ezáltal nem sértik meg és nem korlátozzák szaktanári mivoltában a kollégájukat.

„Azért hadd emeljem ki, hogy a tanítóknak, tanároknak, akik az osztályokban tanítanak sokszor nagyon diplomatikusan kell megfogalmaznom az álláspontomat, hogy ne hogy kritikának vegyék.” (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

A fejlesztő szakemberek elmondták, hogy szoktak beszámolókat tartani a kollegáknak, ahol javaslatokat is tesznek alkalmazható módszerekre, könnyítésekre az egyes tanulókat érintő bánásmódnál. Ezeknek a közös alkalmaknak és az egymástól eltanult praktikáknak pozitív hatását emelték ki a tanuló fejlődését, boldogulását tekintve.

„Minden évben beszámolót tartok félévkor, az évvégi értékelésen, igazgató úr nagyon fontosnak tartja a munkámat és örült neki. Minden gyereket elemzek, hogy milyen nehézségei vannak, mire kell nála figyelni, milyen kedvezményeket kapjon órán stb. Félévente a kollegáknak is

tartok beszámolót, hogy kinek milyen nehézségei vannak, hogy ők is szembesüljenek azzal, hogy kik azok a diákok, akikre külön figyelni kell. Szoktam a kollegáknak tippeket adni, hogy milyen eszközökkel szoktam őket bizonyos tárgyaktól fejleszteni.” (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola)

A szülői együttműködés - fejlesztő pedagógusi perspektívákból

A válaszadók válaszai alapján a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartása nagyon eltérő változatokban jelenhet meg. Az interjúalanyok beszámolóai alapján szinte egymástól élesen elválasztható szülői csoportokat lehet megkülönböztetni. A csoportosítás során figyelembe vettük, hogy a szülő az elmondottak alapján milyen rendszerességgel tartja a kapcsolatot a gyermekével foglalkozó szakemberekkel és milyen mértékben vesz tudomást a gyermekét érintő problémáról. Valamint azt, hogy ő maga, mint szülő hogyan próbál segíteni a nehézséggel küzdő gyermekének, hangsúlyozva, hogy ezeket a csoportokat most szakemberek, azaz fejlesztő pedagógusok szemüvegén keresztül látjuk. Ezen elvek mentén négy szülői csoportot lehet megkülönböztetni a jelenlegi minta alapján. Fontos megemlíteni, hogy a szülői típusoknak nem a szakirodalmak alapján adtunk nevet, hanem sokkal inkább az elhangzottak egyezése következtében a legkarakteresebben kitűnő gyűjtőneveket. Ezek a csoportok a következők:

1. *Az optimális mértékben bevonódó szülő.* Az optimális mértékben bevonódó szülő az, aki megfelelő mértékben segíti a gyermekét az iskolai életének kibontakoztatásában, ami magában foglalja, hogy nem csak a tanuló, de a pedagógus dolgát is segíti ezáltal, hiszen az ilyen szülővel a kapcsolattartást úgy említik -az interjú alanyok, hogy zökkenőmentes és produktív. „A picik, tebát az alsósok, jönnek érte a szülők és azért a kollegák néhány szót mondanak nekik, feláldoznak akár négy óra után is a szabadidejükből, hogy beszéljenek velük. De emellett ott vannak a szü-lői

értekezletek, a fogadóórák. A technika csodájának köszönhetően vannak Facebook csoportok, ahol megint csak lehet kommunikálni.” (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

Az ilyen szülők nyitottak a tanár, vagy a fejlesztő pedagógus meglátásaira és befogadók a tanácsaival kapcsolatban. *„Akkik járnak hozzám, ők tudják, hogy miért jönnek, megnézik, meghallgatják az én véleményemet. Most hétfőn lesz a fogadóóra, már tudom, hogy mivel készülök, meghallgatnak és általában tanácsokat szoktam adni.”* (2. számú fejlesztő pedagógus – középiskola). *„ismerek azért olyan szülőket, akik meghallgatják és elfogadják a tanácsot. Nem túl tolatkodóak és nem várnak el túl sokat sem... hát ők szóval normálisan érdeklődnek és jönnek. De ez a legritkább”* (4. számú fejlesztő pedagógus – középiskola).

Egy sarkalatos pontja az interjúknak, ami a legtöbben elhangzott, hogy bár az alanyok maguk is tartanak fogadóórákat, konzultációs lehetőségeket biztosítanak, attól függetlenül első körben a megkeresések, ha probléma merül fel, egy közvetítő, harmadik személyen keresztül történnek. Ő rendszerint a nehézséggel küzdő tanuló osztályfőnöke. *„Én, ha most a fejlesztő pedagógiát nézzük, én is az osztályfőnököt keresem, tehát vele vagyok kapcsolatban, vagy a szaktanárral. Hogyha mi egymás között valahogy meg tudjuk oldani a problémát, ki tudunk jelölni utat a gyermek érdekében, akkor maradunk azon. Ha nem, akkor mindenképpen beszélni kell a szülővel. De legutóbb egy anyuka felhívott és segítséget kért. Majdnem egy órabosszút, másfelet beszélünk, mondtam máskor is nyugodtan keressen.”* (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola).

„hát... én az osztályfőnökökkel szoktam tartani a kapcsolatot, rajta keresztül kommunikálok a szülőke-vel. De, ha gond adódik, többen összegyűlünk és együtt beszéljük meg a problémát, keresünk megoldást.” (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

2. *A túlaggódó szülő.* A „mindent” túlaggódó szülők csoportjába azoknak a BTMN tanulóknak a szülei kerülnek a fejlesztő pedagógusok meglátása szerint, akik gyakorta esnek abba a hibába, hogy

túlzottan féltik a gyerekeiket a csalódásoktól, a társaiktól, a teljesítménykényszertől. Ilyenkor a szülők gyakorta felkeresik a gyerekekkel foglalkozó pedagógusokat, a tapasztalatok szerint abból a célból, hogy a saját aggodalmukat csillapítsa a megkeresett szakember és oldja a félelmeiket. Az elmondások alapján előfordul, hogy ezzel a túlzott bevonódással gátolják meg a gyermeket az egyes területeken való kiteljesedésben. *„Aztán akadnak olyanok is, akik önkéntesen viszik el a gyermeküket kivizsgálásra, mert aggódnak a gyermekük teljesítménye miatt. Ez sem a legjobb, hiszen szinte megpecsételi a gyermeket, miközben mindössze lehet csak odafigyelésre és több szeretetre lenne szüksége...”* (7. számú fejlesztő pedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

„mindig vannak olyan szülők is, akik mondhatni túlféltik a problémás gyerekeiket. Sokszor nem engedik, hogy a gyerekek csinálja meg a feladatot, inkább ők. De így meg ő nem tud, vagyis nem engedik kiteljesedni, mert ennyire túlzottan féltik.” (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola).

„...na meg hát léteznek olyan szülők, akik segíteni akarnak a gyerekeknek, de már olyan sokszor járnak a pedagógus nyakára, hogy szinte teher... sokszor ez inkább azért van, mert ők vágnak megerősítésre, millió az aggodalmuk és keresnek egy olyan személyt, aki megnyugtatta őket, eloszlatja az aggodalmaikat.” (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

3. *A problémát nem elfogadó szülő.* A felvett interjúk jól mutatják, mekkora különbségek adódhatnak szülő és szülő között, ha elfogadásról esik szó. A problémát nem elfogadó szülők csoportjába elsősorban azoknak a BTMN gyerekeknek a szüleit soroltuk, akik egyenesen elutasították, hogy a gyermekük ilyen kategóriába tartozik a szakvélemény szerint. *„Sok esetben meg is figyelhető, hogy az iskolába bekerüléskor a pedagógus veszi észre a fejlődési megnevezésnek nevezett problémát, mellyel a Nevelési Tanácsadáshoz kell először fordulniuk együttesen a szülővel, viszont a szülők előfordul, hogy nem gondolják ezt fontosnak, vagy éppen tiltakoznak ellene.”* (7. számú fejlesztő pedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

Akadtak olyan szülők is az elmondások alapján, akik bár szívük mélyén érzik, hogy a gyerekeknek segítségre lesz szüksége, mégis hátrítanak, illetve félnek a megbélyegzéstől. Olyannyira, hogy előfordul, hogy inkább magánúton oldják meg (legalábbis így nyilatkoznak róla) a gyermek fejlesztését, vagy fogadják a segítséget iskolai keretek között, de azzal a kikötéssel, hogy a tanulóra semmilyen kategória (jelen esetben BTMN) nem kerülhet. „Olyan levelet már kaptam egyszer, hogy a szülő megírta, hogy köszönik szépen, de megoldják magánúton a fejlesztést, itt az iskolában ne fejlődjön a gyerek. Én ezt nem tudom elfogadni, mert nem kell neki itt maradni sokáig, mindig van úgys helyettesítés, vagy valami, amikor el tud jönni fejlesztésre.” (3. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

„Volt már olyan szülő is, aki fogadta a prevenciók segítségét, mikor kiderült, hogy a gyereke tanulási nehézséggel küzd. Ugyanakkor félve kérdezte meg, hogy ugye nem lesz vezetve semmilyen listán emiatt a gyereke? Meg is kért minket, hogy ne legyen...” (5. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola)

4. *Az érdektelen szülő.* Az érdektelen szülői csoportot a kondenzáció során azért hoztuk létre, mert számos olyan esetről számoltak be a fejlesztő pedagógusok, amikor a szülők egyrészt nem vették fel önszántukból a kapcsolatot a nevelési-oktatási intézménnyel, másrészt a gyermeknevelési gyakorlatokról se tudtak érdemlegesen pozitív, sokkal inkább negatív dolgokat említeni az interjú alanyai. „Van fogadóóránk is, de azért kevés a szülő, aki egyáltalán... hát van olyan, aki úgy tart kapcsolatot, hogy csak és kizárólag a mi megkeresésünkkel.” (3. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

„Sokkal jobban ismerem őket sokszor, mint a szüleik, 30-40 gyerekről van szó, ismerem őket személy szerint” (2. számú fejlesztő pedagógus - középiskola)

„A nehézségek hátterében számos külső környezeti tényező szerepet játszhat. Többek között ilyen a már említett családi háttér, a szülők nemtörődöm, vagy még rosszabb hozzáállása a neveléshez, egy esetleges válás, haláleset, vagy akár iskolaváltás is eredményezheti a tanuló magatartási,

tanulási nehézségeit.” (6. számú fejlesztő pedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

Nagy hatással van már a korai fejlődési szakaszban a gyermekre az érdektelenség, a foglalkozás hiánya. Már akkor kialakulhatnak a problémák, amelyek a tanulás, vagy beilleszkedés nehézségét hordozhatják és a rossz magatartás is visszavezethető a családban szocializálódáshoz. „...a másik... (szomorú hangszó) nem olvasnak. Nem (öi). Se mesét, sem a szüleik se olvasnak nekik. Nem beszélgetnek velük. Ez mind, mind amiket az előbb elsoroltam, hogy milyenek a mai szülők az azal összefüggésbe hozható és az a hozadéka.” (1. számú fejlesztő pedagógus – általános iskola) „egyébként ez a BTMN kategória sokszor inkább stigma a gyerekekre, mintsem valódi megoldás. Mert amúgy a magatartásávar az esetek 95 százalékában az otthoni nevelésben gyökereznek.” (7. számú fejlesztő pedagógus – Pedagógiai Szakszolgálat)

Konklúzió

A fejlesztő pedagógusokkal készített interjúk összességében rálatást adtak, hogy a BTMN tanulók kategóriájának megállapítása hogyan zajlik a gyakorlatban, kik azok a szereplők, akiknek a támogató jelenléte nélkülözhetetlen a gyerekek, fiatalok mindennapi életében. Ezek az együttműködésben résztvevő szereplők egyrészt a tanuló szülei, a szaktanárai és a fejlesztő pedagógusok. Másrészt mindazok a szakemberek, családtagok stb., akik még a közvetlen környezetükben jelen vannak és bármilyen formában támogatni tudja őket.

A tanulmányban a válaszadók leírása alapján, a kapcsolattartás és a gyermeknevelés függvényében négy egymástól elég élesen elhatárolható szülői csoport (az optimális mértékben bevonódó, a túlaggódó, a problémát nem elfogadó, az érdektelen szülő) lehetett elkülöníteni. Emellett megismerhettük a fejlesztő pedagógusok pályaválasztási motivációját, mely alapján elmondható, hogy külső (a BTMN tanulók megnövekedett

száma) és belső indíttatás (segíteni vágyás) vezérli a fejlesztőpedagógusokat abban, hogy tovább képez-zék magukat. Ez a későbbi munkájuk során meg is mutatkozik, módszereiket és a fejlesztő gyakorlatait a tanuló egyéni szükségleteihez igyekeznek igazítani. Összegzésképp levonható az a következtetés, hogy a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók neveléséhez, oktatásához és problémájuk enyhítéséhez, esetleg teljes megszüntetéséhez az őket körülvevő pedagógusok és családtagok összefogására van szükség, hogy senki ne egyedül vívja a szélmalomharcot.

Limitációk

A fejlesztő pedagógusokkal készült interjúk tartalmasnak, informatívnak és a kutatás szempont-jából értékesnek is bizonyultak. Ugyanakkor a minta alacsony elemszáma miatt a későbbiekben még tervezünk megkérdezni több szakembert. Azonban tekintettel arra, hogy jelen tanulmányban csak egy perspektívából láttuk a különböző, BTMN-es tanulók teljesítményére ható tényezőket és személyeket, a későbbiekben mindenképpen szeretnénk további félig strukturált interjúkat készí-teni szülőkkel, valamint osztályfőnökökkel. Az ő szerepük kulcsfontosságú lehet feltételezésünk sze-rint a tanulók valódi családi hátterének megis-merésében.

Tervezünk még a kutatás során fókusz-csoportos interjút készíteni magukkal a vizsgált tanulókkal, hogy feltérképezzük az ő személyes tapasztalataikat is. Végül, de nem utolsó sorban a szaktanárokat is érdemes lenne megkérdezni akár kérdőíves formában, milyen meglátásaik, nehéz-ségeik, valamint módszereik vannak a BTMN tanulók integrálására és oktatására. Mindezek elle-nére egy új nézőpontot világított meg a tanulmány, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók szüleivel való kapcsolattartást.

Támogatás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> utolsó letöltés: 2023.01.09.
- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és család kapcsolata. *Kapocs*, 2020:2; 13-22.
- Bancsi Z. és Mező K. (2020). A színházpedagógia és a fejlesztőpedagógia kapcsolódási pontjai. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020/4, 23-39.
DOI [10.35405/OXIPO.2020.4.23](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2020.4.23)
- Bíró, E. (2020, szerk.). *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódboz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Botos R. és Paveszka D. (2020): „Egymás szemében... – avagy egy fejlesztőpedagógus és egy magyartanár együttműködése az online és offline térben”. *Új Pedagógiai Szemle* 70. 7–8. 68–75.
- Engler, Á. (2020). A szülőket és pedagógusokat segítő családpolitikai intézkedések hatása és igénye. *Kapocs*:2; 83-92.
- Epstein, Joyce L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*: ERIC.

- Flavell, J.H. (1982). On Cognitive Development. *Child Development*, 53 (1). 1-10. DOI [10.2307/1129634](https://doi.org/10.2307/1129634)
- Földi, B. (2021) Kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése. In *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. EKKE Líceum Kiadó, Eger. 251-287.
- Hrabéczy, A. (2020). A speciális igényű gyermekeket nevelő családok támogatásának dimenziói. *Kapocs*, 2. 104-116.
- K, Nagy E. (2013). A tanulók személyre szabott differenciálásának lehetséges módjai. In Podráczy J. (szerk.) *Különlegesek : Adalékok a differenciálás módszertanához*. Budapest, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. 13-40.
- Lannert J. és Németh Sz. (2023) A tanárhiány kezelésének helyi gyakorlatai – pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján *Educatio*. 32 (1). 121–135.
DOI [10.1556/2063.32.2023.1.8](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.8)
- László, Á. (2004). A tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodás problémái az iskolarendszerben. *Új pedagógiai Szemle*. 1.
- M, Nádasi M. (2017). Differenciálás, adaptivitás. *Tanító* 55 (9). 5-8.
- Mező F. (2017). *Fejlesztőpedagógia elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F., Mező K.; Mező L. D. (2018). Képességfejlesztő játékok az IPOO-moddal aspektusából a fejlesztésbe integrált diagnosztika lehetősége. *Különleges Bánásmód*, 4 (2). 55-66.
DOI [10.18458/KB.2018.2.55](https://doi.org/10.18458/KB.2018.2.55)
- Mező F. és Mező K. (szerk.). (2013): *Képességfejlesztés – elmélet és példatár*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. ISBN: 9789633183366
- Mező K. (2018). A személyre szabott tanulást támogató tanári kompetenciák. *Katedra: A Szlovákiai Magyar Pedagógusok és Szülők Lapja (Dunajska Streda)* 25 : 10. 12-14.
- Montgomery, D. (1990). *Children with Learning Difficulties*. Nichols Publishing. Cassel.
- Müller K. und Hoffmann, S. (2019). Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, 1(1), 198-208.
- Podráczy, J. (2012, szerk.). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest. ELTE.
- Porkolábné Balogh. K. és S. Gerencsik E. (1989): *Pedagógiai-pszichológia*, Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest 126.
- Porkolábné Balogh. K. (1992). *Kudarccal az iskolában (óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére)*. Alex-typo Kiadó. Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris.

A KÖTÖTT FORMÁJÚ MOZGÁSTEVEKENYSÉG A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK SZEMSZÖGÉBŐL

Szerző:

Szilárd Zsuzsa (PhD, habil.)
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

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

Bíró Melinda (PhD, habil.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:

saszizsu@gmail.com

...és további két anonim lektor

Szilárd Zsuzsa (2023). A kötött formájú mozgástevékenység a sajátos nevelésű igényű gyermekek szemszögéből. <i>Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat</i> , 9. (2). 125-132. DOI 10.18458/KB.2023.2.125

Absztrakt

Általánosan elfogadott tény, hogy minden gyermek különböző fejlődési ütemet követ. A testnevelésen, mozgástevékenységen való részvétel főszereplői a gyermekek és a pedagógus. A sajátos nevelésű igényű gyermekek számára a testnevelés, mozgástevékenységen való aktív részvétel, a pedagógusok számára pedig az adaptált testnevelés, mozgástevékenység megtartása jelenthetnek kihívást. A cikk fókuszja a sajátos nevelésű igényű gyermekek fizikai aktivitása és azon módszerek, amelyek segítik őket az aktív életmód kialakításában. A tanulmány a testnevelés adaptálása és az egyénre szabott programok használatának jelentőségét hangsúlyozza annak érdekében, hogy minden gyermek sikeresen részt vegyen a testnevelési tevékenységekben. A téma azonban nem újkeletű, és a szerző rámutat a külföldi és hazai kutatásokra, amelyek a sajátos nevelésű igényű gyermekek kötött formájú fizikai tevékenységének fontosságát vizsgálják. Az újdonság azonban az, hogy a cikk a gyermek szemszögéből vizsgálja a témát és fókuszál a megoldásokra. A közlemény egy állandó folyamatot emel ki annak érdekében, hogy minden gyermek sikeresen részt vehessen a testnevelési tevékenységekben. A cikk részletesen tárgyalja a testnevelés, mozgástevékenység adaptálásának lehetőségeit, amelyek kielégítik a sajátos nevelésű igényű gyermekek egyedi igényeit, melyek a következő témaköröket érintik: a sajátos nevelésű igényű gyermekek jellemzői, a fizikai aktivitás fontossága, az adaptált testnevelési programok, a pszichomotoros területen belüli problémák kezelése, a sikeres részvétel biztosítása, valamint a módosítási lehetőségek és javaslatok.

Kulcsszavak: kötött formájú mozgástevékenység, testnevelés, sajátos nevelési igény, fizikai aktivitás

Diszciplína: neveléstudomány, sporttudomány

Abstract

KNITTED MOVEMENT ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

It is a generally accepted fact that every child follows a different pace of development. The main protagonists of participation in physical education and physical activity are the children and the teacher. Active participation in physical education and physical activity can be a challenge for children with special

educational needs (SEN), and adapted physical education and maintaining physical activity can be a challenge for teachers. The focus of the article is the physical activity of children with special needs and the methods that help them develop an active lifestyle. The study emphasizes the importance of adapting physical education and using individualized programs in order for all children to successfully participate in physical education activities. However, the topic is not new, and the author points to foreign and domestic research that examines the importance of regular physical activity for children with special needs. What is new, however, is that the article examines the topic from the child's perspective and focuses on solutions. The announcement highlights a permanent process to ensure that all children can successfully participate in physical education activities. The article discusses in detail the possibilities of adapting physical education and physical activity, which satisfy the unique needs of children with SEN, which affect the following topics: characteristics of children with SEN, the importance of physical activity, adapted physical education programs, treatment of problems in the psychomotor area, ensuring successful participation, as well as modification options and suggestions.

Keywords: knitted form physical activity, physical education, special educational needs, physical activity

Discipline: educational science, sports science

A KSH 2021-es adatai szerint a sajátos nevelésű igényű gyermekek aránya az óvodáskorú gyermekek között 8,8% volt Magyarországon. Az összes óvodás létszámát 192 000 főre becsülték, így az sajátos nevelésű igényű gyerekek száma mintegy 16 900 főre tehető (NET1), s Mező és Mező (2022) tanulmánya is azt erősíti meg, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszáma emelkedik. A sajátos nevelési igényű (azaz az érzékszervi, mozgásszervi, értelmi, beszéd fogyatékossgal élő, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarokkal élők, több fogyatékossg együttes fennállása esetén halmozott fogyatékos) gyermekek, abban az esetben, ha a képességeik megengedik, az óvodában integrált nevelésben részesülhetnek, ugyanakkor a pedagógusok és a szülők gyakran érzik, hogy szükségük van segítségre, útmutatóra, ha sajátos nevelésű igényű gyermekkel foglalkoznak. Az integrált nevelés során történő fejlesztés egyik alappillére a mozgásos tevékenység, a sport, a kötött formájú mozgástevékenységek biztosítása, azonban a sajátos nevelési igényű gyermekek számára az ezeken a mozgástevékenységeken való részvétel és aktivitás nem mindig egyszerű. Jelen tanulmányban

a gyermek szemszögéből vizsgáljuk a témát és keressük a megoldásokat a kötött formájú mozgástevékenységeken való részvétel megkönnyítése érdekében.

A sajátos nevelési igényű gyermekek a kötött formájú mozgástevékenységeken

A sajátos nevelésű igényű gyermek számára azok a kötött formájú mozgástevékenységek, melyek előre meghatározott szabályok szerint zajlanak, kihívást jelentő feladatok lehetnek, mert gyakran a mozgás tevékenységen kért feladatok megértése, követése, végrehajtása nehézséget jelenthet a gyermekek számára a megfelelő utasítások és segítségnyújtás nélkül. Ez a gyermekben szorongást, frusztrációt okozhat.

A gyermekek fejlődése életkorra jellemző ütemben történik, de mégis vannak, akik később, vagy hamarabb érik el az életkornak megfelelő fejlődési szintet (Laoues et al., 2020 a, b, Orosz és Mező, 2015). Sok esetben csak az idegrendszer éretlensége, a csecsemőkori reflexek megmaradása áll a lemaradás hátterében és ez idővel akár segítség nélkül is, vagy kisebb szakmai megsegítéssel beho-

ható (Müller et al., 2021). Viszont vannak olyan gyermekek, akik születésüktől kezdve hordoznak olyan fejlődési deficitet, amelyek szakemberrel történő fejlesztést kívánnak. Ezek a lemaradások különböző mértékűek lehetnek és ennek köszönhetően eltérő fejlesztést igényelnek és akár egész életen át megmaradnak. A mozgásfejlesztő programok a meglévő képességeket veszik kiindulópontnak és a speciális (gyógy)pedagógiai módszerekkel az a cél, hogy az adott gyermek minél aktívabb felnőtt lehessen.

A rendszeres fizikai aktivitás előnyei

Számos érv szól amellett, hogy a fizikai aktivitás fontos tényező az általános emberi fejlődésben és a mozgásfejlődésben. A rendszeres fizikai aktivitás gyermek- és serdülő korban fontos az egész életen át tartó egészség és jóllét előmozdítása érdekében (König-Görögh et al., 2018; Boda et al., 2018; Kiss és Laoues, 2022; Laoues et al., 2019). Már-már evidenciának kezelhetjük, hogy az aktivitás javítja a szív-, és keringérendszer, a csontok egészségét, az izomzatot, az idegrendszert, a testösszetételt és a testsúlyt befolyásolja, javítja a közérzetet és az önértékelést (Sáringerné, 2015). A rendszeres testmozgás előnyei az óvodai közegben is, de az iskolai tanulmányokban is megmutatkozhatnak. Ezért is fontos lenne, hogy minden gyermek, legyen az tipikus vagy atipikus fejlődésű, lehetőséget kapjon a napi 60 perc fizikai aktivitásra. Sajnos az ép gyerekek körében is megfigyelhető a mozgáshiány és az elhízás (Müller et al., 2017), de a sajátos nevelésű igényű gyermekek esetében a lehetőségek, körülmények vagy a pedagógia tudásbéli hiányosságok miatt gyakran nem vonják be teljes mértékben ezeket a tevékenységekbe, ami fizikai inaktivitást, elhízást eredményezhet esetükben is. Ezért ezen gyermekek alapján is kevesebbet mozognak a fizikális és/vagy mentális akadályoztatottságuk miatt, ezért még jobban oda kellene figyelni rájuk.

Az óvodák, iskolák egyedülálló helyzetben vannak abban, hogy lehetőséget biztosítsanak minden

gyermek számára - legyen az ép vagy eltérő fejlődési ütemű- a mozgás megszerettetésében és a rendszeres sport iránti igény kialakításában. A gyermekkorban kialakított egészséges életmódbeli magatartások hatással lesznek a fizikai aktivitás, az egészség és a szubjektív jólét jövőbeli mintáira. Ne feledjük, hogy minden gyermekből, tanulóból felnőtt lesz, ezért fontos a gyermekek testnevelés műveltségének segítése már korai életkorban. (König-Görögh et al., 2018).

A rendszeres fizikai aktivitás hároméves kortól

Magyarországon az óvodai nevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény kimondja, hogy az óvodában az egészséges életmódra nevelés, a mozgásfejlesztés és a testnevelés az egészséges életmódra nevelés része. Az óvodában történő mozgásfejlesztés célja az egészséges testi és lelki fejlődés támogatása, valamint a mozgás örömeinek, az önismeret és a szociális kompetencia fejlesztése (Kórik et al., 2022). A korai mozgásfejlesztés és testnevelés kiemelt fontosságú a kisgyermek fejlődése szempontjából, így az óvodákban már a 3 éves kortól ajánlottak a rendszeres mozgásfejlesztő foglalkozások és a mozgástevékenység. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogram (ONOAP) szerint az óvodai mozgástevékenység célja a gyermekek mozgáskoordinációjának és kondicionális képességeinek fejlesztése, valamint a testtudat és testkép kialakítása. Emellett a mozgásfejlesztésnek a személyiségfejlődésre és a szociális kompetenciák fejlesztésére is pozitív hatása van, hiszen a mozgás által a gyermekek önbi-zalmat, énképet és önértékelést építhetnek. Az ONOAP program hangsúlyozza, hogy a gyermekek már az óvodai években szokják meg a rendszeres testmozgást, és élvezettel vegyenek részt a mozgásos tevékenységekben, ami hozzájárulhat egészségük megőrzéséhez és fejlődésükhöz (NET2).

Az óvodai testnevelés és mozgásfejlesztés fontosságát számos szerző megerősíti (Pázmándi et al., 2022) hangsúlyozza, hogy az óvodai nevelés elsőd-

leges feladata a gyermekek testi, lelki és szociális fejlődésének elősegítése. A testnevelés és mozgásfejlesztés ebben a folyamatban fontos szerepet játszik, hiszen az általa fejlesztett mozgáskészségek és -kompetenciák nélkülözhetetlenek a gyermekek egészséges fejlődéséhez, sőt az iskolai teljesítményükhöz is, az óvodai testnevelés és mozgásfejlesztés során a gyermek testi képességeinek és korosztályi sajátosságainak megfelelő fejlesztési területeket kell meghatározni, amelyeket a pedagógusnak szakszerűen kell megvalósítania. Kovács (2013) pedig az iskolai életre való felkészítést emeli ki, illetve az óvodai környezet kiváló lehetőséget nyújt a változatos mozgásformák elsajátítására és a személyiségfejlődés támogatására.

Az óvodapedagógus szerepe a mozgásnevelésben

Az óvodapedagógusoknak fontos szerepe van abban, hogy megfelelő módon tervezzék meg az óvodai mozgástevékenységeket, figyelembe véve a gyermekek különböző szintű mozgásfejlesztési szükségleteit és képességeit. Az óvodai mozgástevékenység során a differenciálás és az alkalmazkodás is kulcsfontosságú, hogy minden gyermek számára megfelelő és kihívást jelentő feladatokat biztosíthassanak. Fontos szempont, hogy a gyermekek a tevékenységek során pozitív élményeket szerezzenek, amelyek hozzájárulnak az önértékelésük és önbizalmuk növekedéséhez. Ebben a személyre szabott visszajelzések segítenek.

Az oktatási intézményeknek biztosítaniuk kell a sajátos nevelésű igényű gyermekeknek megfelelő támogatást és segítséget ahhoz, hogy sikeresen integrálódjanak. Az óvodai integráció során a legfontosabb az, hogy a sajátos nevelésű igényű gyermekek egyéni igényeit és szükségleteit figyelembe vegyék (Mező et al, 2018; Müller et al, 2021)

Az integrált nevelésben a sajátos nevelésű igényű gyermekek számára is meg kell teremteni a lehetőséget a teljes körű részvételre és az egyenlő bánásmódra. Az óvodai integráció elősegíti az

sajátos nevelésű igényű gyermekek társadalmi beilleszkedését és fejlődését, azonban a sikerhez szükséges az óvodapedagógusok megfelelő képzése és a szülők támogatása is (Kozma, 2019).

Az integráció azt jelenti, hogy bármilyen képességű gyermeknek joga van ahhoz, hogy a közösség értékes tagjaként tiszteljék és becsüljék, és teljes mértékben részt vegyen az összes óvodai és iskolai tevékenységben, bármilyen képességű társával kapcsolatba kerüljön és lehetősége adódjon baráti kapcsolat kialakítására, többek között azért, mert a gyermekek a társaiktól tanulnak a legjobban. Sok esetben egyénre szabott oktatási terv és minősített oktató szükséges a gyermekek támogatásához, de van, amikor a jól felkészült pedagógus által választott megoldások is elegendőek a sikeres mozgástevékenységben való részvételhez.

A teljes mértékű részvételhez, a minőségi oktatáshoz a környezet hozzáférhetővé tétele elengedhetetlen. Ne feledjük, hogy az integrált testnevelés célja a törvények betartásán túl, hogy elősegítse és biztosítsa a sikeres tanulási környezetet és ezzel hozzájáruljon az egészséges szokások és a sportolás egész életen át tartó részvételéhez. Sok pedagógus szeretné a sajátos nevelésű igényű gyermekeket bevonni a tevékenységbe, de nem mindig tudja, hogyan tehetné befogadóbbá a környezetet (Lieberman et al., 2019). Sajátos nevelésű igényű gyermekekkel foglalkozó óvodapedagógusoknak speciális képzettségre és tapasztalatra van szükségük (Mező, 2022 a.).

Az integrált mozgástevékenység lehetőséget biztosít a tipikus fejlődésütemtől eltérő óvodás gyermekek számára a testmozgásra és a fizikai fejlesztésre (Laoues et al., 2018). Célja, hogy minden gyermeket bevonjon a tevékenységbe, függetlenül attól, hogy milyen képességekkel vagy korlátokkal rendelkezik és az óvodás gyermekek körében csökkentse a különbségeket a fizikai képességek és az aktív életmód terén, valamint támogassa a szociális interakciók és az együttműködés kialakulását. Ezen a kötött formájú foglalkozásokon a pedagógus

különleges figyelmet fordít a gyermekek egyéni szükségleteire és képességeire, és alkalmazkodik az egyéni igényekhez. Az integrált testnevelés foglalkozások során személyre szabott programot kell kialakítani a sajátos nevelésű igényű gyermekekre, amely az egyén egyedi elvárásoknak kielégítésére tervezett oly módon, hogy az adott csoportban a többi gyermek igényeit sem szabad figyelmen kívül hagyni. A pedagógusnak meg kell tanulni, hogyan igazítsa tevékenységeit az igényekhez és megfeleljen a gyermekek eltérő szükségleteinek. Az ilyen foglalkozások megvalósítása kihívást jelenthet az óvodapedagógusok számára.

Az óvodások különböző képességekkel rendelkeznek és az egyik legfontosabb szempont az, hogy a tevékenységet alkalmassá kell tenni az egyén számára. Ez azt jelenti, hogy az óvodapedagógusoknak fel kell mérniük a gyermek képességeit, szükségleteit, érdeklődési körét és figyelembe kell venniük az esetleges korlátokat (pl. mozgásszervi, érzékszervi, vagy értelmi problémák – bővebben Mező, 2022 a. b., 2023). Az óvodapedagógusoknak ki kell alakítaniuk olyan tevékenységeket, amelyek segítik a gyermek kommunikációs és együttműködési képességeinek fejlődését, illetve lehetőséget kell biztosítaniuk a társas interakciókra is. A differenciálás során a tevékenységet minél inkább a gyermek képességeihez, szükségleteihez és korosztályához kell igazítani, hogy minden gyermek sikeresen részt vehessen a foglalkozásokon. Az alkalmazkodás azt jelenti, hogy az óvodapedagógusok szükség szerint módosítják vagy kiegészítik a tevékenységet annak érdekében, hogy a gyermek a lehető legteljesebb mértékben részt vehessen benne. A differenciálás és alkalmazkodás lehetőséget ad arra, hogy a mozgástevékenységek megfeleljenek az egyes gyerekek szükségleteinek, képességeinek és korlátozottságainak, és hogy mindenki sikeres és pozitív élményekkel távozzon a foglalkozásról. Ez elérhető a meglévő tevékenységek módosításával vagy új tevékenységek kitalálásával. Tehát a tevé-

kenységet kell alkalmassá tenni az egyén számára.

A pedagógus a gyerekek egyéni szükségleteire és képességeire figyelemmel számos módon módosíthatja a tevékenységeket, ami esélyt ad arra, hogy minden gyermek számára megfelelő és élvezetes testmozgási lehetőségeket biztosítsanak, és a sikerélmények révén fejlődni tudjanak. Négy lehetőség és változtatás a tevékenység módosítására: a környezet, az eszközök, a szabályok, valamint az egyes feladatok és a feladatok közlése. Az 1. ábra részletesen bemutatja a lehetőségeket.

Összefoglalás

Minden gyermek egyedi, és más ütemben fejlődik, ezért differenciálással kell a tevékenységet alkalmassá tenni az egyén számára. A sajátos nevelésű igényű gyermekek különleges figyelmet érdemelnek az oktatás és nevelés során. Az óvodapedagógus megfelelő környezetet, eszközöket és motivációt biztosítva tervezze úgy a kötött formájú mozgástevékenységet, hogy a gyermekek egyedi igényeit és képességeit vegye figyelembe a mozgás örömeinek megtapasztalásához. Amennyiben a sajátos nevelésű igényű gyermek megfelelő támogatást kap, a kötött formájú mozgásprogramokon részt tud venni. Az ilyen tevékenységek strukturált környezetet biztosítanak, amelyben a sajátos nevelésű igényű gyermek jobban tudja követni a tevékenységet és a szabályokat. Emellett az ilyen programok során a sajátos nevelésű igényű gyermek lehetőséget kap a közösségi helyzetekben való részvételre, ami elősegítheti a szociális készségek fejlesztését.

A kötött formájú mozgástevékenységek végzése során a sajátos nevelésű igényű gyermek számára is lehetőség nyílik a motoros képességeinek fejlesztésére, ami javíthatja az általános egészségi állapotát és önbizalmát. A tanulmány arra ösztönzi az óvodai testnevelés pedagógusait, hogy differenciáljanak a testnevelési tevékenységeken, és azon dolgozzanak, hogy minden gyermek számára biztosítsák a megfelelő fejlődési lehetőséget.

1. ábra. A mozgástevékenység módosításának eszközei. Forrás: Szerző.



Irodalom

- Boda E. J., Bácsné Bába É., Laoues-Czimbalmos N. és Müller A. (2019): Rekreációs fogyasztói szokások vizsgálata magyar fiatal felnőttek körében. *Különleges Bánásmód*, 5 (4). 33-44. DOI [10.18458/KB.2019.4.33](https://doi.org/10.18458/KB.2019.4.33)
- Kiss A., Laoues-Czimbalmos N. (2022): Az egészség szerepe hátrányos helyzetű romák körében. *OXIPO: Interdiszciplináris E-Folyóirat* 4 (4). 35-46. DOI [10.35405/OXIPO.2022.4.35](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.4.35)
- Kórik V., Kinczel A., Pálinkás R., Molnár A. & Müller, A. (2022): Leisure opportunities for families with small children that make the preschool admission period easier and promote the love of preschool life. *Gradus* 9. (2). DOI [10.47833/2022.2.ART.004](https://doi.org/10.47833/2022.2.ART.004)
- Kovács, I. (2013): Az óvodai testnevelés és mozgásfejlesztés a nevelési programok tükrében. *Testnevelés és Sport*, 2013/1. 7-14.
- Kozma, K. (2019): Az SNI -s gyermekek óvodai integrációja Magyarországon. In *Pedagógiai Kutatások és Folyamatok 2019* (pp. 105-114). Miskolci Egyetem Pedagógiai Kar, Miskolc.
- Kőnig-Görögh D., Olvasztóné Balogh Zs., Laoues N., Szerdahelyi Z., Kissné Pellei I. (2018): 4-6 éves magyar óvodások testi fejlődése és motorikus szintje *Magyar Sporttudományi Szemle* 19 (75). 58-61.
- Laoues-Czimbalmos N., Mercsné Konyári A., Bíró M., Müller A. (2020a): Korai intervenció egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód* 6 (3).17-32. DOI [10.18458/KB.2020.3.17](https://doi.org/10.18458/KB.2020.3.17)

- Laoues-Czibalmos N., Müller A. (2018): Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód*, 4. (4). 19-31. DOI [10.18458/KB.2018.4.19](https://doi.org/10.18458/KB.2018.4.19)
- Laoues-Czibalmos N., Müller A., Mező K., Mercs E. & Molnár A. (2019): A környezeti nevelés és az egészséges életmód értékpreferenciáinak vizsgálata a "zöld" és "nem zöld" óvodába járó gyermekek szülei körében. *Acta Carolus Robertus* 9. (2). 89-108.
- Laoues-Czibalmos N., Pogácsás G., Müller A. (2020b): A család szerepe az egészséges életmód elemeinek kialakításában egy hátrányos helyzetűeket vizsgáló kutatás tükrében In Vargáné, Nagy Anikó (szerk.) *Családi nevelés: Generációk közötti konfliktusok és megoldási stratégiák* Budapest, Magyarország: Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. 81-96.
- Lieberman L.J., Houston-Wilson C. & Kozub F. M. (2019): *Inclusive Physical Activity: Promoting Health for a Lifetime*. Human Kinetics, USA.
- Magyarországi Központi Statisztikai Hivatal. (2021): *Az óvodai nevelésről és az óvodai nevelésben résztvevő gyermekekről 2020/2021. évközi időszakban.* web: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadata_aves/i_qsv007.html
- Mező K. (2022): Integráltan nevelt hallássérült gyermekek óvodai ellátása. In Benda L. (szerk.) *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés*. Budapest, Raabe Kiadó. 1-29.
- Mező K. (2023): Az integráltan nevelt értelmi fogyatékosággal élő gyermekek óvodai ellátása. In Benda, Luca (szerk.) *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés*. Budapest, Raabe Klett Kiadó. 1-34.
- Mező K., Mező F. (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)
- Mező, F., Mező, K., & Mező, L. D. (2018). Képességfejlesztő játékok az IPOO-modell aspektusából: a fejlesztésbe integrált diagnosztika lehetősége. *Különleges Bánásmód*, 4(2), 55–66. DOI [10.18458/KB.2018.2.55](https://doi.org/10.18458/KB.2018.2.55)
- Müller A., Laoues-Czibalmos N., Szerdahelyi Z., Boda E., és Mező, K. (2021): A gyógypedagógiai mozgásfejlesztés szerepe és módszertani aspektusai. *Különleges Bánásmód*, 7(3). 101–112. DOI [10.18458/KB.2021.3.101](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.101)
- Müller, A., Bíró, M., Boda, E., & Herpainé Lakó, J. (2017): Az óvodások testtömegének és sportolási szokásainak összefüggései egy egri kutatás tükrében. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 44. köt.). Vizsgálatok a sporttudomány és a társadalomtudomány területén= *Acta Academiae Agrimens. Sectio Sport*, 191-203.
- Net1: KSH (2022): 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint. Letöltés: 2022.10.23. Web: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt006.html
- Net2: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- Orosz R., Mező F. (2015). Psychological Factors in the Development of Football-Talent from the Perspective of an Integrative Sport-Talent Model. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 1. 58-76. DOI [10.17478/JEGYS.2015112018](https://doi.org/10.17478/JEGYS.2015112018)
- Óvodai Nevelés Országos Alprogram (ONOAP) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- Pázmándi E., Sáringerné Szilárd Zs. és Szilva Zs. (2022). Az óvodai testnevelés foglalkozásokon megjelenő, eltérő motoros képességek okai. In Kéri, K.; Kissné, Zsámboki R.; Németh, D. K., Pásztor, E. (szerk.). *Egy nyelvet beszélünk?*

Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában - 15. Sopron, Magyarország. Soproni Egyetemi Kiadó. 188-189.

Sáringerné Szilárd, Zs. (2015): *Mozgásos tevékenységek összetett képességfejlesztő hatása inkluzív óvodáskorú közösségben.* Ovifoci alapítvány. Budapest.

**A TISZABERCELI ROMA KÖZÖSSÉG SZOCIOKULTURÁLIS HELYZETE ÉS
ISKOLÁZTATÁSSAL KAPCSOLATOS VISELKEDÉSMINTÁZATAI**

Szerző:

Tóth Norbert
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Lovas Kiss Antal (PhD, habil.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

Nagygyőriné Kerti Ibolya
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Tóth Norbert (2023): A tiszaberceli roma közösség szociokulturális helyzete és iskoláztatással kapcsolatos viselkedésmintázatai. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 133-142. DOI [10.18458/KB.2023.2.133](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.133)

Absztrakt

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy egy komplex pedagógiai antropológiai szemléletű kutatás egyik eleméhez kapcsolódó empirikus eredményeit közölje. A kutatásunk során azt elemeztük, hogy a tiszaberceli roma közösségben a cigány¹ családok nevelési sajátosságai milyen kölcsönhatásban vannak az iskolai előrehaladást befolyásoló egyéb tényezőkkel. A romungró közösségekben végzett kutatás során arra törekedtünk, hogy feltérképezzük, hogy bizonyos szociokulturális tényezők (iskolázottság, munkahely, lakásviszonyok, nem és kor) mennyiben befolyásolják a szülők iskolával kapcsolatos hozzáállását. Kutatásunk módszertani apparátusát tekintve, kvalitatív kutatási módszerekre támaszkodtunk. A terepkutatás és a részvevő megfigyelésen túl, félig strukturált interjúkat (n=12) készítettünk a helyi romungró közösséghez tartozó szülőkkel.

Kulcsszavak: cigány, roma, romungró közösség, szociokulturális helyzet, iskoláztatás

Diszciplína: pedagógia, kulturális antropológia

Abstract

SOCIOCULTURAL CHARACTERISTICS OF THE ROMA COMMUNITY OF TISZABERCEL AND PATTERNS OF BEHAVIOR RELATED TO SCHOOLING

The current paper intends to present the empirical results related to one element of a complex pedagogical anthropological research. In the course of our research, we analyzed how the educational characteristics of Roma families in the Romungro community of Tiszabercel interact with other factors

¹ A tanulmányban a cigány és roma megjelölést egymás szinonimájaként használjuk.

influencing school progress. We tried to map the extent to which certain sociocultural factors (educational level, workplace, housing conditions, gender and age) influence parents' attitudes towards school. Regarding the methodological apparatus of our research, we relied on qualitative research methods. In addition to field research and participant observation, we conducted semi-structured interviews (n=12) with parents belonging to the local Roma community.

Keywords: roma, gipsy, Romungro community, sociocultural conditions, schooling

Disciplines: pedagogy, cultural anthropology

A cigány származású tanulók az iskolával, az oktatási rendszerrel kapcsolatos nehézségeit, problémáit évtizedek óta vizsgálják a különböző tudományterületek szakemberei, eseteként a szociológia, a pedagógia eszköztárából felhasználva (Mező, 2019; Rákó és Bocsi, 2020; Vargáné és Molnár, 2021), máskor pedig a kulturális antropológia perspektívájából közelítik meg a problémát (Forray és Hegedűs, 1999; Biczó, 2014; Kocsis, 2022, Tóth, 2022). Megközelítésmódtól függetlenül, a cigány gyerekek kudarcokkal teli iskolai teljesítményét a kutatók legtöbbször a nem megfelelő családi szocializációban keresik. Ennek oka, hogy a Magyarországi cigány közösségek és a többségi társadalom között olyan kulturális és mentalitásbeli diszkrépancia húzódik, amelynek a következményei az eltérő nevelési elvekben manifesztálódnak (Radó, 1995).

A helyzetet tovább nehezíti, hogy a másodlagos szocializációs szintér, vagyis a köznevelési és közoktatási intézmények nem képesek kezelni az elsődleges szocializáció hiátusait (v.ö. Rákó és Bocsi, 2020). Oppelt (1996) a jelenséggel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a cigány tanulók sajátos családi szocializációja két lényeges problémát vet fel az iskola szempontjából. Az egyik az eltérő személyiségfejlődés, a másik az alacsony tanulási motivációból eredő nehézségek.

A roma gyerekek családi szocializációjával és iskolai előrehaladásával kapcsolatban Forray és Hegedűs (1999) azt hangsúlyozza, hogy a sikertelen

tanulmányi eredmény háttérében a cigány családokra jellemző strukturálatlan életvitel is felfedezhető. Ez azzal a következménnyel jár, hogy az időélmény és időfogalom nem vagy csak nagyon kis mértékben alakul ki ezekben a családokban. Gyakorlati szempontból ez azt jelenti, hogy mindennapi tevékenységüket nem kötik időkorláthoz, s ez a fajta rugalmas időkezelés nehezen egyeztethető össze az iskola hagyományos időköttöttségével. Korábbi empirikus kutatásunk is azt támasztotta alá, hogy nagyon sok esetben a cigány származású tanulók iskolai hiányzásai is az időköttöttségből eredeztethetőek (Tóth, 2018).

A családi szocializációval kapcsolatban a következő lényeges elem, hogy a cigány szülők egyik sarkalatos nevelési elve az, hogy törekszenek feltétel nélkül teljesíteni gyerekeik kívánságait. Forray és Hegedűs (1999) álláspontja szerint ez azzal a következménnyel jár, hogy a gyerekekben a késleltetés és az önkontrol képessége nem vagy csak nagyon kis mértékben alakul ki, s e képességek nélkül viszont nehéz a sikeres iskolai teljesítmény.

A nemzetközi szakirodalomban is hasonló megállapításokkal találkozunk José Eugenio (2008) írásában, aki az úgynevezett egysíkú értelmezési modellek közül a szociológiai determinizmus jelentőségét hangsúlyozza. A szociológiai determinizmus azt vallja, hogy a tanulók iskolai teljesítménye nagymértékben attól függ, hogy milyen társadalmi osztályba, milyen családba születik az egyén. Példának okán, egy felsőbb társadalmi osztályból származó gyerek

számára az elsődleges szocializáció során már megteremtődnek azok a közvetlen vagy közvetett feltételek, amelyek későbbi boldogulását jelentősen elősegítik. Ezzel szemben azok a gyerekek, akiknek családi körülményei nem kielégítőek, s környezetük nem képes számukra intellektuális közegként funkcionálni, szinte determinálva vannak az iskolai kudarcokra (v.ö. Mező és Mező, 2019).

Ez a jelenség markánsan detektálható a cigány közösségek körében is. José Eugenio több tényezőt is felsorol, melyek nagymértékben befolyásolják a tanulók iskolai eredményeit, attól függően, hogy milyen társadalmi csoporthoz tartoznak. Az elemek a következők: lakáskörülmények, táplálkozás, anyagi körülmények, a higiéniai és egészségügyi állapotok, a könyvek, újságok, a társadalmi környezetükben használt nyelv, a szülők iskolai végzettsége, a magánórák és az utazás lehetősége vagy éppen a szülők elvárásai a gyerekek tanulmányaival kapcsolatban.

A fent részletezett elméleti keretektől kiindulva, a családi szocializáció jelentőségét és a roma szülők tanulással, iskolával kapcsolatos attitűdjét és viselkedésmintáztatit egy kelet-magyarországi lokális roma közösségben, Tiszabercelen végzett kutatással kívántuk feltérképezni.

A kutatás módszertana

Tiszabercel Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található, a Közép-Nyírségben, Nyíregyházától 32 kilométerre. Az Ibrányi járáshoz tartozó nyolc település egyik községe, amely északon Györgytarló és Tiszakaráddal határos, keleti irányból Paszab, délről Buj, nyugatról pedig Gávavencsellő határolja. Tiszabercel a Tisza bal partján helyezkedik el, de határát a folyó szinte pontosan kettévágja, így a község közigazgatási területének egy része a Tisza másik oldalán helyezkedik el.

A kutatás módszertani apparátusát tekintve kvalitatív kutatási módszerekre támaszkodunk. A terepkutatás és a részvevő megfigyelésen túl, félig struk-

turált interjúkat (n=12) készítettünk a helyi romungró közösséghez tartozó szülőikkel. Vizsgálódásunk során azt elemeztük, hogy milyen szerepet töltenek be a cigány családok gyerekeik iskoláztatásában. Kíváncsiak voltunk arra, hogy hogyan hat a mai cigány kultúra és annak hagyományai a gyerekek iskolai teljesítményére, továbbtanulási aspirációira. Ezzel egyetemben azt is górcső alá vettük, hogy a cigány családok nevelési sajátosságai milyen kölcsönhatásban vannak az iskolai előrehaladást befolyásoló egyéb tényezőkkel. A cigány közösségekben végzett kutatás során arra törekedtünk, hogy feltérképezzük, hogy bizonyos szociokulturális tényezők (iskolázottság, munkahely, lakásvi-szonyok, nem és kor) mennyiben befolyásolják a szülők iskolával kapcsolatos hozzáállását.

A romungró közösségben végzett kutatás eredményei

Kutatásunk szempontjából Tiszabercel több vonatkozásban is eltér a szomszédos településektől, Ibránytól, Kótajtól vagy éppen Nagyhalásztól. Egyrészt a település földrajzi, demográfiai és gazdasági karakterisztikájából adódóan kisebb a roma népesség aránya, mint az említett településeken.

A KSH adatbázisából az derül ki, hogy 2001-ben a település lakosságának mindössze 1%-a vallotta magát cigány származásúnak. A 2011-es népszámlálás során azonban ez az arány 24,7%-ra módosult. A két adat-felvétel között természetesen nem történt demográfiai robbanás a helyi cigány lakosság körében. Az emelkedett arányszám a népszámlálások módszertani jellegéből adódó identitásválasztás és identitásnyilvánítás problematikájával hozható összefüggésben.

A másik fontos tényező, hogy a környező településeken elsősorban oláh cigány közösségekkel találkozhatunk, míg Tiszabercelen romungró közösségről beszélhetünk. A romungrók vagy más néven magyar cigányok az a cigány etnikai alcsoport, amely a leghamarabb érkezett meg a Kárpát-

medencében. Egyes becslések szerint a jelenlegi magyarországi cigány társadalmon belül az oláh és a beás cigányok mellett, a romungrók aránya a legmagasabb, közel 80% (Szuhay, 2015). Ettől függetlenül mind a szociológiai, mind pedig a kulturális antropológiai kutatásokban nem a romungró közösségek vizsgálata áll a fókuszban. A társadalomtudományi diskurzusban és empirikus vizsgálatokban sokkal inkább az oláh cigány közösségek kerültek előtérbe az elmúlt évtizedekben. Ennek elsődleges oka, hogy ellentétben az oláh cigányokkal, a romungrók ugyan megőrizték etnikai identitásukat, de a tradicionális cigány kultúra elemeit csak részben tartották meg, így a kortárs etnikai együttes során kevésbé tűnik fel a társadalmon belüli kisebbségi pozíciójuk (Szuhay, 2015).

A tiszaberceli roma közösség átfogó megismerése érdekében összesen tíz édesanyával készítettünk félig strukturált interjút. Adatközlőink életkora 25 és 54 év között mozgott, közülük egy fő nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel, hét fő legmagasabb iskolai végzettsége nyolc általános, s két válszadó szakiskolai végzettségről számolt be.

A tiszaberceli roma közösség is szegregátumban lakik, néhány több gyerekes család tudott kitörni a szegregátumi élethelyzetből, s beköltözni a falu vegyes etnikai összetételű lakosú utcáiban. Ezt elsősorban a különböző kormányzati támogatások (falusi CSOK, babaváró hitel) révén sikerült megvalósítani. A résztvevő megfigyelés során azzal szembe-sültünk, hogy a szegregátumban élő roma közösség szociokulturális helyzete nem tekinthető teljesmértékben kielégítőnek. Ez azt jelenti, hogy több család esetében jellemzőek a deprivált életkörülmények, egzisztenciális problémákkal küszködnek, lakásaik általában komfortfokozat nélküliek.

Az empirikus adatgyűjtés során válaszadóinkat arra kértük, hogy jellemezzék közösségüket az életszínvonal, a foglalkoztatottság és az iskolázottság vonatkozásában.

Adatközlőink a következőket fogalmazták meg saját lokális közösségükkel kapcsolatban:

„Szegények vagyunk most is, de hát az egész Tiszabercel az, az egészet belevéve. Nagyon szegénység van, alig van megélhetés (...) Ugye háth van vagy két-bárom vállalkozó, akiknek úgy jól megy és tudják vinni dolgozni a férfiakat.” (Roma szülő 3)

„Dolgoznak azért itt az emberek, mert a polgármester, akit tud, felvesz közmunkára, meg itt van a vízűgy, oda is ellehet menni dolgozni, de ott is azért a kis pénzért, amit ott keresnek abból ében lehet halni.” (Roma szülő 5)

„Háth az én férjem az itteni vállalkozónál dolgozik, de tudod amíg ezen a közmunkán volt nagyon rossz volt, mert azért mégis csak két iskolás gyereknek kell enni adni meg öltöztetni. (...) Igen, ha ezek a földmunkák meg ezek a szállók nem lennének, akkor még rosszabb lenne itt ez a tiszaberceli helyzet.” (Roma szülő 9)

A fenti interjúrészletekből kiderül, hogy a tiszaberceli roma közösség lehetőségei igen korlátozottak. A foglalkoztatottság elsősorban a közmunka programban való részvételt jelenti, amely természetesen nem biztosítja a megélhetéshez szükséges finansziális fedezetet. A helyi vállalkozók által felkínált építőipari segédmunka ugyan több anyagi bevételt jelent, de ez sem jelent megoldást az egzisztenciális nehézségek leküzdésére. A tiszaberceli roma közösségben detektálható jelenség különösen kilátástalannak tekinthető annak fényében, hogy a közösség tagjai iskolázatlanok, így a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre csak minimális esély van. A közösség hosszú távú jövőjével kapcsolatban érdemes utalni azokra a foglalkoztatáspolitikával foglalkozó kutatásokra, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy a munkaerőpiacon végbemenő folyamatok alapján az prognosztizálható, hogy Európában, s így Magyarországon is, az elkövetkezendő évtizedekben a technikai és technológiai fejlődés okán – egyre kevesebb igény lesz azon munkakörök iránt, amelyek manuális jellegűek és képzettség nélkül betölthetőek (Messing és Molnár, 2015).

A munkaerőpiaci elhelyezkedéssel foglalkozó vonatkozó szakirodalom ráadásul azt is hangsúlyozza, hogy egy konkrét társadalmi csoport sikeres munkaerőpiaci integrációja több egymással összefüggő tényezőtől függ. A roma közösségek esetén az alacsony munkavállalási ráta okait az aluliskolázottságban, a korlátozott kapcsolati hálóban, az adott település földrajzi elhelyezkedésében, illetve a munkáltatók által tanúsított diszkriminációban keresendő (Messing és Molnár, 2015). A tiszaberceli roma közösségben gyűjtött empirikus adatok szerint a közösségben megfigyelhető alacsony foglalkoztatottság több vonatkozásban is magyarázható a szakirodalomból citált tényezőkkel:

„Mennének itt dolgozni, a fiatalság meg az öregebbek is, hogy ne kelljen itt másnak túrni a földet a semmiért, de hogy menjenek, amikor nincsen semmi iskolájuk, vannak itt olyan fiatal kis cigány gyerekek, hogy hiába kijárták itt a nyolc általánost, még olvasni se tudnak.” (Roma szülő 2)

„Háth megmondom az őszintét, hogy ottan kezdődik a probléma, hogy még hiába lenne szakmánk vagy ihesmi, úgysem vennének fel, mert látják, hogy fekete cigány, akkor nem is kell. (...) A bátyám fia is elvégezte ezt az asztalos szakmát, és mégsem kellett sehova. (...) Mondjuk, ha Pesten élnék lehet, hogy jobb lenne, mert azért ott csak jobbak a lehetőségek. (...) Hiába hiányoznának a gyerekek, de nem is bánám, ha sikerülne elköltöznünk innen, hogy jobb életük legyen, mert itt nem jó semmi.” (Roma szülő 6)

Az interjúrészletek egy rezignált, kilátástalan helyzetet írnak le, sőt a terepkutatás során szerzett benyomások és információk alapján, úgy véljük, hogy a közösség tagjai számára - két-három jobb körülmények között élő családon kívül - a mindennapi megélhetési stratégián túl, nem jelenik meg a jövőre vonatkozó, hosszabb távlatokban értelmezhető megélhetési stratégia. Ugyanakkor fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a szerény életkörülmények ellenére, a szülők gondosan törekednek arra, hogy gyermekeik iskolai öltözete megfelelő legyen.

A szociokulturális jellemzők mélyebb megismerése után, a közösség kulturális mintázatait állítottuk fókuszba. Mint ahogy azt fentebb már megemlítettük, a romungró közösségek egyik fontos jellemzője, hogy a tradicionálisnak tekintett roma szokásokat és a mindennapi életvitelt meghatározó kulturális elemeket csak részben követik. Ennek okán kíváncsiak voltunk arra, hogy melyek azok a konkrét kulturális sajátosságok, amelyek a tiszaberceli roma közösség esetében felfedezhetőek. Adatközlőink a következőket tartották fontosnak megemlíteni közösségük kulturális perspektívából való jellemzése során:

„Azt kell mondanom neked, hogy itt a környékbeli falukban lenéznek minket a cigányok, mert mi nem tudunk beszélni cigányul, de háth mit csináljunk, ha a mi szüleink sem tanítottak meg minket, de ettől mi még ugyanolyan cigányok vagyunk.” (Roma szülő 10)

„Háth mi ránk annyira már nem jellemző, hogy annyira tartanánk ezt a kultúrát. Nálunk, itt Tiszabercelen nincs olyan, hogy vajda, mint ahogy a TV-ben láttam, hogy Pesten van ilyen. (...) Igen, nekem sem szól a férjem, ha nem szoknyát vesznek fel, hanem nadrágot, de itt az asszonyoknál meg a kislányoknál nincs ez a nagymintás rózsás ruha meg szoknya, mint ahogy a piacon szoktam látni a román cigányoknál.” (Roma szülő 7)

„Hiába mondják az oláh cigányok, hogy mi annyira nagyon elmagyarosodtunk, ez nem így van azért itt mink is tarjuk a kultúrát. (...) Abban például, hogy a cigány testvériségben, akár mi baj van mink itt vagyunk egymás mellett.” (Roma szülő 6)

A kutatómunkánk során tapasztaltak alapján kijelenthető, hogy a tiszaberceli romungró cigány közösség azokat a kulturális mintázatokat hordja magán, amit a témával foglalkozó szakirodalom is hangsúlyoz (Tóth, 2022). Ez azt jelenti, hogy a legtöbb romungró közösséghez hasonlóan, a vizsgáltunk tárgyát képező közösség tagjai sem beszélnek egyik cigány nyelvet sem. Továbbá, detektálhatóak

olyan kulturális elemek, amelyek egyre inkább háttérbe szorulnak a mindennapi életformát illetően. A legszemléletesebb példa erre a roma nő közösségben, illetve családban betöltött szerepe. Bár a patriarchális jellemzők dominálnak a tiszaberceli roma családszerkezetben is, de a nők ma már több szabadságot élveznek mind a családon belüli döntéshozatalban, mind pedig a külsőségek, az öltözködés terén.

Egy következő kérdésblokkban a szülők iskolával, tanulással kapcsolatos véleményét és viselkedésmintázatait térképeztük fel, ugyanakkor az óvodai neveléssel kapcsolatban is foglalkoztunk meg kérdéseket válaszadóinknak. A szülők összességében úgy foglalkoztak, hogy fontosnak tartják az óvodai neveltetést és rendszeresen járatják gyerekeiket óvodába, de a különböző keresztkérdésekre (pl. említsen jó és negatív tapasztalatokat, milyen tevékenységek voltak az óvodában stb.) nem minden esetben tudtak érdemleges választ adni, így a kutatás során többször olyan érzésünk volt, hogy a szülők válaszai nem feltétlenül hitelt érdemlőek. Különösen igaz ez, ha az általános iskolai tanítók válaszaira gondolunk, akik azt foglalkozták meg, hogy a roma származású gyerekek körében az iskoláéretlenség figyelhető meg, amelynek következtében már tanulmányaik megkezdésekor olyan hátrányokkal szembesülnek, amit az iskola nem feltétlenül tud kompenzálni, így tulajdonképpen a roma gyerekek nem egyenlő eséllyel kezdik meg az iskolát.

A témával foglalkozó tudományos diskurzusokban (lásd. Farkas Péter és Jakab János, 1996; Kertesi Gábor és Kézdi Gábor, 2009; Vargáné és Molnár, 2021) alapvetően két fő ok körvonalazódott a roma tanulók sikertelen iskolai előrehaladásával kapcsolatban. Ezek közül az egyik a már említett - s a tiszaberceli roma tanulók esetében megfigyelhető - iskoláérettséggel hozható kapcsolatba, ami részben a sajátos családi szocializáció következménye. A nemzetközi szakirodalomban is hasonló teóriákat figyelhetünk meg. James Samuel Coleman

például azt emeli ki, hogy elsősorban a szülők szocioökonómiai státusza van döntő jelentőségű hatással a gyerekek iskolai teljesítményére, az iskolával kapcsolatban azonban számottevő hatás nem dektálható (Coleman, 1966). Mindenesetre Coleman vélekedését a magyarországi viszonyokat figyelembe véve, kritikával kell kezelnünk, különösen, ha figyelembe vesszük a magyar iskolarendszer szociálisan erősen szelektáló jellegét.

Varga Aranka (2018) Bourdieu 1978-ban megjelent *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése* című munkájára hivatkozva, arra a megállapításra jut, hogy a társadalom különböző rétegeihez tartozó családok kulturális tőkéje az, ami leginkább meghatározza a szülők iskolával kapcsolatos értékrendszert és viselkedésmintázatait. A vonatkozó alfejezet elején részleteztük a tiszaberceli roma közösség egzisztenciális életkörülményeit, amely alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a családok nem rendelkeznek a gyerekek iskoláztatásába investálható pénzbeli vagy szimbolikus tőkékkel. Mindezt figyelembe véve, adatközlőinktől azt próbáltuk megtudni, hogy mennyire tartják fontosnak azt, hogy gyermekük sikeres legyen az iskolában és hogyan tudják támogatni tanulmányi előmenetelét, illetve mennyire involválódnak az iskolai programokba:

„Én meg az apja nem mondjuk azt, hogy ne tanuljon, azt ők tudják, hogy mit akarnak csinálni, nekem meg az apjának az a lényeg, hogy boldogok legyenek, meg hogy legyenek szép és egészséges unokáink.” (Roma szülő 3)

„Jó lenne azért, ha tanulna mind a két gyerek, mert látod, hogy mi se vittük semmire, mert nem jártuk ki az iskolát. (...) Igen, háth hiába mondják, hogy a tanuláshoz nem kell pénz, meg, hogy ingyen van az iskola, annak a gyerekeknek csak enni kell az iskolában, is, meg nem mindegy, hogy milyen ruhába megy, mert a magyarok kinézik.” (Roma szülő 5)

„Nekem a két lány itthon segít mindenben, már jobban tudnak főzni, mint én, őket inkább ezek a dolgok érdeklik,

háth akkor minek tanuljanak, úgyis nemsokára férjhez mennek, az egyiknek már van udvarlója. (...) A fiam ezért tanulhatott volna, mert a tanár is megmondta, hogy jó esze van, legalább egy szakmát vagy valamit csinálhatott volna. (Roma szülő 10)

A fenti interjúrészek arra világítanak rá, hogy a tiszaberceli roma közösség gyerekeinek iskolai előmenetelével és lemorzsolódásával kapcsolatos probléma egy komplex jelenség. Egyrészt nem minden szülő percepciójában jelenik meg az iskola mint egy olyan csatorna, amely kitörési lehetőségként funkcionálhatna, s a gyerekek későbbi boldogulását elősegítené. Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a szülők nevelési stílusára az lenne az általánosan jellemző, hogy egy negatív érzelmi viszonyulással viseltetnek az iskola és a tanulás iránt.

A témával foglalkozó szakemberek arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülők által alkalmazott nevelési stílus nagymértékben korrelációt mutat a szülő gyereként megtapasztalt nevelési elvektől, az életkörülményektől, a kulturáltságtól és az egyén habitusától (Kozma, 2001; Mező és Mező, 2019). A tiszaberceli roma szülők esetében azt tapasztaltuk, hogy pont ezek a tényezők azok, amelyek negatív értelemben determinálják a szülők gyerekeik iskoláztatásával kapcsolatos elvárásait.

A szülők nevelési stílusával kapcsolatban felvázoltak függvényében, érdekes volt megvizsgálni azt, hogy mit várnak el a szülők az iskolától, s mennyire elégedettek a pedagógusok munkájával:

„Elég rendesek itt az általánosban a tanárok, úgyhogy meglehet velük beszélni mindent, csak nem úgy kell felmenni az iskolába, hogy kiabálni, meg cigánykodni. Volt, hogy én is felmentem és megmondtam a magamét az igazgatónőnek, lebet, hogy kicsit hangos voltam, de nem cigánykodtam, meg nem verekedtem.” (Roma szülő 7)

„Itten nincsen ilyen baj ilyen téren. Sőt a tanárok még akarnák is, hogy a gyerekek is menjenek tanulni szakmát, hogy menjenek rendőrnek, szakácsnak vagy valaminek.” (Roma szülő 9)

„Ez az iskola jó, meg amúgy is az iskolában kell őket megtanítani, írni-olvasni vagy hogyan kell kitölteni egy papírt.” (Roma szülő 2)

„Igen, inkább mi neveljük őket itthon, csak mi ismerjük a gyerekeinket, mi tudjuk, hogy mit hogyan kell. (...) Háth jó lenne, ha az iskolában kitanulnának egy szakmát, csak ahhoz pénz is kell, legalább lenne valami támogatás is nekik.” (Roma szülő 1)

„Nincs úgy panasz szerintem az iskolára. Amikor az anyém alsósok voltak, akkor volt, hogy bementem, mert verekedtek a gyerekek és a tanár nem figyelt rájuk és ezért megmondtam neki, hogy jobban figyeljen oda, hogy a gyerekek mit csinálnak, ne csak a telefont nyomkodja.” (Roma szülő 3)

A szülők alapvetően pozitívan nyilvánultak meg az iskolával kapcsolatban, csupán kisebb nehézségekről és konfliktusokról számoltak be. Ez abból a szempontból meglepő volt, ugyanis az előző fejezetben részletesen írtunk arról, hogy a pedagógusok arról számoltak be, hogy a szülők többször agresszív magatartást tanúsítva jelentek meg az iskolában, egy-egy probléma megoldása érdekében. A roma szülőkkel folytatott diskurzusok során ezek az esetek nem kerültek felszínre, az erre irányuló egzakt kérdéseinkre kitérő választ adtak, vagy lekicsinyítették a konfliktus jelentőségét. Ebből arra következtetünk, hogy a szülők tudatában vannak annak, hogy az esetleges támadó, agresszív viselkedés az iskola és annak aktorai irányában elítélendő tevékenység.

A család és az iskola közötti viszonytal kapcsolatban Földes Petra (2005) arra hívja fel a figyelmet, hogy a rendszerváltás nevelésszociológiai szempontból is egy komoly fordulópontnak tekinthető. Az iskola a rendszerváltás előtt sokkal markánsabban tudott fellépni az általa közvetített érték és normarendszer elfogadtatása érdekében. Az iskola értékrendszerének elfogadtatására való törekvés elsősorban a kisebbségi etnikumhoz tartozó vagy a

hátrányos helyzetű családok esetében jelentett nehezebb feladatot. Ugyanakkor ezzel kapcsolatban Földes arra is felhívja a figyelmet, hogy a rendszerváltás előtt azok a családok, akiknek értékrendszere nem korrelált az iskola világával, az úgynevezett kettős nevelés stratégiáját választották, ami azt jelenti, hogy kerülték az iskolával és a pedagógusokkal való nyílt konfliktust. Ez a mechanizmus változott meg a rendszerváltás után tapasztalható világnézeti változások okán. A jelenséget a tiszaberceli roma közösség esetében is megfigyelhetjük, ugyanis bár az iskolával kapcsolatos konfliktusokat igyekeztek perifériális szerepként feltüntetni, de az iskolával kapcsolatos értékrendbeli különbségeket nyíltan felvállalták.

A bikulturális szocializációval foglalkozó nemzetközi szakirodalom azt hangsúlyozza, hogy ahhoz, hogy a két szocializációs ágens között gördülékenyebb legyen a kapcsolat, szükséges, hogy a két szocializációs színtér aktorai kölcsönösen megismerjék egymást (D. Nguyen és Benet-Martínez, 2013). Ebből kiindulva azt kívántuk megtudni, hogy a szülők mennyire involválódnak az iskolai programokban. A válaszokból az derült ki, hogy nem jellemző a szülői értekezleteken való részvétel, a roma szülők inkább azokon az iskolai rendezvényeken vesznek részt, amelyek keretében gyereük valamilyen iskolai műsorban vesz részt, ilyen rendezvény például a farsang, illetve a nemzeti ünnepek alkalmával megtartott iskolai ünnepségek. Ezek az alkalmak azonban nem biztosítanak arra lehetőséget, hogy érdemleges interakció és kommunikáció alakuljon ki a szülők és a pedagógusok között, s így a szülők iskolai involválódására kevés lehetőség van. A szakirodalom azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a kisebbségi élethelyzetben élő gyerekek sikeres iskolai előmenetele szempontjából hatványozottan fontos lenne, hogy a szülők aktívan részt vegyenek az iskolai életben, ezzel is elősegítve gyerekeik intézményi szocializációját. Erre a jelenségre az úgynevezett „parental involvement” ter-

minus technikust használják. (D. Nguyen és Benet-Martínez, 2013).

Imre (2016) tanulmányában a fogalommal úgy találkozunk, mint „szülői bevonódottság” és „szülői részvétel”. A kutatók elsősorban abban látják a fogalom jelentőségét, hogy többet jelent, mint pusztán a szülők és a pedagógusok közötti kommunikáció, ugyanis magában foglalja a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjét és viselkedésmintáit, amelyek hatást gyakorolnak arra, hogy a szülők mennyire támogatják gyerekeik sikeres tanulmányi előmenetelét. Ebből kiindulva, a tiszaberceli roma származású gyerekek tanulmányi előmenetelének támogatása érdekében, fontos lenne, ha az iskola kifejezetten olyan programokat szervezne, amelyek segítségével „megtudná nyerni” magának a szülőket. Úgy gondoljuk, hogy ez már rövidtávon is egy pozitív folyamatot indukálna a közösség roma gyerekeinek tanulmányi sikeressége szempontjából. A hosszú távú siker elérése érdekében pedig Boreczky Ágnes (1999) szakmai álláspontját tartjuk irányadónak, amely szerint nemcsak a családnak kell elfogadni és akklimatizálódni az iskola normakészletéhez, hanem az iskolának is nyitottabbak kell lennie és erőfeszítést kell kifejtene annak érdekében, hogy jobban megértse a roma közösségek kulturális karakterisztikájából adódó érték és normakészletet.

Az utolsó kérdésblokkban a továbbtanulással és a közösség jövőjével kapcsolatban kérdeztük a szülőket. A tiszaberceli roma közösség tagjaira jellemző iskolázottság bemutatásánál már kitértünk arra, hogy a roma fiatalok körében nem jelenik meg a továbbtanulás a társadalmi mobilitást elősegítő alternatívaként. Ebből kifolyólag nem jellemző, hogy az általános iskola után tovább folytatják tanulmányaikat.

Azok a gyerekek, akik időben, vagyis akik 16 éves koruk előtt eltudják végezni az általános iskolát, általában egy-két évig „lógnak” az iskola-rendszerben az általános tankötelezettség eléréséig,

de végzettséget csak nagyon ritka esetben szereznek.

Végezetül, adatközlőink saját lokális közösségük jövőjével kapcsolatban nem festettek pozitív képet:

„Mi már így maradunk, mégis hova mennénk már a mi körünkben. hagyjuk itt ezt a kis szegénységet is, amiben lakunk, úgyis kinéznének minket másból. (...) Én még azért imádkozom, hogy a gyerekek kitudjanak törni a telepről és legyen rendes munkájuk, de nem a közmunka.”
(Roma szülő 4)

Adatközlőink válaszaiból azt olvastuk ki, hogy álláspontjuk szerint a közösség, s maga a település nem rendelkezik olyan kondíciókkal, amely elősegítené szociokulturális körülményeik érdemben való javítását. A terepkutatás során szerzett további tapasztalatok alapján, pedig úgy véljük, hogy a közösség legtöbb lakója elfogadta jelenlegi élethelyzetét és rezignáltan beletörődött abban, hogy valószínűleg élete további részét hasonló feltételek mellett fogja leélni, reménykedve abban, hogy gyerekeinek sikerül kitörni a deprivált életkörülményekből. Holott, a továbbtanulás számtalan formája - köztük például a romológia (Rákó és Lovas Kiss, 2020), vagy a nemzetiségi óvodapedagógia (Pálfi, 2020) elvégzése- számukra is kiutat jelenthetne.

Összegzés

Az tanulmányban elemezett empirikus adatok rávilágítottak arra, hogy a kutatásunk tárgyát képező közösségben a tanulási célokkal kapcsolatos motivációs horizont a szülői motiváció függvénye. A roma szülőknek nincsenek tapasztalataik a tanulási mobilitás mintázataival kapcsolatban, ezért gyerekeik olyan hátrányt szenvednek el, amit az iskola nem tud kompenzálni. Ugyanakkor terepmunkán során azt tapasztaltuk, hogy a szülők motivációja sokkal inkább tekinthető döntő tényezőnek a gyerekek sikeres iskolai előmenetele szempontjából, mint az iskolázottság vagy a munkaerőpiacon betöltött pozíció.

Továbbá, a szociális helyzetben bekövetkezett pozitív változásoktól nem várható automatikusan az iskolai adaptáció nagymértékű javulása. A tiszaberceli roma közösségben azt tapasztaltuk hogy a deprivált életkörülmények között élő családokban nem jelenik meg a tanulás fontossága a szülők olvasatában, ugyanis a mindennapi megélhetéssel kapcsolatos nehézségek miatt más tényezők élveznek prioritást. Emellett az empirikus adatok rávilágítottak arra, hogy a jobb egzisztenciális körülmények elérése nem indukálja automatikusan a tanúlással és iskolával kapcsolatos szemléletmód pozitív irányban való elmozdulását.

Irodalom

- Biczó G. (2014). Contemporary Roma-research in Central Europe: Features, Challenges and a Case Study from Hrip (Romania). In: Láczy, Magdolna (szerk.) Társadalomtudományi dimenziók az oktatásban Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.135-150.
- Boreczky Á. (1999). Multikulturális pedagógia – új pedagógia?. *Új Pedagógiai Szemle*, 49, 26-38.
- Coleman, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government. Washington DC: Printing Office
- Farkas P., Jakab J. (1996). A cigány fiatalok szakképzése. *Iskolakultúra*, 24, 54-60.
- Forray, R., Hegedűs T., A. (1999). *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest: Aula Kiadó.
- Földes, P. (2005). Változások a család és az iskola viszonyában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 39-44.
- Imre, N. (2016). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In Sz. Marianna (Szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (p. 143-160): Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- José, E. (2008). *Cigány gyermekek az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

- Kertesi G., Kézdi G. (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56, 959-1000.
- Kocsis P. Cs. (2022). A romák oktatásának és foglalkoztatásának néhány jellemzője két partiumi településen. In Pásztor R.; Gál K.; Székedi L. (szerk.) *A társadalomtudományok harminc éve a Partiumban*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Partium Kiadó. 103-115
- Kozma T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Messing V. & Molnár E. (2011). Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély*, 1, 53-80
- Mező K. (2019). A kreativitás szerepe a roma gyermekek és tanulók tehetséggondozásában. In Biczó, Gábor (szerk.) *Így kutatunk mi: A Lippai Balázs Roma Szakkollégium válogatott romológiai tanulmánygyűjteménye*. Debrecen, Didakt. 69-85
- Mező K.; Mező F. (2019). Iskolai sikerek és kudarcok. In Vargáné, Nagy Anikó (szerk.) *Családi nevelés: Prevenációs családi kiadvány*. Budapest, Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. 93-103.
- Nguyen, A. & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 122-159. DOI [10.1177/0022022111435097](https://doi.org/10.1177/0022022111435097)
- Oppelt K. (1996). Cigány felzárkóztató programok elemzése. In Molnár A. (szerk.), *Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről* (p. 79-87) Budapest: Expanszió Humán Tanácsadó Kft.
- Pálfi S. (szerk.) (2022). Roma nemzetiségi szakirányos óvodapedagógus hallgatók számára: elméleti és módszertani segédanyag. Hajdúböszörmény, Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Gyógypedagógiai Kar.
- Radó P. (1995). A cigányság oktatásának fejlesztése. *Iskolakultúra*, 24, 70-75.
- Rákó E., Lovas Kiss A. (2020). Romológia a felsőoktatásban. *Kapocs* 3 (1). 103-120.
- Rákó E., Bocsi V. (2020). Roma szakkollégisták Hajdú-Bihar megyében. *Különleges Bánásmód*, 6. (4). 41-60. DOI [10.18458/KB.2020.4.41](https://doi.org/10.18458/KB.2020.4.41)
- Szuhay P. (2015). Néprajz és kulturális antropológia: kutatások és mozaikok a cigány csoportok kultúrájából. In Orsós A. (szerk.), *A romológia alapjai* (p. 311- 350) Pécs: PTE BTK NTI
- Tóth N. (2018). Kótaj község területén élő oláh cigány közösség szociokulturális helyzete és iskolázottsági viszonyai. In Bocsi V. (szerk.). *Oktatás – Nevelés – Társadalom* (pp. 208-221) Deb-recen: Didakt kiadó.
- Tóth N.(szerk.)(2022). *Roma integráció a gyakorlatban*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem.
- Tóth N.(2022): A lovári nyelv „intézményesülése” a társadalmi innováció aspektusából. *Különleges Bánásmód*, 8. (4). 85-93. DOI [10.18458/KB.2022.4.85](https://doi.org/10.18458/KB.2022.4.85)
- Varga A. (2018). *A rendszerváltás gyermekei*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
- Vargáné Nagy A.; Molnár B. (2021). Nevelési mintázatok roma családok körében. In Pálfi, Sándor (szerk.) *Roma és hátrányos helyzetű gyermekek pedagógiája a koragyermekkorban*. Debrecen, DE Gyermekevelési és Gyógypedagógiai Kar Lippai Balázs Roma Szakkollégium. 38-56.

**A KOCKA KÖR T.É.M.A. PROJEKTJE KERETÉBEN KÉSZÜLT
„INNOVÁCIÓK A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSÉRT” TÁRSASJÁTÉK,
MINT A TEHETSÉGGONDOZÁS EGYIK ESZKÖZE**

Szerzők:

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

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Borbélyné Bacsó Viktória (PhD)
Medgyessy Ferenc Gimnázium, Művészeti
Szakgimnázium és Technikum (Magyarország)

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Mező Ferenc és Mező Katalin (2023): A Kocka Kör T.É.M.A. projektje keretében készült „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjáték, mint a tehetséggondozás egyik eszköze. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 143-149. DOI [10.18458/KB.2023.2.143](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.143)

Absztrakt

E cikk röviden bemutatja az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjátékot és a magyar Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület „T.É.M.A.” projektjét (NTP-INNOV-22-0095). E társasjáték célja, hogy innovatív gondolkodásra inspiráljon a fenntartható fejlődés területén. A társasjátékban az nyer, aki a másokkal történő interakciók során játszik, tanul és ötleteket alkot. A társasjáték az innovatív gondolkodás ösztönzése révén a tehetséggondozás egyik eszköze lehet.

Kulcsszavak: társasjáték, fenntartható fejlődés, gamifikáció, tehetséggondozás

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

THE "INNOVATIONS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT" BOARD GAME MADE IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT "T.É.M.A." OF THE KOCKA KÖR ASSOCIATION

This article gives a short introduction to the board game "Innovations for sustainable development" and the project "T.É.M.A." (NTP-INNOV-22-0095) of the Kocka Kör Association (Hungary) in which frame this game is born. This board game aims to inspire innovative thinking in the area of sustainable development. The winner is who can play, learn and create ideas during interactions with others. By stimulating innovative thinking, the board game can be a tool for talent development.

Keywords: board game, sustainable development, gamification, talent development,

Disciplines: psychology, pedagogy

2015 szeptember 25-én került sor New Yorkban a „Világunk átalakítása: a fenntartható fejlődés 2030-ig szóló program”, azaz az Agenda 2030 elfogadására, melyben az ENSZ (Egyesült Nemzetek Szervezete) 193 tagállama egyhangúlag fogadta el a történelmi, új, globális fenntartható fejlődési és fejlesztési keretrendszert. A dokumentum tartalmazza a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos nemzetközi együttműködési program elemeit, s meghatározza a világ minden országára vonatkozó cselekvési irányokat és célokat, valamint a célok eléréséhez szükséges feladatokat (A/RES/70/1, 2015).

A Fenntartható Fejlődési Célok globálisak és egyetemesen alkalmazandók. A célok a következő csoportokba sorolhatók:

- 1) a méltányos emberi élettel összefüggő egyetemes jogok és célok (szegénység, éhínség, víz, egészség, lakhatás, oktatás, foglalkozás, energia, közlekedés, egyenlőtlenségek témakörei);
- 2) a társadalmi, gazdasági és települési környezet (társadalmi „feltételek”, gazdaságfejlesztés, ágazatok, települések témakörei);
- 3) globális jelentőségű környezeti folyamatok és feladatok (víz, talaj, erdők, vegyi anyagok, hulladékok, természeti katasztrófák, ökológiai rendszerek, éghajlatváltozás témakörei);
- 4) nemzetközi eszközök és intézmények (finanszírozás, technológia, nemzetközi kereskedelem, végrehajtás nemzetközi koordinálása és eszközei témakörei) (Faragó, 2016).




Ugyanakkor már az 1987-es „Közös Jövők” című Brundtland-jelentésben is megjelent a fenntartható fejlődés eszméje, mely szerint „a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket”(I1).

Ezen célok előtérbe helyezésére és terjesztésére épült a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület „Tudományos És Művészeti Alkotóműhely (T.É.M.A.) pályázata is, melyet a Miniszterelnökség és a Nemzeti Tehetség Program támo-

gatott (pályázati azonosító: NTP-INNOV-22-0095).

A következőkben először röviden bemutatásra kerül a projektet megvalósító Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (röviden Kocka Kör), majd az egyesület által megvalósított T.É.M.A. projekt, s végül pedig a projekt keretében létrejött számos produktum egyike, az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjáték (1. ábra).

1. ábra. A T.É.M.A. projekt alapadatai. Forrás: a Szerzők

Projekt neve:	
Tudományos És Művészeti Alkotóműhely (T.É.M.A.)	
Pályázat azonosítószáma: NTP-INNOV-22-0095	
Támogatók:	Megvalósító:
 MINISZTERELNÖKSÉG	 Nemzeti Tehetség Program
	 KOCKA KÖR www.kockakor.hu

A Kocka Kör és a T.É.M.A. projekt

Az 1998-ban, 25 éve alapított Kocka Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesületet pedagógusok, pszichológusok hozták létre. Az egyesület fő célja: a tudományok és/vagy művészetek és/vagy sportok terén tehetséges személyek kutatása, fejlesztése, érdekvédelme. A civil szervezet 12-35 év közötti fiatalok számára olyan programokat valósít meg, mint például:

1) Tanulás módszertani tréningek szervezése. Cél: az iskolai, egyetemi tanulmányok segítése a hatékony (időtakarékos, értő és kreatív) tanulási módszerek átadásával. A tréningek elméleti kerete az OxIPO-modell (Mező és Mező, 2019).

2) Kulturális programok szervezése: 14-35 évesek számára táborok, klubdelután jellegű összejövetelek, sportprogramok szervezése (kb. 2-3 rendezvény/év, kb. 50-100 fő/év).

3) Tudománymenedzsment: kutatómódszertani tréning, konferencia prezentációra történő felkészítés, publikációíráshoz történő felkészítés, nemzetközi konferenciák szervezése Kb. 2 rendezvény/év, kb. 100-200 fő/év intenzitással. Az egyesület fő- vagy társszervezésében évente megrendezésre kerül a „Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia”, illetve a „Kreativitás – Elmélet és Gyakorlat” konferencia.

4) Művészetmenedzsment: irodalmi művek írására ösztönzés, s e művek megjelentetése. Képzőművészeti, zenei, irodalmi és filmművészeti produkciókra ösztönzés, kutatások, kiállítások és koncertek szervezése.

5) Sportmenedzsment: Különleges Sportok Fesztiválja keretében sportágválasztó napok szervezése, harcművészeti kör működtetése, sportkutatás.

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, mely folyóiratok kiadójával (K+F Stúdió Kft.), szerkesztőseivel az egyesület együttműködik.

7) Kiállítás szervezés: 2020-tól van lehetőségünk virtuális kiállítások szervezésére, amelyben az ifjú képzőművész tehetségek és tudományos érdeklődésű személyek is nyilvánosságot kaphatnak. Jelenleg 22 virtuális kiállítás érhető el az egyesület honlapján keresztül – ezek közül 11 kiállítás a T.É.M.A. projekt keretében jött létre.

A „Tudományos És Művészeti Alkotóműhely” (T.É.M.A.) című gazdagító jellegű komplex tehetséggondozó program (2. ábra) lényeges jellemzője a felfedezés és alkotással járó tanulásra építő megközelítés (bővebben Mező, 2021), ami során a résztvevők átélhetik a felfedezés/alkotás izgalmát, a program során létrejövő tárgyasult alkotásaik pedig további programok eszközei lehetnek.

A program célrendszere:

a) Misszió: természettudományos és művészeti orientációjú komplex tehetséggondozó program biztosítása köznevelésben tanulók számára.

b) Direkt cél: természettudományos/művészeti kompetenciák (ismeretek, képességek, attitűdök, módszertani jártasság) fejlesztése felfedeztetéses és alkotás központú tanulás formájában.

c) Indirekt célok: a) pályaorientáció, b) személyiségfejlesztés, (énkép, önismeret terén) és szociális készségek fejlesztése, 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).

A programban résztvevő fiatalok a tehetséggondozó foglalkozássorozaton túl nemzetközi konferencián vehettek részt előadóként, publikációik jelenhettek meg (kiadvány: Kaluha, Mező és Mező, 2023; megjelent folyóiratcikkek bibliográfiája megtekinthető a projekt weboldalán (Kocka Kör, 2022): https://kockakor.hu/ntp_innov_22_0095/), virtuális kiállítások, zászlókiállítás, kisfilmalkotás, saját honlap, társasjáték alkotásában szerezhettek többek között tapasztalatot (Kocka Kör, 2022).

2. ábra: A T.É.M.A. projekt bélyegképe. Forrás: Kocka Kör (2022)



Az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjáték

A Kocka Kör által közreadott „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjáték (Mező, 2023) pedagógiai célja a fenntartható fejlődés iránti pozitív attitűd alakítása, a témával kapcsolatos ismeretterjesztés, innovációra ösztönzés, a játékosok közötti társas interakciók generálása, szórakoztató és hasznos szabadidő eltöltési lehetőség biztosítása.

A játékban résztvevő 1-6 fő játékos feladata, hogy véletlenszerűen kisorsolt szituációkban ismereteik felhasználásával a fenntartható fejlődést leginkább szolgáló döntéseket hozva biztosítsák a játékbeli jelenlegi és jövőbeli generációk számára a legoptimálisabb megoldásokat. A játék nagyfokú kombinációs lehetőséggel rendelkezik, amit egyrészt a véletlenszerű feladatkiosztások, másrészt a játékosok pillanatnyi, előre kiszámíthatatlan ötleteinek játékba történő beépülése biztosítanak. A játékidő 5 perc/kör/fő időtartamtól akár éveken át (szükséges esetben: élethossziglan) is tarthat.

A játék célcsoportja: 11 éves kortól ajánlott a játék a matematikai-logikai, illetve intra-, interperszonális tehetségterületeken működő felhasználás és/vagy tehetségterülettől függetlenül a szabadidő hasznos eltöltése keretében.

A játék különösebb előzetes tudást nem igényel. Átlagos 11 éves gyermek műveltségével és intellektuális képességeivel a játék már használható. Szükséges eszköz: a 3. ábrán látható (a Kocka Kör, 2022 oldalról letölthető) játékpálya, 1 db ceruza (vagy a sorsoláshoz felhasználható egyéb hosszúkás tárgy).

A játék rövid leírása, táblája (3. ábra) .jpg fájl formátumban ingyenesen letölthető, nyomtatható a T.É.M.A. projekt weboldaláról (Kocka Kör, 2022). Karakterisztikáját tekintve sorsoláson alapuló, beszélgetős játékról van szó.

Játékszabály: az alábbi sorsolási szabályok szerint gondoljunk ki, tervezzünk innovációkat a fenntartható fejlődés jegyében!

Sorsolás: helyezzünk egy ceruzát a kör közepére, s pörgessük meg! A ceruza hegye mutatja a sorsolás eredményét az egyes körökben.

1. kör: Sorsoljuk ki, hogy a 17 fenntarthatósági cél közül melyikkel kell tovább gondolkodnunk!

2. kör: Sorsoljuk ki, hogy termék, szolgáltatás vagy mindkettőt érintő innovációt kell felvázolnunk!

3. kör: Sorsoljuk ki, hogy egyéni, közösségi, települési, vármegyei, nemzeti, nemzetközi felhasználású innovációt kell-e felvázolnunk!

4. kör: Alkossuk meg az innováció tervét! Vázzuk fel a következőket:

- Egy konkrét környezeti, társadalmi problémát.
- A probléma jelentősége a fenntartható fejlődés szempontjából.
- A probléma lehetséges oka.
- A probléma lehetséges megoldása (oki vagy tüneti szinten).
- A probléma kezelésének újszerű megoldását szolgáló termék és/vagy szolgáltatás leírása.
- Az újszerű termék és/vagy szolgáltatás prototípusának, próbaverziójának előállításának lépései.
- Az új termék és/vagy szolgáltatás előállításának várható költsége.
- Az új termék és/vagy szolgáltatás bevezetésének várható költsége, nyeresége.
- Az új termék és/vagy szolgáltatás kipróbálásának módszere.
- A próba alapján véglegesített vagy tökéletesített termék és/vagy szolgáltatás gyártásának, biztosításának, terjesztésének terve.

Több játékos esetében egy adott játékos felvázolja a fenti pontok szerinti tervet, a többi játékos pedig vitába száll vele, megpróbálják megtalálni a terv gyenge pontját! A játékosok közösen értékelik a vita végeredményét.

3. ábra. Az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” játéktáblája. Forrás: Kocka Kör (2022)

INNOVÁCIÓK A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSÉRT

Egy játék, ami innovációra sarkall!

A győztes az, aki jól szórakozik és/vagy tanul és/vagy meggazdagszik...
...és megmenti a Földet...

Játékosok száma: min. 1 fő

Életkori ajánlás: 11 éves kortól

Játékidő: 5 perc/kör/fő – élethossziglan/kör/fő

Szabály: az alábbi sorsolási szabályok szerint gondoljunk ki, tervezzünk innovációkat a fenntartható fejlődés jegyében!

Szükséges eszköz: jelen játékpálya*, 1 db ceruza

Sorsolás: helyezzünk egy ceruzát a kör középre, s pörgessük meg! A ceruza hegye mutatja a sorsolás eredményét az egyes körökben.

1. kör: Sorsoljuk ki, hogy a 17 fenntarthatósági cél közül melyikkel kell tovább gondolkodnunk!

2. kör: Sorsoljuk ki, hogy termék, szolgáltatás vagy mindkettőt érintő innovációt kell felvázolnunk!

3. kör: Sorsoljuk ki, hogy egyéni, közösségi, települési, vármegyei, nemzeti, nemzetközi felhasználású innovációt kell-e felvázolnunk!

4. kör: Alkossuk meg az innováció tervét! Vázoljuk fel a következőket:

1. Egy konkrét környezeti, társadalmi problémát.
2. A probléma jelentősége a fenntartható fejlődés szempontjából.
3. A probléma lehetséges oka.
4. A probléma lehetséges megoldása (oki vagy tüneti szinten).
5. A probléma kezelésének újszerű megoldását szolgáló termék és/vagy szolgáltatás leírása.
6. Az újszerű termék és/vagy szolgáltatás prototípusának, próbaverziójának előállításának lépései.
7. Az új termék és/vagy szolgáltatás előállításának várható költsége.
8. Az új termék és/vagy szolgáltatás bevezetésének várható költsége, nyeresége.
9. Az új termék és/vagy szolgáltatás kipróbálásának módszere.
10. A próba alapján véglegesített vagy tökéletesített termék és/vagy szolgáltatás gyártásának, biztosításának, terjesztésének terve.

Több játékos esetében egy adott játékos felvázolja a fenti pontok szerinti tervet, a többi játékos pedig vitába száll vele, megpróbálják megtalálni a terv gyenge pontját! A játékosok közösen értékelik a vita végeredményét.

Teljes győzelem: a termék és/vagy szolgáltatás megvalósítása...és a Föld megmentése:

Készült: az NTP-INNOV-22-0095 pályázat keretében.
Támogatók: Megvalósító:

MINISZTERELNÖKSÉG

Kérünk, hogy így hivatkozz a játékra publikációdiban:
Mező Ferenc (2023): Innovációk a fenntartható fejlődésért (társasjáték). Kocka Kör, Debrecen. URL: https://kockakor.hu/nto_innov_22_0095

*A játékpálya a Kocka Kör (www.kockakor.hu) oldaláról ingyen letölthető.

A játék kialakításakor figyelembe vett főbb szempontok:

1. Kritérium: alacsony eszközigeny. Megvalósulás: a játéktábla egyetlen oldalra kinyomtatható, a játékhoz ezen kívül egy sorsolást szolgáló ceruzára, vagy pálcára van szükség. Az alacsony eszközigeny követelménye megvalósult.

2. Kritérium: forráshiányos szituációkban is elérhető legyen a játék a felhasználók számára. Megvalósulás: a játék ingyenesen letölthető a Kocka Kör (2022) oldalán keresztül, a sorsoláshoz még egy sorsolást szolgáló botszerű tárgyra (például: ceruza, toll, papír, műanyagflakon stb.) van szükség. E kritérium is megvalósult tehát.

3. Kritérium: online is letölthető legyen a játék, hogy szükség esetén online tanítási, foglalkozás tartási körülmények között is használható legyen. Megvalósulás: megtörtént. A játéktábla online elérhető a Kocka Kör (2022) oldalán keresztül.

4. Kritérium: a játékot 1 fő is játszhatja, de párban, 4-6 fős kiscsoportban, illetve e kiscsoportból vagy egyénekből álló, akár 36-40 fős csoportban is játszható legyen a játék. Megvalósulás: a játék ennek a kritériumnak is megfelel: egyéni, párban, kisebb és nagyobb csapatokban is játszható.

5. Kritérium: feleljen meg a digitális és a nyomtatott formátumot preferáló felhasználók igényei-

nek is. Megvalósulás: a játéktábla digitálisan elérhető a Kocka Kör (2022) weboldalán és ki is nyomtatható – az adott kritériumnak így megfelel.

6. Kritérium: a játék magyar nyelvű legyen. Megvalósulás: a játék valóban magyar nyelvű 8de akár idegen nyelven is játszható).

Felhasználási lehetőségeit tekintve a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos: a) tudásszint felmérés, b) ismeretek rendszerezése és gyakoroltatása, c) új témakörök bevezetése, érdeklődésfelkeltés céljára is alkalmazható a játék a pedagógiai, tehetséggondozás célú használat során.

A játékosok szempontjából e játék a hasznos és szórakoztató időtöltés biztosítását kínálhatja, közös tevékenységre ad lehetőséget és pályaeorientációs lehetőségeket villanthat fel.

Zárógondolatok

Az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjáték a tehetséggondozás és általában az oktatás terén sokoldalúan alkalmazható eszköz lehet, mely egyben innovációra is sarkalhatja a résztvevőket. Az innováció szoros összefüggésben áll a tehetségmodellek (vö.: Balogh és tsa, 2011) gyakran visszatérő elemével: a kreativitással, amely révén új, hasznos alkotások jöhetnek létre (vö.: Mező és Mező, 2011, Mező, 2015).

A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tehetséggondozás célú felhasználás során javasoljuk a résztvevők potenciális érzékenyítését a téma iránt, aminek eszközeként a jelen tanulmányban bemutatott társasjáték mellett, a T.É.M.A. projektben létrejött, és a Kocka Kör (2022) weboldaláról ingyenesen elérhető virtuális kiállítások (is) javasolhatók (4. ábra).

4. ábra. A T.É.M.A. projekt virtuális kiállításai. Forrás: Kocka Kör (2022)



Irodalom

- A/RES/70/1 - Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (Agenda 2030.) web: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement> Utolsó megtekintés: 2023.06.10
- Balogh L., Mező F., Kormos D. (szerk.) (2011). *Fogalomtár a Tehetségpontok számára*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Faragó T. (2016). Világunk 2030-ban: a nemzetközi együttműködés új egyetemes programjának előzményei, lényege és értékelése. *Külföldi Szemle*, 15 (2). 3–24.
- Kaluha S., Mező F., Mező K. (Szerk.)(2022). *Kutatási tervek és teljesítmények a „T.É.M.A.” gazdaságfejlesztési programban*. Kocka Kör, Debrecen.
- Kocka Kör (2020). *A Kocka Kör weboldala*. Megnyitás: 2023.06.20. URL: www.kockakor.hu
- Kocka Kör (2022). *A Kocka Kör „T.É.M.A.: Tudomány és Művészet Alkotóműhely” című projektje (pályázati azonosító: NTP-INNOV-22-0095)*. Megnyitás: 2023.06.20. URL: https://kockakor.hu/ntp_innov_22_0095/
- Mező F. (2021). Felfedezettetéses tanulást segítő gyakorlatok az OxIPO-modell alapján. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/3, 83-97. DOI [10.35405/OXIPO.2021.3.83](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.3.83)
- Mező F. (2023). *Innovációk a fenntartható fejlődésért (társasjáték)*. Kocka Kör, Debrecen. URL: https://kockakor.hu/ntp_innov_22_0095
- Mező F., Mező K. (2011). *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F., 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 K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen
- I1: Eur-Lex, Glosszárrium az összefoglalókhoz. Fenntartható fejlődés. web. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM:sustainable_development Utolsó megtekintés: 2023.06.20.

RECENZÍÓ/REVIEW

RECENZIO
ERDEI RÓBERT „REZILIENCIA ÉS ISKOLAKEZDÉS”
CÍMŰ KÖNYVÉRŐL

A recenzió szerzője:

Nagyné Klujber Márta (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

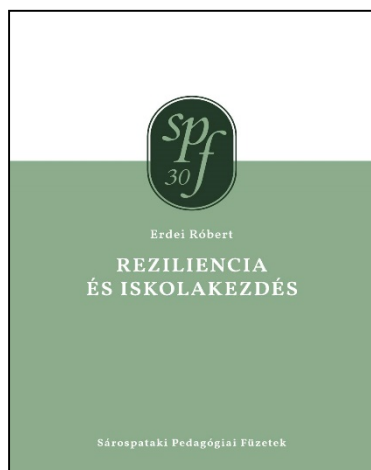
A szerző e-mail címe:
klujber.marta@uni-eszterhazy.hu

Lektorok:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

Nagyné Klujber Márta (2023). Recenzió Erdei Róbert „Reziliencia és iskolakezdés” című könyvéről. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 153-156. DOI [10.18458/KB.2023.2.153](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.153)



Jelen recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Erdei Róbert (2022): *Reziliencia és iskolakezdés*. Sárospataki Pedagógiai Füzetek (30.) Tokaj-Hegyalja Egyetem. Sárospatak. ISBN: 978-615-6482-02-0

Kulcsszavak: reziliencia, iskolakezdés

Diszciplína: neveléstudomány

Keywords: resilience, starting school

Disciplines: pedagogy

Az iskolakezdés kritikus időszak a kisgyermek életében, amikor eredményesen meg kell küzdeniük az új közösségbe való beilleszkedés nehézségeivel az iskolai tanulási helyzetekben, az elvárt követelmények teljesítése mellett. Az óvodából az iskolába történő átlépés átmeneti időszakának kihívásait eltérő módon tudják kezelni a gyermekek, amely helyzet megkönnyítése érdekében sokféle gyakorlat

létezik az intézmények, illetve az ott alkalmazott pedagógusok részéről.

A pedagógiai gyakorlat mellett a tudományos kutatások is évtizedes múlttra visszatekintően foglalkoznak e korszak nehézségeivel pszichológiai-pedagógiai szempontból is, a rendszerszintű kérdések mellett a gyermekek egyéni adottságait elemzik azzal a céllal, hogy minél jobban megismerjék az

átmenettel való megküzdést befolyásoló tényezőket.

A Tokaj-Hegyalja Egyetem Sárospataki Pedagógiai Füzetek a neveléstudomány számára aktuális kérdésekkel foglalkozó kiadványsorozatának harmincadik kötetében dr. Erdei Róbert pszichológus új szempontot vezet be a téma kutatásába. A 2022-ben megjelent *Reziliencia és iskolakezdés* című munka a címben szereplő fogalom szerepét vizsgálja az iskolakezdés terén, amely felmérése, fejlesztése, támogatása révén a sikeresebb iskolai beválás remélhető. A szerző doktori kutatásának eredményeit szintetizáló disszertációjának átdolgozása során az aktuális jogszabályi környezet figyelembevételével, az azóta is bővülő gyakorlati tapasztalatainak beépítésével aktualizálja azt. A reziliencia jelenségének iskolai eredményességére vonatkozó aspektusai mellett egy kutatás bemutatását is tartalmazza a könyv, a pedagógiai szakszolgálatok által ellátott csoportokban vizsgálódik többek között a reziliencia meglétéről vagy hiányáról, rizikócsoporthairól, támogató tényezőiről. A szerző kutatásának bemutatása során annak kutatómódszertani háttéréről, az eljárás részleteiről is képet kapunk. A kapott eredmények ismertetése és értelmezése zárja a munkát, amely rámutat a további teendőkre a témában az oktatás-nevelés területére jelentős hatást gyakorló koronavírus járvány, illetve háborús események tükrében.

A könyv tematikusan a kognitív képességek, a reziliencia, illetve az iskolai eredményesség, a beválás és e területek összefüggéseinek vizsgálatát célozza meg. A kötet első része a reziliencia jelenségkörét elsősorban a hétköznapi pedagógiai helyzetekben való alkalmazhatósága szempontjából foglalja össze, kiemelten a pedagógiai szakszolgálat fejlesztő tevékenységének gyakorlatát. Mivel a szerző maga is tapasztalattal bír az intézményrendszerben munkája révén, kutatásában a szakszolgálati intézményekben ellátott gyermekeket fokozottan érintő, nehezített iskolai beválás problémájára reflektál. A pedagógiai szakszolgálati tevékenység során a gyer-

mekek fejlettségének minél korábbi feltérképezése, szükség esetén fejlesztése egyaránt megjelenik, amely a reziliencia kérdésköréhez remekül illeszkedő modellt nyújt.

A reziliencia fogalmának ökológiai gyökereihez tér vissza a munka, nagyobb részben azonban annak pszichológiai vonatkozásait tárgyalja. Ez az elméleti megalapozás ágyaz meg a fogalom a gyermekek fejlődésében betöltött szerepe és a rizikófaktorok megléte esetén az ellenállóképesség tényezői megértésének. A hivatkozott, főként az ezredfordulót követő évtizedekben született szakirodalmak egymással látszólag ellentmondó állításainak szintetizálására törekszik a szerző, amely komoly útmutatóként szolgál a témát átlátni igyekvő pedagógusok, szülők számára. Dinamikus folyamatként a környezettel való interakcióban kiteljesedő jelenséget ismerhetünk meg, amelyeket támogatnak/gátolnak különféle személyiségvonások, faktorok. Ezek megléte ellenőrizhető, fejleszhető, rendkívül komplex folyamatról van azonban szó. E komplexitás visszaköszön a könyv szerkezeti felépítésében is, így az elméleti rész olyan vezérfonalat ad az olvasó számára, amely a témában érintett pedagógusok, oktató-nevelő intézmények és a családok számára egyaránt érthető, követhető és jól felhasználható ismereteket nyújt.

A reziliencia pedagógiai vonatkozására külön fejezetet szentel a szerző. A mindennapok nehézségeivel való megküzdésben a reziliencia mellett különböző kognitív képességek elsajátítása is segíti a gyermekeket. Ugyanakkor nem általánosan érvényes jellemzőként jelenik meg, mivel egy területen mutatott eredményes megküzdés még nem jelent más esetben is sikeres boldogulást. Ha azonban az iskola olyan helyként működik, ahol a védőfaktorok és a rizikófaktorok „felügyelet” mellett jelennek meg, közvetett szerepet játszanak a sikeres alkalmazkodás kialakításában, nem csak támogató közegeként, ahol megélhetőek a sikertelenségek, hanem a rizikófaktorok hatásának csökkentésében és a védőfaktorok nyújtásában is.

Az elméleti munkák a reziliencia fejleszthetőségének irányába mutatnak az iskolában, melynek három szintje egy általános jellegű prevenció, másodlagosan a rizikófaktorok meglétével bíró gyermekekre célzott, illetve legszűkebben egy-egy konkrét probléma kezelése. Erdei Róbert a pedagógusok személyének jelentőségére is felhívja a figyelmet egy interakciós-modell bemutatásakor, mint kulcskapcsolatra, akik a siker egyik legfontosabb faktorai, a „gondoskodó” felnőttek.

A fejlődési rizikók és a védőfaktorok számbavétele az egyén szintjétől a családon, az oktatónevelő intézményen át a tágabb közösség, a társadalom szintjéig ökológiai szemléletet érvényesítve történik meg a könyv szerkesztésében és tartalmában is. Mivel a reziliens gyermekek fejlesztése arra a feltételezésre alapul, hogy feltételeinek kialakítása, megerősítése lehetséges, valamennyi szereplő hasznos javaslatokat olvashat ehhez a fejezetekben. A gyermekek számára rezilienciájukat erősítő tanácsok szerepelnek a könyvben (például „Haladj a céljaid felé!”), ugyanakkor a pedagógusok oldaláról ehhez járulhat hozzá mások mellett az empatikus, figyelmet nyújtó légkör. A szülők bevonása is lényeges, a családi kohézió erősítése céljából, illetve támogató rendszerek felkutatásához.

A gyermekek egyéni jellemzőiből kiindulva az intézmények szerepéről, a gyermekek szűkebb és tágabb környezetéről is olvashatunk a kutatás elméleti megalapozására szolgáló részben. Az iskolaérettség a tananyag elsajátításában elért fejlettségi szint, illetve az iskolai környezetben való elboldogulás képessége kontextusában jelenik meg a különféle hazai és külföldi kutatások áttekintése során. A felsorakoztatott szempontok, mint a képességek fejlettsége, az interakciók a pedagógusokkal, gyermekekkel, a családi háttér, vagy a szociális környezet, a reziliencia megléte vagy hiánya is előre jósolhatja az iskolai eredményeséget, beválást. Erdei Róbert munkája az iskolára való érettség, felkészültség kérdéskörében született

kutatások sorához csatlakozik. Mivel az iskolakezdés kritikus életesemény, alkalmazkodóképességet igényel a gyermekektől. Kiemelendő, hogy ismertetésre kerül a Rakamazi Egységes Pedagógiai Szakszolgálat vizsgálati protokollja, ami viszonyítási alap lehet más intézmények működésének áttekintésében. Nagyszámú vizsgálat történik itt ugyanis, amely jól kihasználható lehetne a gyermekek fejlődésének megismerésére irányuló kutatásoknál. Részben tehát az intézmény protokolljában használt standard tesztek (MSSST, Budapest Binet, Színes Raven Progresszív Matrik Teszt, WISC-IV., Edtfeldt, Piéron, DPT), részben pedig a kutatás konkrét céljaihoz illeszkedő vizsgálóeljárás felvétele történt a könyvben bemutatott kutatásban. Wagnild és Young (1993), majd Skehill (2001) átdolgozott reziliencia skálájának egyúttal a megbízhatósági mutatói is megállapításra kerültek, éppen ezért a skála más kutatásokban is jól felhasználható, növelve ezzel a kutatás értékét és a megismételhetőséget is. A kutatási mintában 493 fő 5-8 éves gyermekek teljesítménye szerepelt 2006 és 2010 közötti időintervallumban. A kapott eredményekkel kapcsolatban a kutatás korlátai közé sorolja a szerző, hogy e hosszanti vizsgálatban bár korrelációk megállapítására alkalmas eredmények születtek, összefüggések feltárására nem használhatóak, mivel a gyermekek természetes közegében vizsgálódnak, nem kísérleti jelleg dominált. Statisztikai elemzésekre került sor a kapott adatsorok között, melynek legfontosabb eredményeit grafikonok segítségével értelmezi a szerző a hipotézisek sorrendjében.

Sor került a mintában szereplő gyermekek reziliens, kihívásmentes, sérülékeny és problémásan alkalmazkodó csoportokba való besorolására a rizikónak való kitettség és a kimenetek jellege (pozitív fejlődés) alapján. A minta kétharmada legalább közepes mértékű rizikónak kitett csoportba tartozott. A pedagógusok és a szülők alacsonyabbra értékelték a reziliencia szempontjából a rizikós, rosszul alkalmazkodó, sérülékeny mintát, valamint

a reziliens gyermekek sérülékeny társaikhoz képest minden mutatóban jobban teljesítettek. Az iskolai beválás szempontjából a jobb kognitív képességek jobb iskolai beválást jósoltak, illetve a szakszolgálati fejlesztés és az iskolai beválás közti összefüggés beigazolódott. A hipotézisek beválásának vizsgálata mellett a kutatás a hátrányos helyzetű családok támogatására, illetve az iskolai beválás kimeneti mutatójára vonatkozóan is tartalmaz előremutató eredményeket, javaslatokat a zárófejezet.

Összességében elmondható, hogy a pedagógiai gondolkodásban a reziliencia fejlesztése, elérése mindenképpen része lehetne a hétköznapi munkának, amely védelmet jelent a negatív hatásokkal szemben. Az iskola közege rendkívül fontos színtere, fejlődési alkalmakat biztosítva a gyermekek számára. Erdei Róbert munkája hiánypótló a pedagógiai szakszolgálati tevékenység fejlesztésében is, kutatásán túlmutatóan beépíthető gyakorlatként jelenhet meg a fejlesztő tevékenységben.

MÚHELY / WORKSHOP

A MAGYAR NYELVŰ ROMA/CIGÁNY KULTURÁLIS NEVELÉST FOLYTATÓ ÓVODA HELYE A NEMZETISÉGI NEVELÉS RENDSZERÉBEN

MŰHELYBEMUTATÓ

Szerepi Sándor (PhD)

Hazánkban tizenhárom nemzeti kisebbséget tartanak számon, amelyek közül a legnagyobb lélekszámban jelenlévők (cigány-roma, horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén) működtetnek saját köznevelési intézményeket. Ezen kisebbségek egy része az országnak főként olyan területein élnek nagyobb létszámban, ahol az anyaországgal való szerves kapcsolattartás máig élő (horvát, román, szerb, szlovén). Mások a XVIII. századi belső vándorlás és betelepítés révén kerültek jelenlegi lakóhelyükre (német, szlovák kisebbség). Viszont a Magyarországon élő nemzeti kisebbségek legnagyobb lélekszámban élő csoportja, a cigányság mind eredetében, mind kulturális gyökereiben, mind nyelvben, mind földrajzi elhelyezkedésében rendkívül heterogén etnikumot képvisel. A becslések szerint – a hivatalos KSH statisztikával szemben, amely a legutolsó nyilvánosságra hozott 2011-es népszámlálási adatokra támaszkodik, 244 836 főt regisztrált, - a roma-cigány származású lakosság számértéke megközelítheti a 800-900 000 főt (lásd. Debreceni Egyetem kutatása 2010-13 között, Pásztor és Pénzes, 2018).

A hazai jogszabályi környezet biztosítja a lehetőséget az itt élő kisebbségek számára, hogy oktatási és kulturális intézményeket tartsanak fenn illetve működtessenek. Ennek tényleges megvalósulása – vagyis annak mértéke, hogyan tud élni ezzel a lehetőséggel az adott kisebbség, - elsősorban annak lélekszámától, társadalmi háttérétől függ. Ebben a tekintetben a legaktívabbak a hazánkban élő német nemzetiségűek. Az oktatási rendszer teljes vertikumát lefedve létezik német nyelvű óvoda, általános

iskola, középiskola, illetve német nemzetiségi pedagógusképzés is, melyekbe több ezer gyermek és diák iratkozik be évente. Csak a német nemzetiségi óvodai nevelésben több mint 14 000 gyermek vett részt az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerében közzétett legutolsó statisztikája szerint (I1). Ezzel ellentétben a roma-cigány kisebbség intézmény-működtető képessége és szándéka jóval alul reprezentált becslült számarányához mérten. A 2019/20-as nevelési évben mindössze 8853 gyerek (I1) vett részt cigány nemzetiségi nevelésben, s ezek közül csupán 200 tanult cigány nyelvet, a cigány nemzetiségi nevelést folytató óvodák mindössze 2 százalékában (Rácz, 2020). Vajon mi ennek a szembetűnő eltérésnek az oka?

Műhelytanulmányunk erre keresi a választ, előre vetítve egy átfogó vizsgálat igényét.

A nemzetiségi nevelés keretrendszere

Jelenleg a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet (I2) szabályozza a Magyarországon működő nemzetiségi óvodai és iskolai nevelést-oktatást. Ezen belül a 3. melléklet részletezi egyebek közt a nemzetiségi óvodai nevelés céljait. Ennek értelmében a nemzetiségi nevelés

- biztosítson anyanyelvi környezetet a gyermekek számára;
- ápolja és fejlessze a nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat;
- készítse fel a gyermeket a nemzetiségi nyelv iskolai tanulására;

- segítse a nemzetiségi identitástudat kialakulását és fejlesztését.

Emellett „a nemzetiségi nevelést folytató óvodában törekedni kell arra, hogy a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése mellett - figyelembe véve a gyermek nyelvismeretét - minél teljesebbé váljon a nemzetiség nyelvén folyó kommunikáció.” (I2). Viszont a roma-cigány kisebbség esetében a fenti elvárások közül az anyanyelv fejlesztésére, ápolására vonatkozó passzusok általános érvényű módon nem követhetők. Épp ezért az idézett melléklet a cigány nemzetiségi óvodai nevelésre vonatkozóan kiegészítést is tartalmaz. „A magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda tevékenységi formáiban hangsúlyozottan szerepelnek a roma/cigány játékok, versek, mesék és dalok. A vizuális nevelésben a sajátos szín- és formavilág kap helyt. A mozgáshoz kötődő tevékenységek között szerepel a roma/cigány tánckultúra megismertetése.” (I2).

A kérdést a rendelet 4. paragrafusának 3. bekezdése teszi helyre, mivel három típust különböztet meg a nemzetiségi óvodai nevelést folytató óvodák között:

- anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvoda,
- nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda,
- magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda.

Ez utóbbi tudomásunk szerint egy speciálisan magyar intézménytípus, hiszen nem írja elő a nemzeti kisebbség anyanyelv használatát, hanem a hangsúlyt a kulturális jellemzőkre, illetve a hagyományok értékeire helyezi. Ezzel a rendelettel a jogalkotó szándéka feltehetően az volt, hogy lehetőséget biztosítson a rendkívül heterogén és zömében anyanyelvét már elhagyó hazai cigányság számára, hogy óvodáskorú gyermekeit egy kulturálisan önazonos nevelési közegben helyezhesse el.

Roma gyerekek az óvodában

Az 1. ábra a nemzetiségi óvodai nevelésben résztvevő gyerekek létszámát szemlélteti

nemzetiségi lebontásban. Megfigyelhető a roma-cigány gyerekek arányaiban jóval szerényebb részvétele.

1. ábra. Nemzetiségi óvodában nevelt gyermekek száma.

Forrás: <https://dari.oktatas.hu/keirpub/index>



Ez még szembe tűnőbb annak fényében, hogy a roma lakosság száma a német kisebbségének 3-4-szerese, viszont a német nemzetiségi nevelésben résztvevő óvodások létszáma közel kétszerese. Ráadásul az elmúlt két évtizedben az Oktatási Hivatal statisztikái szerint jelentősen csökkent az ebben a formában óvodába járó cigány gyermekek száma (1.táblázat).

1. táblázat. Az óvodába járó cigány gyermekek száma az OH adatai szerint. Forrás: <https://dari.oktatas.hu/keirpub/index>

Év	Létszám/fő
2005/2006	16 780
2006/2007	17 383
2007/2008	18 406
2008/2009	20 500
2009/2010	21 279
2010/2011	24 309
2011/2012	27 193
2012/2013	26 193
2013/2014	18 234
2014/2015	16 559
2015/2016	13 759
2016/2017	11 211
2017/2018	9 994
2018/2019	9 514
2019/2020	8 853

Vagyis míg a roma lakosság aránya a becslések és a mérések szerint is folyamatosan növekszik a hazai lakosságon belül, addig a roma nemzetiségi óvodai nevelésben résztvevő gyerekek létszáma 8 év alatt az egyharmadára csökkent! Ezek a számok akkor válnak igazán lehangolóvá, ha még korábbi statisztikai adatokat is citálunk. 2001-ben 554 olyan óvoda működött az országban, mely cigány kisebbségi nevelést folytatott (Pápai, 2015).

Az OH 2017-2020 között projektgazdaként egy átfogó fejlesztési programot dolgozott ki a hátrányos helyzetben lévő óvodák számára, az érintett hátrányos helyzetű intézmények aktív részvételével. A program közismert neve „Esélyteremtő óvoda” volt (EFOP-3.1.3-16-2016-00001 „Társadalmi felzárkózási és integrációs köznevelési intézkedések támogatása”). A projekt indulásakor készült egy alapos helyzetelemzés az érintett intézmények vonatkozásában. Az OH munkatársai 637 óvoda adatait dolgozták fel. Ez lényegében azt jelenti, hogy ennyi óvoda volt érintett nagyobb mértékben a hátrányos helyzetű gyerekek óvodai ellátását tekintve (a bevont óvodákban átlagosan 52% feletti volt a hátrányos helyzetű gyermekek aránya). Ennek a mintának az eredendő forrása egyébként a korábban az óvodai IPR-ben részt vettek köre volt. A programba bevont óvodák többségében a hátrányos helyzetű óvodás gyerekek egyben roma-cigány származásúak volt (ennek a két kategóriának az átfedtségével kapcsolatban lásd Szerepi, 2020). Végül a projektbe csupán 570 óvoda kapcsolódott be, de a számok így is jelzik, hogy milyen arányú a hazai óvodai rendszer érintettsége a hátrányos helyzetet illetően. (2017-ben hazánkban összesen 3484 óvodai feladatellátási hely működött.)

Az adatszolgáltatásban részt vevő óvodák közül 211 látott el nemzetiségi óvodai nevelést. Ebben az esetben ez nagyrészt roma-cigány nemzetiséget jelent. Pontosítva: „a nemzetiségi nevelést folytató 211 intézmény közül 178 óvodában magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelést folytatnak. A kétnyelvű nemzetiségű óvodák száma 31, ebből a

német nemzetiségű óvodák száma 20, a horvát nemzetiségű 5, a román 3, és egy szlovák nemzetiségű óvoda található a részt vevő intézmények között. Anyanyelven folytatott óvodai nevelés, német és román nyelven, összesen 2 feladatellátási helyen folyik.”(I2).

Magyar nyelvű roma-cigány óvodai nevelés – kutatástervezet

A fentiekben közölt projekt adataitól némileg eltérő információkat közöl kutatása során Rácz Zita (Rácz, 2020). A KIR közzétételi listából dolgozó szerző 166 olyan óvodát azonosított, melyben roma nemzetiségi nevelést folytatnak. Az eltérés oka természetesen az eltérő adatfelvételi időpontból is fakadhat, viszont a visszakapott minta az OH anyagához képest jóval szerényebb: csupán 41,7 százaléka válaszolt a megkeresett óvodáknak. Mindkét kutatásból egyértelműen tükröződik, hogy a roma nemzetiségi nevelést folytató óvodák jellemzően a romák által magasabban reprezentált térségekben működnek: Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád, Heves, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Somogy és Baranya megyében.

Mint az eddigiekből már kiderült a roma-cigány nemzetiségi óvodai nevelés korántsem azt a szerepet tölti be a hazai köznevelési rendszeren belül, mint amit egyrészt a roma népesség számaránya (8-9%) feltételezne (ennek megfelelően 280-310 óvodában kellene legalább működnie ilyen programnak). Másrészt a legalább 50 százalékban hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő óvodák számából következően (500-600) minden valószínűség szerint is jóval több intézmény érintett a kérdésben, mint a kutatási mintákban szereplő 178 illetve 166.

Jelen írás egy kutatás előkészítő lépésének egyike, melyben a fenti problémát körül járva megfogalmazhatjuk az alapkérdést. Mi az oka a rendkívül alacsony számú roma nemzetiségi nevelést folytató óvodának az indokoltsághoz képest? Vagyis arra vagyunk kíváncsiak, hogy azon hazai óvodák közül

(kb. 600), ahol a hátrányos helyzetű (és dominánsan roma) gyermekek aránya meghaladta már 2017-ben az 50%-ot, miért csupán 160-170 óvoda vállalta fel a nemzetiségi nevelést. A kutatás kapcsán három alaphipotézist tudunk eddigi olvasmányaink és informális tájékozódásunk alapján megfogalmazni.

1. Úgy véljük, hogy az elhatárolódás háttérben az intézményfenntartók és intézményvezetők aggodalmi is állhatnak, aggodalmak háttérben pedig a nem hátrányos helyzetű és nem roma származású gyermekek elvesztésétől való félelem húzódnak meg.
2. Úgy gondoljuk, hogy részben szerepet játszhatnak az elzárkózást illetően azok az ismeret- és képzettségbeli hiányosságok is, melyek a roma-cigány kultúrával kapcsolatban jelentkeznek a helyi társadalom vonatkozásában.
3. Feltételezzük, hogy okként jelentkezhet a roma származású szülők támogatásának hiánya is. Erre utalt tanulmányában Rácz (2020) is elsősorban azokat a szülői véleményeket kiemelve, melyek a megbélyegzéstől való félelmet, az érdektelenséget, illetve az ismeret-hiányt jelölték meg.

A kutatás megvalósítását azon óvodák bázisán tervezzük, melyeket a fent említett OH projekt (Esélyteremtő óvoda) kapcsán már a korábbiakban említettünk. A kutatás alapmódszerül a kérdőíves vizsgálatot választjuk, amit kiegészítünk személyes interjúkkal (10-15 óvodában személyesen tervezünk az intézményvezetőkkel interjút készíteni.) A kutatás adatait az Oktatási Hivatal nyilvánosan hozzáférhető adatai alapján tervezzük és szervezzük meg, az intézmények önkéntességére alapozva. Az elvárt eredmények kapcsán elsősorban a nemzetiségi nevelés visszaszorulásának háttérét szeretnénk feltárni, országos helyzetképet kapva a jelenlegi állapotokról is.

Irodalom

- Intézményi helyzetelemzés Tanulmány, EFOP-3.1.3-16-2016-00001 Társadalmi felzárkózási és integrációs köznevelési intézkedések támogatása. Esélyteremtő Óvoda projekt.
- Pápai B. (2015). Cigány nemzetiségi óvodák Magyarországon: A cigány nemzetiségi pedagógiai programok hatékonyság-vizsgálatának kezdeti lépései. In Andl H. (szerk.) *Körkép: A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai* Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 51-61.
- Pásztor I. Z. & Péntes J. (2018). A cigányság lélekszáma és helyzete egy északkelet-magyarországi felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények*, 142 (2). 154-169
- Rácz R. (2020). Magyar nyelvű roma nemzetiségi nevelés az óvodákban. Tapasztalatok és gyakorlat. web: *Nemzetiségek.hu*, 2020/4. http://nemzetisegek.hu/repertorium/2020/04/belivek_18-22.pdf
- Szerepi, S. (2020). Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 39–46.
- I1: Oktatási Hivatal köznevelési tanügyi adminisztrációs és adatbank oldala. Web: <https://dari.oktatas.hu/keirpub/index> Utolsó megtekintés: 2020.05.30.
- I2: 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txrefrer=0000003.TXT>. Letöltés: 2023.05.10.