



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

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

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

IX. évf., 2023/4. szám

DOI [10.18458/KB.2023.4.1](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.1)

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

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

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Batiz Enikő (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Gortka-Rákó Erzsébet (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károlyi Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kelemen Lajos (Polifforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inántsý-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Lepeš, 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, Dészány 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)
Nagy Lehocy Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
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

Bereczki-Csávás Judit és Balázs-Földi Emese:

Berettyóújfalu élő fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei.....7

Nagy Erika:

Mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók adaptív funkcionálási szintjének felmérése a Vineland Szociális

Érettségi Skála segítségével.....25

Rábai Dávid:

Roma/cigány gyermekek a Debreceni Labdarúgó Akadémián – egy kvalitatív vizsgálat eredményei.....39

Szerepi Sándor:

Szociális kompetenciák felmérése hátrányos helyzetű óvodások körében Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-

Szatmár-Bereg megyében51

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES65

Gesztelyi Hermina:

A sajátos nevelési igényű gyerekek reprezentációja a kortárs gyerekkönyvekben – az Órangyal, a Simi és a rendetlen betűk,

valamint a Mihályi Csongor és az időgyurma című kötetek példáján.....67

Kis Gábor:

Elfogadás, empátia és különleges bánásmód a Harry Potter regénysorozatban.....83

Láposi Terézia:

A bábozó gyerek titka, avagy a bábu mint a lélek kibangosítója99

Lovas Kiss, Antal:

Application of Animal Assistance at the University of Debrecen Faculty of Education for Children and Special

Educational Needs..... 119

Nemes, Magdolna:

A Case Study of Teaching English in Kindergartens since 1989 – a North-East Hungarian City..... 127

Tóth, Norbert:

Teacher's Perception about the School Performance of Roma Students..... 139

Trembulyák Márta és Szabóné Pongrácz Petra:

Külön? Együtt? Merre tovább?..... 147

KONFERENCIA/CONFERENCE 157

Meghívó a IX. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára /

Invitation to the 9th 'Special Treatment' International Interdisciplinary Conference.....159

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

BERETTYÓÚJFALUN ÉLŐ FOGYATÉKOS GYERMEKET NEVELŐ CSALÁDOK ÉLETKÖRÜLMÉNYEI

Szerzők:

Bereczki-Csávás Judit
(Magyarország)

Balázs-Földi Emese (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
balazs.foldi.emese@ped.unideb.hu

Lektorok:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Túri-Galán Anita (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Bereczki-Csávás Judit és Balázs-Földi Emese (2023): Berettyóújfalun élő fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 7-23.

DOI [10.18458/KB.2023.4.7](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.7)

Absztrakt

Bass (2004) országos adatgyűjtés keretében vizsgálta a súlyosan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményeit. Kutatási eredményei egy közel húsz évvel ezelőtti állapotot tükröznek. Jelen tanulmány célja Bass (2004) kutatási eredményeit összevessük a mai, 2020-as években tapasztalt, Berettyóújfalun élő interjúalanyok életkörülményeinek eredményeivel, feltárva, milyen változások történtek az elmúlt évek során életmódjukban, családi viszonyaikban, jövővel kapcsolatos elképzeléseikben. Kvalitatív interjú segítségével tártuk fel tíz Berettyóújfalun élő család életkörülményeinek jellemzőit. Kutatási eredményeink szerint pozitív tendenciák figyelhetők meg a családok szociális helyzetében, kapcsolatrendszerében, a szülők gazdasági aktivitásában, de továbbra is nehézségekkel és hátrányokkal szembesülnek a közszolgáltatásokhoz való hozzáférésben, és a gyermekük hosszútávú jövőjének biztosításában.

Kulcsszavak: család, krízis, diszkrimináció

Diszciplína: szociológia

Abstract

LIVING CONDITIONS OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN BERETTYÓÚJFALU

Bass (2004) examined the living conditions of families raising severely disabled children in the framework of national data collection. His research results reflect the circumstances nearly twenty years ago. The present study aims is to compare the research results of Bass to the present living conditions of interviewees who live in Berettyóújfalu in the 2020s, revealing the changes which have occurred in their lifestyle, family relationships and future plans in the course of the past years. We used a qualitative interview to reveal the characteristics of the living conditions of ten families living in Berettyóújfalu. According to our research results, there are positive tendencies in the families' social situation, relationship system or in the economic activity of the parents, but they still face hardship and drawbacks in accessing public services and ensuring their child's long-term future.

Keywords: family, crisis, discrimination

Disciplines: sociology

Hazánkban a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családokkal összefüggő kutatások eredményei (Kálmán és Könczei, 2002; Tausz és Lakatos, 2004; Szabó, 2003; Kálmán, 2004; Bánfalvy, 2000, 2003; Bass, 2004, 2008; Harnóczy et.al, 2010; Radványi, 2013; Mező és Mező, 2017; Tárcsi, 2016; Pető, 2021) szerint a fogyatékos gyermek jelentős terhet ró a szülők és az egész család életére. Átalakul a család szerkezete, kapcsolatrendszere, életkörülményei, szociális helyzete, jövővel kapcsolatos elképzelése, illetve sajátos életmód és életvitel figyelhető meg körülükben.

Bass László 2004-ben országos adatgyűjtés keretében a súlyosan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményeit vizsgálta (Bass, 2004). Megállapítása szerint a családok jelentős hátrányokkal, sajátos életkörülmények között és életstratégiákkal élnek mindennapi életüket. A családok gazdasági aktivitása alacsony, az anyák a munkaerő-piacon kívül maradnak gyermekük gondozása, ellátása miatt. Baráti, családi, rokoni kapcsolataik meggyengülnek, sok esetben megszakadnak, a nagyszülők halálával legjelentősebb segítőküket is elveszítik. A gyermek ellátásával összefüggő többletköltségek tovább nehezítik a családok anyagi helyzetét, s különösen a felnőttkorú gyermeküket gondozó családokat érinti az izoláció, az elmagányosodás, és az elszegényedés. Időskoruk elérésével a szülők egyik legjelentősebb krízise a gyermekük jövőjével kapcsolatos problémák megoldása lesz, melyre nem látnak jó megoldást a szociális ellátórendszerrel kapcsolatos félelmek miatt.

Tanulmányunkban a kvalitatív interjú keretében végzett vizsgálatunk eredményeit vetjük össze Bass László (2004, 2008) súlyos fogyatékos gyermeket nevelő családok körében végzett kutatási eredményeivel, annak érdekében, hogy feltárjuk a Berettyóújfalun élő családokra húsz év elteltével mennyire jellemzőek az akkori kutatási eredmények megállapításai.

Kutatás anyaga és módszere

Berettyóújfalun Hajdú-Bihar vármegyében, Debrecenről 40 km-re, Nagyváradtól 35 km-re található. A Berettyó folyó partján fekszik, a berettyóújfalui járás központja, az M35-ös autópálya és a 47-es főút köti össze Debrecenrel. Lakosság száma a 2022-

es adatok szerint 14 621 főre tehető, csökkenő lakosság szám jellemzi (I1). Berettyóújfaluban élő fogyatékos gyermeket nevelő családok számáról nincsenek rendelkezésre álló statisztikai adatok.

Kutatásunk célkitűzése, hogy egy olyan településen élő fogyatékos gyermeket nevelő családok élethelyzetét tárjuk fel, amely bár hátrányos helyzetű térségben helyezkedik el, de járásközponti szerepet tölt be, ezért, rendelkezik oktatási, illetve egyéb közintézményekkel. Vizsgálatunkban féligstrukturált kvalitatív interjú segítségével tárjuk fel tíz család élethelyzetét. A résztvevők kiválasztása hólabda-módszerrel, ismeretség útján, illetve ismerős közvetítése által valósult meg. A kutatás lefolytatására 2022. február 28-tól 2022. május 1-ig került sor. Kutatásunk nem reprezentatív, ezért eredményei tendenciaként értelmezhetők.

A vizsgálat során keressük a választ, hogy a Berettyóújfaluban lakó fogyatékos gyermeket nevelő családok milyen körülmények között élnek, milyen nehézségekkel szembesülnek a gyermek sajátos igényeinek kielégítése során, megnövekedett terheik enyhítésére kapnak-e segítséget természetes támazsaik által? Továbbá mennyire van lehetőségük rekreálódni, illetve a köznevelési intézmények szolgáltatásait helyben elérni, valamint az állam által nyújtott szociális támogatásokat és szolgáltatásokat igénybe venni? Milyen terveik, elképzeléseik vannak gyermekük jövőjével kapcsolatban?

A beszélgetés hat család esetén személyesen történt, a többi négy családnál online keretek között, video hívásban oldottuk meg az interjú felvételét. Az adatgyűjtést megelőzően tájékoztatást kaptak arról, hogy anonim módon kerül a történetük feldolgozásra, illetve hozzájárulásukat kértük hangfelvétel készítésére. Az interjút öt nagy kérdéskörre osztottuk, elsőben a lakáskörülményeket, másodikban a természetes támazsikat, harmadikban a szabadidős szokásaikat, negyedikben a szociális ellátórendszerrel összefüggő szolgáltatások szerepét, míg az ötödik kérdéskörben a gyermek jövőjével kapcsolatos terveiket tártuk fel.

Kutatásunkba tíz olyan családot vontunk be, akik eltérő súlyosságú és különböző fogyatékossgai típusba sorolható, 12 és 32 év közötti korosztályba tartozó gyermeket nevelnek. Fogyatékossgai típus szerint mozgássérülés, látássérülés, értelmi fogyatékossg, halmozott fogyatékossg, illetve autizmus

spektrumzavar szerepel diagnózisukban. Fontosnak tartottuk, hogy olyan családok életét vizsgáljuk, ahol a gyermek részben képes önmagát ellátni és részt venni a társadalmi életben.

Intézményi jogviszonyukat tekintve három fő általános iskolai tanuló, egy fő egyetemi hallgató, további két fő nappali ellátást vesz igénybe és négy fő munkaviszonnyal rendelkezik (1. táblázat).

Az interjút kilenc család esetén az édesanya adta, egy családnál az édesanya mellett az édesapa is részt

vett a beszélgetésben. A szülők életkora 42 és 80 év között van. Egy esetben a nagymama, mint gyám vállalta át a szülőktől unokája nevelését (2. táblázat).

A szülők végzettségét tekintve egy anyukának a legmagasabb iskolai végzettsége 8 általános, hárman rendelkeznek szakmunkás bizonyítvánnyal, ketten gimnáziumi érettségivel (az interjúban résztvevő apukával hasonlóan), és négyen felsőfokú végzettséggel rendelkeznek (2. táblázat).

1. táblázat. A válaszadók fogyatékossgal élő gyermekeire vonatkozó adatok (forrás: Szerzők)

Név, életkor	A fogyatékossg típusa	Intézményi jogviszony
B (12)	gyermekkori autizmus	általános iskolai tanuló
J (13)	Atípusos autizmus	általános iskola, egyéni munkarend
B (26)	halmozott fogyatékossg: értelmi fogyatékossg, mozgás- és látássérültség	nappali ellátás
J (31)	látássérültség: vakság	munkaviszony
Z (26)	értelmi fogyatékossg	munkaviszony
R (22)	mozgássérültség	egyetemi hallgató
Cs (32)	halmozott fogyatékossg: értelmi fogyatékossg és mozgássérültség	munkaviszony
M (32)	mozgássérültség	munkaviszony
P (13)	savant szindróma – autizmus	általános iskolai tanuló
T (18)	értelmi fogyatékossg – Down-szindróma	nappali ellátás

2. táblázat. A válaszadó szülők szociodemográfiai jellemzői (forrás: Szerzők)

Név, életkor	Szülő iskolai végzettsége	Családi állapot, a család létszáma	Édesanya gazdasági aktivitása
Sz (44)	gimnázium	elvált, 1gyermek	inaktív
T (39)	szakmunkásképző	házas, 1 gyermek	inaktív
G (43)	főiskola	házas, 3 gyerek: ketten ikrek (egyik él fogyatékossgal) és a húguk	aktív, részmunkaidő
J (59)	főiskola	házas, 2 gyerek: a fiatalabb él fogyatékossgal	aktív
J (52)	szakmunkásképző	elvált, 1 gyerek	aktív
A (42)	gimnázium	házas, 2 gyerek: az idősebb él fogyatékossgal	inaktív
J (68)	általános iskola	özvegy, 4 gyerek: a legkisebb él fogyatékossgal	nyugdíjas
M (80)	szakmunkásképző	özvegy, 1 gyerek, örökbefogadott unoka	nyugdíjas
Zs (53)	főiskola	elvált, 2 gyerek: a fiatalabbik él fogyatékossgal	aktív, két állás
A (45)	főiskola,	házas (anya), 1 gyermek	aktívak
T (44)	gimnázium	házas (apa)	

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Családok szerkezete

Az eltérő fejlődésű gyermek nevelése jelentős terhet jelent a szülők és az egész család számára, jellemzően teljes életformaváltás következik be (Kömlösi, 1992). Befolyást gyakorol a család struktúrájára, a családon belüli és kívüli kapcsolatokra, a családon belüli egyensúly felborul, ami érinti az anya-gyermek kapcsolatot, a szülők viszonyát, a testvérek, a nagyszülők és a szélesebb rokon kapcsolatrendszerét (Kálmán és Könczei, 2002).

Bass (2004) kutatási eredményei szerint a családok nyolcvan százaléka a fogyatékos gyermek születését követő 5 éven belül nem vállal újabb gyermeket, mivel a szülők energiáit lekötik a gyermek ellátásával kapcsolatos feladatok, ugyanakkor magasabb gyermekszám jellemzi őket. Ennek hátterében az a magyarázat állhat, hogy egyrészt a szülők részéről megjelenik egy kompenzációs igény, mivel egészséges énképük fenntartásához hozzátartozik az egészséges gyermek léte, másrészt pozitív irányba mozdítja el a gyermekvállalási hajlandóságot az, hogy az édesanya feladva munkáját az idejét a gyermeknevelésnek szenteli.

Ennek ellentmondanak vizsgálati eredményeink, mivel öt családban 1, három családban 2, egy családban 3, további egy családban 4 gyermek született. Két család több éves dilemma után döntött a gyermekvállalás mellett. *„Köztük majdnem öt év van. Azért telt el az a sok idő köztük, mert azért gondolkodtunk, ... de egy testvér csak kellett.”* (A, 42 éves).

A válaszadók szerint anyagi szempontok nem játszottak szerepet döntésükben.

A családi állapot szintén befolyásolja a gyermekvállalást. A megkérdezett családoknál a szülők fele együtt maradt házastársával, két esetben megözvegyülés miatt egyedülálló az anyuka, csupán három esetben következett be válás. Ez azonos Bass (2004) eredményeivel, akinek megállapítása szerint a fogyatékos gyermek születése nem járul hozzá a válások számának emelkedéséhez, csak abban az esetben, ha a szülők közötti kötelék gyengébb volt, amit szétfeszített a különleges helyzet. A családi állapotban történt változásokat vizsgálva az elvált szülői válaszokból kiténik, hogy nem feltétlen a fogyatékos gyermek volt a kiváltó oka a kapcsolat megromlásának, de mindenképpen

szerepet játszott benne. Az elvált anyák elmondása szerint a szülők kapcsolata már a gyermek születése előtt is labilis volt, ezért váltak külön. *„Egyértelműen rásegített, hogy igen nyugós gyermekkorra volt B-nek. A volt férjem meg ugyan ilyen. Tebát, ha valami nem úgy sikerült, akkor az is ordított, örjögött. A kettő együtt, az durva volt.”* (Sz, 44 éves) *„Igen, a férjem volt az oka. O' igazából nem is tudta megemészteni ezt a dolgot, hogy így történt. Meg amúgy is ivott. Tebát mindenféleképpen meg kellett tennem ezt a lépést, hogy ott hagyjuk és eljövünk.”* (J, 52 éves)

A többi esetben a fogyatékos gyermekkel kapcsolatos feladatok növelték a családi kohéziót, és a párok szerint kapcsolatuk sokkal szorosabb lett. *„Úgy gondolom, hogy a nehézségekben még jobban összekovácsolódtunk.”* (G, 43 éves) *„... szerintem megerősítette, mert egymásra kellett számítanunk.”* (J, 59 éves)

A fogyatékos gyermeket nevelő családok esetében a férj szerepe is igen meghatározó. Az általunk megkérdezett családok esetében az édesapák a család anyagi biztonságát nyújtják, ugyanakkor plusz feladatok is hárulnak rájuk, leginkább a gyermek szállítása során. A hagyományos családmodellnek megfelelően elsősorban az apáké a családfenntartói funkció, az édesanyáé a gyermeknevelés és a háztartásvezetés. Vizsgálati eredményeink meg- egyeznek korábbi kutatási eredményekkel (Heller et al, Bristol, Gallagher és Schopler, Willoughby és Glidden idézi Radványi, 2013), miszerint bár az édesapák bekapcsolódnak a gyermek gondozásába, de az édesanyákra aránytalanul nagyobb teher hárul.

Kálmán (2004) szerint a fogyatékos gyermeket nevelő családoknál kiemelkedő szerepe van a nagyszülőknek, különösen az anyai nagyszülőknek, mivel mind lelki szempontból, mind a gyermek nevelése tekintetében segítséget jelentenek a családnak. Azok a családok, ahol a nagyszülők támaszt tudnak nyújtani az édesanyának, illetve terhet tudnak átvállalni a gyermek felügyeletében és gondozásában, könnyebben vészelik át a krízishelyzeteket. Ezt támasztják alá jelen kutatási eredményeink is, öt családnál még élnek a nagyszülők, kiegészítik az anya szerepét, bekapcsolódnak a gyermek gondozásába és felügyeletébe. *„Ha olyan van, hogy fogorvoshoz el kell mennem, akkor addig ők bejönnek és vigyáznak rá, addig ehvan. Ő ehvan a saját szobájában, nem érdekli, ki van ott vele addig. Csinálja a maga kis dolgát,*

még ki is küldi őket a szobából.” (Sz, 44 éves, Zs, 53 éves) két munkahelyen dolgozik, fia 13 évesen már önállóan megy haza az iskolából és egyedül is hagyhatja, amíg haza nem ér a munkából. Régebben viszont ő is a szülei segítségére szorult. „Anyúkra számíthattam. Akkor még olyan stádiumban voltak, hogy amíg én dolgoztam, óvodából elhoztam P.-t és elvittem még két óra hosszára hozzájuk.” (Zs, 53 éves)

Bizonyos esetekben a nagyszülők elvesztésével is szembesülniük kell a családoknak, viszont a múltat felidézve arról számoltak be, hogy amíg éltek a nagyszülők, számíthattak a segítségükre. *„Eleinte anyukám, amíg élt. Sajnos anyukám nagyon hamar meghalt. Utána meg anyósom. De ő azért, végig itt volt.” (A, 42 éves)*

Olyan esetben, amikor a nagyszülők segítségére nem számíthat a család, a tágabb környezetben próbál támaszt találni. M. (80 éves), aki Romániából jött át Magyarországra és ezáltal semmilyen rokoni segítségre nem számíthatott, egy ismerőse által hidalta át a gyermek felügyeletével kapcsolatos nehézségeket. *„Fogadtam egy asszonyt mellé, mert én dolgoztam. M. nem tudott menni, most is csak járókéval tud. Biciklivel vitte az általános iskolába. Haza fele már én vittem, úgy indultam a munkahelyemről, hogy négyre oda érjek.”*

Összességében elmondható, hogy a nagyszülők minden egyes család életében kiemelkedő szerepet játszanak a megnövekedett terhek enyhítésében. A válaszadók körében sehol sem volt tapasztalható, hogy a nagyszülő ne tudta volna elfogadni a gyermek másságát és megszakította volna a családdal a kapcsolatot. Ugyanakkor a nagyszülői támasz, segítség nélkül nem tudták volna megoldani a fogyatékos gyermek nevelését.

A fogyatékos gyermek testvére szintén fontos támogató funkciót tölt be a család életében. Kálmán (2004) „sérülékeny” gyermeknek nevezi őket, mivel a szülők sokszor túlvédik, vagy éppen elhanyagolják őket. A vizsgálatban résztvevő családok esetében öt családban testvér is van, és minden esetben a gyermekek közötti jó kapcsolatról számoltak be. A válaszok alapján az a konklúzió vonható le, hogy az édesanyák nem szeretnék, ha az ép testvér teherként élné meg a fogyatékossgal élő testvérével járó gondozási feladatok ellátását. Nem várnak el ilyen feladatokat tőlük. *„Nem vonom be őket, hogy mondjam, nincsenek olyan feladatok, amit csak*

nekik kell elvégezni. B. ikertestvére gyógytornász hallgató. Ő nem Debrecenben van, hanem Miskolcon. De ha hazajön, akkor már nagyon ügyesen tudja, a kicsi is már 16 éves, már annyira gyakorlott, hogy ha hazatérünk Debrecenből, akkor már az állítóképpel viszi ki, a tisztába tevéshöz rendezi. Már tudják ezeket a fokozatokat megmeneteket, hogy miben tudnak segíteni. Nem kell erőltetni. Soha nincs az, hogy muszáj.” (G, 43 éves)

J (68 éves) családjában kifejezetten jót tett a testvérek jelenléte Cs. fejlődése szempontjából. Ők segítettek és ösztönözték az első lépések megtételére. *„Sokat segített E., már nagyobb volt. Volt itt egy járóka, mondták, neki, hogy pótmama vagy. Mindig beleült és játszott vele. Szóval segítettek. Azt mondta nekem Debrecenben a pszichológus, hogy nagyon jó, hogy nagy a család. Van, aki foglalkozzon vele. Öt éves korától indították el egyik ágytól a másikig a gyerekek. Esett, bukott. A gyerekek csalogatták és úgy elindult.” (J, 68 éves)*

A rokonok szerepe a családok számára nyújtott segítségben a vizsgálatban résztvevők körében kevésbé jellemző. Tízből nyolc család esetén a családi összefüggések megmaradtak, az ünnepek, névnapok, születésnapok együtt telnek el, de a gyermekkel kapcsolatos gondozási feladatokban nem vesznek részt. *„Vannak, itt laktak a sarkon. Nem voltunk haragba, jártunk össze, de úgy, hogy volt egy névnap átmenetünk. Csak sokan elháltak most már, nincsenek meg ugye. Sógoraim, sógornőim is meghaltak. De abban az időben nem voltunk mi haragban.” (J, 68 éves) „A férjemnek van egy unokahúga azokkal szoktunk úgy összejárni.” (T, 39 éves) „A tesómék itt laknak a másik utcán, velük sűrűn összejárunk.” (T, 44 éves)*

A szomszédok, lakóközösség segítségére ugyan csak számíthatnak a családok. Ezt viszont nem igazán veszik igénybe, mivel a beszélgetések során kiderült, hogy a jelentős részük meg tudja oldani családon belül.

Az általunk vizsgált családok közül egyről mondható el, hogy nagyon szegény körülmények között élt.

Itt mutatkozik meg legjobban, hogy ha baj van, segít a közösség. *„Volt ez a Zs., cigány Zs. Volt fája, mindig adott nekem, hogy tudja fűteni. Mindig megadtam neki. Nagyon rendes ember. Sokszor jött, hozzon talicskát, vigyen fabáncsot. Az is nagyon jó volt, azzal is befűtöttem. Papírdobozt T-ék, a zöldségésék, aki meghalt T. F. azok családostól leborították nekem a dobozokat. Fadobozt, meg a kemény dobozokat.” (J, 68 éves)*

A szülők baráti kapcsolatainak átalakulása számos családnál megfigyelhető, a tíz családból hatban történt változás. A gyermek születése után a családtagoknak is időre van szüksége, amíg feldolgozzák a gyermek fogyatékoságát, emiatt egyfajta izoláció figyelhető meg náluk. Viszont a barátok is sokszor elmaradoznak, amelynek legfőbb oka, hogy nem tudják, hogyan viszonyuljanak a családhoz. Jól tükrözi ezt A (45 éves) és párja T (44 éves) története. *„Az elején csendesedtünk be. Eltelt vagy két év. Nem találkoztunk szinte senkivel. A barátok se tudták kezelni. Utána beszélgettünk és elmondták, hogy nem tudták, le merjenek-e jönni. Mi sem tudtuk, hogy veszik. Meg el voltunk foglalva mással. Fel kellett dolgozni. Meg mondom én se kerestem senki társaságát. Most már viszont minden normalizálódott. Hétfvégén is jönnek, főzünk.”* (T, 44 éves)

Vannak családok, akik tudatosan keresik a sors-társakat és így alakítanak ki új barátságokat. *„Én nem éltem meg rosszul. Valahogy szerintem, új baráti kör jött. A fejlesztéseken, inkább a sors-társakat kerestem. Van itt is egy barátnőm huszon éve, neki meg sajnos autista a kisfia. Valamilyen szinten sors-társam, mert neki is beteg fia van.”* (A, 42 éves)

G (43 éves) története összefoglalja a baráti és családi kapcsolatok alakulását: *„Azt nem mondom, hogy a fiatalkori társaság megmaradt, mert az nem. Amikor megszülettek a gyerekek és beleestünk ebbe a cipőbe, akkor természetesen legfontosabb volt menni a fejlesztésről fejlesztésre. Az nem, de a család az nagyon szoros kötelék volt. A családdal minden alkalmat, névnapokat, születésnapokat, ünnepeket, tehát ide mentünk oda mentünk, azt megtartottuk. Amikor meg jött az Immanuel Otthon újabb családokat ismertünk meg. Ott maradt egy mag, akivel szorosabb a kötelék és a mai napig tartjuk a kapcsolatot.”*

Négy család esetén nem befolyásolta a baráti kapcsolatok alakulását a gyermek születése. *„Úgy elfogadta mindenki, hogy ilyen. Tényleg szeretik, meg minden.”* (T, 39 éves)

Látható, hogy a baráti kapcsolatok megmaradását vagy változását több tényező befolyásolja, így a gyermekek fogyatékosága, gondozási igénye, a szülői reakció a kialakult helyzetre, a barátok és a társadalom reakciójától való félelem, valamint a túlterheltség egyes családok zárkózottságát eredményezheti. Optimális esetben viszont meg tudnak birkózni a fogyatékoság tényével és nyitottak

maradnak a társadalom tagjai felé, ami által megmaradnak a régi barátságok és újak szövődnek.

Megállapítható, hogy vizsgálati mintánk körében legnagyobb segítséget a fogyatékosággal élő gyermeket nevelő családoknál a nagyszülők jelentik, minden megkérdezettnél a korai szakasztól kezdve egészen napjainkig a nagyszülők a legstabilabb pontjai a családoknak. Ott, ahol már nem élnek a nagyszülők a hiányuk pótolhatatlan. A rokoni kapcsolatok kevésbé töltenek be támasznyújtó szerepet a fogyatékos gyermeket nevelő családoknál, inkább társas kapcsolatokat jelentenek.

Kutatási eredményeink a baráti kapcsolatok terén nem egyeznek Bass (2004) megállapításaival, miszerint a bezártság, a mindennapi élet feladatai szinte lehetetlenné teszik a baráti és társadalmi kapcsolatok fenntartását és a szülőknek kevés alkalma kínálkozik a barátokkal való együttlétre, szórakozásra, ezért a régi barátok elmaradoznak, vagy láthatóan kínosan érzik magukat, így közeli barátságot inkább a hasonló sorsú szülőkkel ápolnak az érintettek.

Szabadidős tevékenységek

Kálmán (2004) szerint meghatározó, hogy a családok és a gyermekeik hogyan töltik el szabadidejüket, mennyire tudnak bekapcsolódnak a társadalmilag szokásos rekreációs tevékenységekbe, közösségi életbe. Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a mai tendenciáknak megfelelően, kortársaikhoz hasonlóan mindegyik fogyatékosággal élő gyermek preferálja a modern technikai eszközöket, a számítógép, laptop, mobiltelefon és televízió mindennapos eszköz az életükben. *„Hát a számítógép előtt ül most is. Van egy kis barátnője, akivel sokat szokott beszélgetni. Meg játszik, tudod, nem ezeket a harcolós játékokat. Azokat nem szereti, hanem amikor kirakasz egy színt és borul lefele az egész. Ilyet szokott játszani, de amúgy, ha van időnk, meg kedvünk el szoktunk menni, biciklizni például. Ha megyek valahova, akkor jön velem, megyünk vásárolni vagy valami.”* (J, 59 éves)

Bass (2004) a családban nevelkedő fogyatékos emberek időbeosztásának vizsgálatánál megállapította, hogy a fogyatékos emberek ébren töltött idejének körülbelül felét önálló tevékenységgel

töltik, a további egyharmadában egyedül vannak. Az általunk vizsgált családok gyermekeinek hétköznapjai ennél színesebb képet mutatnak. Mindegyik családban a szülők nagy hangsúlyt fektetnek a közös programokra, az együtt töltött időre, igyekeznek bevonni őket a mindennapi élet tevékenységeibe is. „Érdeklők a régi templomok, épületek. Szóktak apuval menni, minden vasárnap kirándulni. Ilyenkor a falvakban, városokban megnézik a hivatalos épületeket meg a zászolókat. Bejárnak mindent.” (Sz, 44 éves) „Egy iratmegsemmisítő gépe van és abban nagyon ügyes, tehat gyűjjük neki itt a papírokat és akkor azokat megsemmisíti vagy a könyvelő keresztanyu hozza neki, hogy na, akkor B. segítségemmel bedolgozni. Sőt, volt egy aranyos cég is itt Sámsonban, aki elvitte egy napra, hogy most ott is lehet iratokat megsemmisíteni. Meg persze a táblagép.” (J, 59 éves)

Bizonyos esetekben a virtuális világ által szereznek barátokat. Beszélgetnek egymással, bár sosem találkoznak. „Az interneten van barátja a Minecraftból nagyon sok.” (Zs, 53 éves) „Van általános iskolás barátja, tartják a kapcsolatot. Ő is vak. Meg már a párja is vak annak a lánynak. Eljönnek, beülnek cukrászdába.” (J, 59 éves)

A tízből négy gyermek esetén mondható el, hogy nincsenek barátaik. Ez több okra vezethető vissza, három esetben a gyermek integrált iskolába jár vagy járt, ezért valószínűsíthetően az osztálytársak befogadó szemléletének a hiánya nehezíti a baráti kapcsolatok kialakítását, valamint egy gyermek egyéni munkarend jogviszonya miatt az iskolai közösségben nem vesz részt, ami akadályozza a barátságok kötését. „Az én gyerekeim ilyen magának való. Neki igazából nem is nagyon voltak így barátai. Nincsenek is úgy mond barátai.” (J, 59 éves) „Így nincs. Hiába mondom neki. De ott az iskolában se foglalkozott sose senkivel. Oda állt a falhoz és csak ott állt.” (J, 68 éves)

Azoknak a fogyatékos személyeknek, akik speciális iskolába jártak, elmondható, hogy vannak barátaik, további barátságokat az iskola elhagyása után a nappali intézményben vagy speciális munkahelyen kötöttek. Ez hat család esetében mondható el, ami rámutat arra, hogy nem csak a hasonló sorsú szülők, de a hasonló helyzetű gyermekek is könnyebben kötnek barátságot egymással, ha lehetőségük van rá. Szerelmi kapcsolatok kialakulásáról azonban nem beszélhetünk, mivel egyedül M (80 éves) unokájának van udvarlója, aki a hétvégeket

náluk tölti, hétköznap pedig telefonon tartják a kapcsolatot.

A közösségi életben való részvételben pozitív változás tapasztalható a megkérdezettek körében, ugyanis tíz családból nyolc, saját megítélése alapján aktív társadalmi életet él. „Járunk kerámiára, rajzra az Igazgyöngybe. ... Táborokba szóktam vinni nyaranta, és rendszeresen járunk strandra.” (T, 39 éves) „Járt általános iskolai, gimnáziumi táborokba.” (J, 68 éves) Zs (53 éves) fia zeneiskolába jár és lovagolni. A-ék (45 éves) szeretnek kirándulni és a barátokkal szinte minden hétvégén találkoznak. Csupán két családról mondható el, hogy nem jár el sehova. Ennek elsődleges oka a gyermekük fogyatékoságából ered. Sz (44 éves) azért zárkózik el a közösségi élettől, mert autista gyermekénél súlyos viselkedési-magatartási problémák tapasztalhatók. „Régebben a játszótérre jártunk. Boltokba behordom, a Mekibe. Moziban egy filmet nem ülne végig. Muszáj szaladni közben három kört. Annyira túl van pörögve, hogy nem tud addig ülni és nézni a filmet. Már ide a kislaltba be merem vinni, mert ismernek minket, de ő simán fogja magát és bemegy a raktárba. Vagy neki kell 5 doboz Merci, akkor nekem meg kell vennem az öt doboz Merci-t, mert ha egyet visszarakok belőle, akkor ott földhöz veri magát. Ha lát valamit a zsebedbe, akkor simán odamegy és kivesszi. Tehat ő ilyen alap hülyeségeket csinál, ami másnak furcsa. Ha rászólok, akkor annyira rá van kattantva, hogy nincs is képbem. A játszótérről is azért szóktunk már le, mert ő odamegy és beleül valakinek az ölébe. Tehat ő nem tudja, hogy miket lehet. Vagy fogja magát, oldalra fordul és pisil, tök mindegy, hogy egy kislány nézi.” (Sz, 44 éves)

A fogyatékos emberek és családtagjaik szabadidős tevékenységekben való részvételét támogatják a témában érintett alapítványok, és érdekvédelmi szervezetek. Bass (2004) szerint a fogyatékos gyermekek szüleinek egyharmada tagja valamilyen érdekvédelmi szervezetnek. A megkérdezettek különböző segítséget kaptak civil szervezetektől, információnyújtásban, jogi és egyéb tanácsadásban, illetve anyagi támogatásban is részesültek. Anyagi segítség keretében segédeszközökhöz, autóhoz, telefonhoz, nyaraláshoz jutottak a megkérdezettek. „Voltak lent nálunk az Aranyosóágtól, hogy mi a kívánsága Cs-nak. Mert tényleg mindig segítenek. Cipővel, két pár cipő, egy pár papucs. Meg még maradt 60 ezer forint. Azt a segédeszköz boltban mindig le szóktuk vásárolni, ami kell neki.” (J, 68 éves) G (43 éves)

alapítványi segítséggel jutott ingyen fejlesztési lehetőségekhez. „*Tehát a Szivárványon belül volt egy alapítvány, az pedig fejlesztéseket biztosított, akár az állatasszisztált, akár azt hiszem még a zeneterápia is ide tartozott. Mindig volt valami kis plusz, ami belefért ebbe.*” Számos rendezvényt, műsort, táborot szerveznek és szerveztek az évek során. „*Az Immanuel Otthon mivel a református egyház által fenntartott intézmény és van külön alapítványa is pl.: Berekfürdőn minden évben egy intervallumba le van foglalva a Megbékélés háza és ezek a családok bejelentkezhetnek, és egy hétre elmehetnek úgy oda, hogy egy picit kötött, egy picit kötetlen. Tehát ugyanúgy megkapja a gyerek a gyógytornát, a masszírozást, ugyanúgy van ábitat, közös szalonasítás stb. stb. Tehát vannak programok, ahol akar, részt vehet, de ezek a családok együtt vannak. Együtt reggeliznek, együtt ebédelnek, együtt vacsoráznak. Beszélgethetnek, az egészséges testvér az egészséges, a fogyatékos gyerekek pedig már ismerik egymást az otthonból. Nem idegenek egymás számára, nincs az, hogy egy kicsit elkülönülnek. Hanem tényleg ott egy kicsit csapatépítő szellemű.*” (G, 43 éves)

Kérdéseink további része a családok nyaralási lehetőségét kutatta. Az életminőségük javulását tükrözi, hogy tíz családból hét rendszeresen jár nyaralni. „*Persze. Igen, voltunk Egyiptomban, Tunéziában, Törökországban, a Balatonnál, Gyulán...*” (J, 52 éves). Hasonlóan, gazdag repertoárt tárt elénk J (59 éves), és Zs (53 éves), akik minden évben elutaznak valahova. Három család nem jár rendszeresen nyaralni, de nem anyagi okok, hanem egyéb tényezők játszanak ebben szerepet, egy anyuka úgy fogalmazott, hogy nincs igényük rá. „*Nem igazán. Nem is igazán vágytunk nyaralásra. Nekünk nagy a kert, meg sikerült R.-nak venni egy ilyen terápiás lovat. Mi inkább ilyen állatbarátok vagyunk, állat centrikusak. Nem is gondolkodtunk ezen. Én a vizet nem szeretem.*” (A, 42 éves). Egy válaszadó a gyermek fogyatékoságával indokolta a nyaralás elmaradását, de terveik között szerepel és próbálnak az idén egy pár napot eltölteni a Balatonon.

Összességében megállapítható, hogy tíz családból heten rendszeresen járnak nyaralni, többen a külföldi nyaralást is megengedhetik maguknak, csupán egy családnál jelent akadályt a gyermek fogyatékosága. Mozgáskorlátozott családtag esetén sem jelent problémát a nyaralás kivitelezése, melyben jelentős szerepet játszanak a civil szervezetek, illetve a szociális intézmények segítő szolgáltatásai is.

Kiemelendő, hogy egy család kivételével, a szülők a fogyatékosággal élő gyermekükkel együtt nyaralnak.

Családok szociális helyzete

A szülők gazdasági aktivitása tekintetében megállapítható, hogy az édesapák munkaerő-piaci szerepvállalását nem befolyásolta a fogyatékos gyermek jelenléte, minden apuka megszakítás nélkül dolgozott és dolgozik jelenleg is. Korábbi kutatási eredményekhez (Barnett & Boyce, 1995; MENCAP, 2001; Bass, 2004) képest lényeges változás az édesanyák gazdasági aktivitásában figyelhető meg (2. táblázat), öt fő édesanya aktív, egy közülük rész munkaidőben dolgozik, öt fő pedig inaktív (életkoruk miatt két fő nyugdíjas). Jelen vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy az anyák inaktivitása már nem egyértelmű a fogyatékos gyermek gondozása kapcsán. Ez összefüggésben állhat azzal, hogy a fogyatékosággal élő családtag nappali felügyelete megoldott, egyrészt a nagyszülők aktív jelenléte, másrészt a szociális ellátórendszer által nyújtotta lehetőségek miatt. Az anyák munkavállalására pozitív hatást gyakorol iskolai végzettségük (4 fő felsőfokú végzettségű), illetve gyermekük gyakorisága, mivel a nagykorú vagy szintén dolgozik vagy szociális nappali ellátást vesz igénybe (1. táblázat).

Öt családnál az édesanya nem végez munkát, közülük ketten már nyugdíjasok, háromnak pedig a gyermeke még kiskorú, illetve egyéb tényező akadályozza a munkavállalását. Az egyik családnál az édesanya a vállalkozását feladta, mert az összeegyeztethetetlen volt a gyermek gondozásával, egy másiknál a gyermek egyéni munkarend alapján tanul, ezért az anya nem tud eljárni munkába. Harmadik esetben egyetemi hallgató a gyermek, de tanulmányai végzéséhez segítséget igényel, ezért az édesanya úgy döntött, hogy inkább egyéb, otthon végezhető munkával (szarvasmarhák tartásával) pótolja a kieső keresetet.

Az iskolai végzettség meghatározza az elhelyezkedési lehetőséget, a megkérdezett nők közül csupán egynek van általános iskolai, ötnek középfokú, négynek felsőfokú végzettsége (2. táblázat). Az iskolai végzettség emelkedésével a nők karriervállalása, ambíciója, munkaerőpiaci szerepvállalási

lehetősége is növekszik, és nem csupán a tradicionális nőszerepeket kívánják betölteni.

A nők munkavállalásából származó jövedelmét kiegészítik a szociális juttatások (bővebben Balázs-Földi, 2022), melyeket az állam biztosít a fogyatékoság miatt jelentkező extra költségek kiegészítése érdekében (1. ábra). Az életkor, a fogyatékoság típusa és mértéke befolyásolja az állam által nyújtott juttatásokra való jogosultságot. Ennek megfelelően a vizsgált családok és gyermekeik által igénybevett pénzbeli ellátások igen változatos képet mutatnak. A gyermekek otthongondozási díját (GYOD) négy olyan anyuka veszi igénybe, akik otthon vannak a kiskorú gyermekükkel, illetve egy részmunkaidőben dolgozik. A gyermekek otthongondozási díja (GYOD) 2019 óta vált elérhetővé a kiskorú fogyatékos gyermeküket otthongondozók számára, összege a mindenkor minimálbérrel egyenlő (Szt. 40.§). Ha figyelembe vesszük, hogy Berettyóújfalu az ország szegényebb régiójában helyezkedik el, a minimálbér összege a munkavállalók béréhez képest átlagos keresetnek mondható.

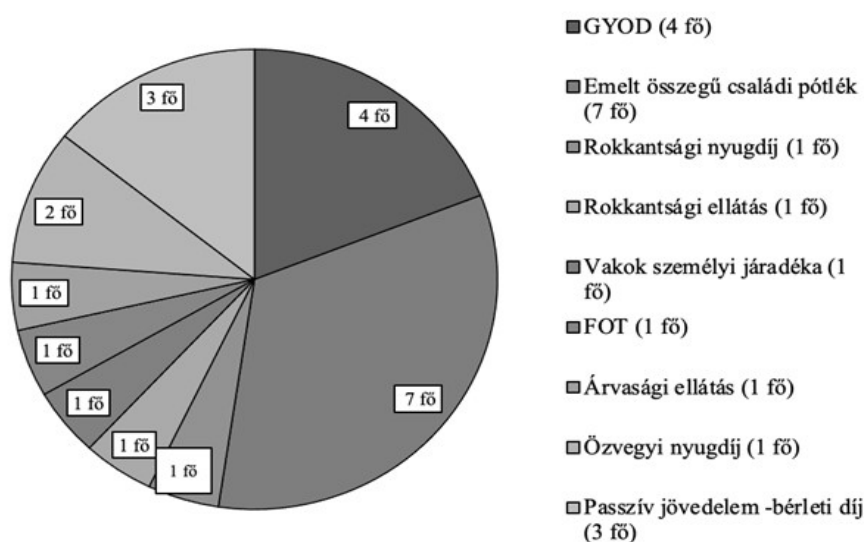
Hét család gyermekük után emelt összegű családi pótlékban részesül. Egy-egy fogyatékos személy

részére rokkantsági nyugdíjat, illetve -ellátást folyósítanak. Egy fogyatékos személy, aki elvesztette az édesapját, árvasági ellátásra jogosult. Egy személy vakok személyi járadékát és egy fő fogyatékosági támogatást (FOT) vesz igénybe (1. ábra).

A többlétszükségletek fedezetére a legtöbb család utazási kedvezményt, közgyógyellátást és étkeztetési kedvezményt veszi igénybe. Az öt mozgáskorlátozott családtagot gondozó család a segéd-eszközök beszerzését, a lakás akadálymentesítését pályázatok, önkormányzati támogatások vagy a közgyógyellátás által valósította meg. Egy család autóhoz jutott pályázati forrásból, és egy másik támogatás igénybevételével át tudta alakítani járművét.

Minden család rendelkezik személygépjárművel is. A legnagyobb akadály két család esetén, hogy az édesanyák nem tudnak vezetni, ezért ebben az édesapák jelentősebb szerepet vállalnak, ami szerencsére összeegyeztethető a munkavállalói feladtaikkal. „Jogsi nekem nincsen, vezetni nem tudok. Mondták már, hogy kéne, könnyebb lenne, csak, nem tudom. Busszal járunk. Ha a férjem otthon van, akkor ő visz be minket.” (T, 39 éves)

1. ábra. Keresőtevékenységen kívüli juttatások (forrás: Szerzők)



Egy család vett rendszeresen igénybe az önkormányzat által adható segélyeket. Mára már egzisztenciális körülményeik rendeződtek. *„Igen, mert mink nagyon szegénységben éltünk. Itt az erdő. Mi ide kijártunk, bordtuk a fát a férjemmel. A férjem vágta, én meg hoztam befele. Azzal fűtöttünk, hogy meleg legyen a gyerekekre. Van itt még diatűzhelyem, ha úgy adódna, hogy nincsen gáz, akkor beállítanám. Tudnék főzni. Abhoz képest mink, most jól élünk. Közepesen élünk, mert mire mindent kifejzetünk, meg spórolni kell fára. Van ottan nagy hely, azt mindig meg szoktuk pakolni.”* (J, 68 éves). A többi kilenc család nem igényelt önkormányzati támogatást. *„Nem. Hála Istennek mindig volt jövedelmünk. Az, hogy én ne dolgozzak, azt el se tudtam volna képzelni.”* (J, 52 éves)

Bass (2004) által vizsgált családok 43 százalékában fogyatékossgal élő családtagjuk segítségére szorult mobilitás terén, tehát speciális szükségletük a lakhatásra is kiterjed. Megállapítása szerint a lakások fele nem felel meg a fogyatékos gyermek vagy felnőtt megfelelő ellátására. Komoly gondot jelent a mindennapokban, hogy a fogyatékos személyek háztartásaiban a legalapvetőbb rehabilitációs segéd-eszközök sincsenek meg. A mozgáskorlátozottak közül kevesen laknak igényeiknek megfelelő, speciálisan kialakított ingatlanokban, így nehezen képesek mozogni a saját lakásukban.

Az általunk vizsgált tíz család mindegyike saját lakással vagy házzal rendelkezik és nagy hangsúlyt helyeztek az akadálymentesített, speciális igényekhez igazodó otthoni környezet megvalósítására. Minden fogyatékos családtag saját szobával rendelkezik, mely lappal, számítógéppel, mobiltelefonnal, televízióval ellátott. Az öt mozgásszervi fogyatékos hozzátartozóval rendelkező család esetén, minden lakásban vagy házban az akadálymentesítés is megtörtént, megszüntették a küszöböket, átalakították a fürdőszobát, illetve kialakították a mobilitáshoz szükséges környezetet. Mindezek nagyobb részben államilag kiírt pályázatok, támogatások segítségével valósultak meg. A ház- és lakásvásárlásra, illetve -korszerűsítésre, akadálymentesítésre fordítható támogatásokat igyekeztek igénybe venni és a speciális szükségletekhez igazítva felhasználni.

Egy család, akinek a lánya kerekesszékes, már tudatosan építkezett. *„Mi már igazából úgy építkezünk. Tehát R. már akkor meg volt. Úgy építettük, akadálymentesen az egészet. Nincsenek küszöbök, semmi.”* (A,

42 éves) Egy másik család, akinek a hozzátartozója mozgáskorlátozott, és csak járókerettel tud közlekedni, másik lakásba költözött, melyet a beköltözés előtt felújítottak és akadálymentesítették. *„Még ide se költöztünk, már megcsináltattam a tusolót, a lépcsőnél korlátot rakattam és később a bejárónál is elektromos kapu lett.”* (M, 80 éves) Egy válaszadó, akinek a lánya súlyosan mozgássérült, fontosnak tartotta, hogy a megfelelő ellátáshoz szükséges felszerelések és átalakítások meg legyenek az otthonukban. *„Mivel nem emeletes, hanem egyszintes ház, nagy akadályozottságok nincsenek benne. De az évek során, ami akadályok voltak, azokat is próbáltuk korrigálni. Öt évvel ezelőtt teljesen felújítottuk a fürdőszobát és neki megfelelően alakítottunk ki egy hatalmas nagy zuhanyt, ahol hárman elférünk. Tudjuk ültetni és rendezni. Teljesen megszüntettük az összes küszöböt, át járólappoztattuk az egész házat. Tehát voltak ilyen felújítások.”* (G, 43 éves)

A válaszadók által lakott legtöbb épület átlagos vagy átlag feletti paraméterekkel, felszereltséggel, modern berendezésekkel rendelkezik. Nem volt olyan család, amely panaszkodott volna a lakáskörülményekre. Még az általunk legszegényebbnek ítélt család háza is átlagosnak mondható, kétszobás, körülbelül 100 négyzetméteres kockaház. Bútorzata kissé régies, de eszközök terén jól felszerelt, akadálymentesített. Az édesanya szerint, mindenük meg van, ami számukra szükséges. *„Hála Istennek szárítógépünk is van már. Mára már megoldódtak a dolgok. Meg hát nem pazaroljuk el a pénzt. Ami kell, mindent megveszünk, bevásárolunk. Mindenünk tényleg meg van.”* (J, 68 éves)

Összességében elmondható, hogy az általunk vizsgált tíz család jövedelmi helyzete, illetve lakáskörülményei jelenleg már ki tudják elégíteni a speciális szükségleteket, melyben jelentős szerepet játszanak az édesanyák által megtermelt bevételek, valamint az állam által biztosított juttatások, támogatások. Ezzel összefüggően jelentős minőségbeli változás történt a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok szociális- és lakáskörülményeit illetően.

Szolgáltatásokhoz való hozzáférés

A vizsgálatba bevont tíz családból hét már a születés pillanatában szembesült azzal, hogy a gyermeke valamilyen fogyatékossgal fogja leélni az életét. E családok esetében kromoszóma

rendellenesség, oxigénhiányos állapot, koraszülöttség vagy orvosi hiba miatt vált a gyermek fogyatékosná. Az édesanyák már a kórházban kaptak némi tájékoztatást, legfőképpen arról, hogy kivel vegyék fel a kapcsolatot. Beszámolójuk szerint ettől a ponttól kezdve jelentősen megváltozott az életük. McKeith (2006, id: Radványi, 2013) az első válság-időszak a fogyatékos gyermeket nevelő családok életében az, amikor a szülők értesülnek gyermekük fogyatékoságáról. Az első években a gyermek rehabilitációja, fejlesztése kötötte le idejük nagyobb részét. *„Hát az elején nagyon szoros volt, nagyon sok fejlesztés volt. Tudod, még akkor a szülő mindent akar. Azt gondolja, hogy akkor a legjobb, ha mindent megad. Aztán ez idővel szépen letisztul.”* (G, 43 éves)

A gyermek fogyatékoságának típusa és mértéke meghatározza az állam által finanszírozott köznevelési szolgáltatások igénybevételének lehetőségét. Tíz családból négynek nem kellett, illetve nem igényelt külön, magán úton való fejlesztést a gyermeke. *„Koraszülött volt, bölcis korú, olyan pár hónapos, onnantól kezdve ilyen rehabilitációs intézetben fejlesztő foglalkozásokra lehetett járni. De azért nem kellett fizetni. Szakemberek foglalkoztak a gyerekekkel. Sőt, még velünk felnőttekkel is.”* (J, 59 éves)

Hat család az államilag biztosított terápiákat kiegészítve, külön foglalkozásokra vitték gyermeküket. Jelentős teherként említették meg a terápiákra való eljutást, illetve az ezzel járó utazás költségét. Mindez alátámasztja Bass (2004) kutatási eredményét, miszerint a családok számára a szállítási költségek jelentik a legnagyobb plusz kiadást. G (43) súlyos, halmozott fogyatékos lánya kiskorától kezdve magánúton vette igénybe a fejlesztéseket, amit később az iskola biztosított, csökkentve az ezzel járó többletköltségeket. *„2006-ban kezdte el B. az iskolát, akkor született a húga. Akkor kezdtük el az Immanuel Otthont, addig folyamatosan én hordtam fejlesztésekre, a gyermek rehabilitációra az Ibohya utcára. Oda jártunk 8 évig, 8-10 hónapos korától megkezdve folyamatosan fejlesztésekre. 2006-ban kezdtük el az Immanuel Otthonban az oktatást, fejlesztést és akkor utána már ott kapta a fejlesztéseit, ami a mozgásfejlődéséhez szükséges volt. Ez mindig volt, amíg kisebb volt. Természetesen végig jártunk mindent, ami elérhető volt. A természetgyógyásztól kezdve lovagoltatás, úszás, tehát nagyon sok állatasszisztált terápia. Amiben valami pluszt láttunk, azokra még pluszban elvittük.”* M (80) mozgássérült unokája érdekében mindent meg-

tett, hogy fejlesztése biztosított legyen. A gyermeket édesanyja súlyosan elhanyagolta, ezért amikor 7 évesen a nagymamához került, külön tanárt kellett fogadnia mellé, hogy tanulási lemaradását behozzák, ennek eredményeképpen leérettségizett és több szakmával rendelkezik. A (42 éves) és párja Down-szindrómás kisfiúk fejlesztése érdekében az intézményi fejlesztésen kívül számos terápiát vettek igénybe. Szolnokra kranioszokrális terápiára, Bicskére Delecató tornára vitték gyermeküket, Berettyóújfaluban gyógylovaslásra hordták.

A szülők általában igyekeznek minél több lehetőséget biztosítani a gyermek számára, hogy az önállóságához szükséges készségei kialakulhassanak. Ez mind a gyerek, mind önmaguk számára nagyon fontos az életminőségük javítása érdekében és a jövőre nézve. Többletkiadásaik ezáltal megnövekedtek, de egy családnál sem tapasztaltuk, hogy ez jelentősen megterhelte volna a családi kasszát, nem panaszkodtak. *„Természetesen addig nyújtózkodtunk, amíg a takarónk ért. Tebát ami belefért, az belefért, ami nem, az meg nem.”* (G, 43 éves)

A fogyatékos gyermeket nevelő családok második krízise, amikor elérkezik az intézményes nevelés időszaka és meg kell találniuk a gyermekük fejlődését támogató legjobb helyet (Mező és Mező, 2017). A családok krízisként élhetik meg azt, amikor a gyermekük kikerül az otthoni környezetből és intézményt kell választaniuk számára. Ezen a területen számos problémát tártak elénk a szülők. Sajnos a negatív diszkriminációt négy családnak kellett megtapasztalnia az óvodai és iskolai nevelés kapcsán. Ez legfőképpen az integrált óvodába és iskolába járó gyerekeket érintette. *„Három évesen kezdtük a fejlesztését, hátha tudjuk oviba vinni. De öt évesen kerültünk oviba, mert pelenkást nem kötelesek felvenni. [...] Oviba így Bedőbe hordtam. Bedőbe felvették, gondolom kevesen is voltak, alig volt létszám. Ott nagyon jó volt, csak túl sokat bagyták vissza és a végén már nagy volt hozzájuk és nem kötötte le az egész. Ő már nem aludt, akkor már nyugós volt. Nem kellett volna annyit visszahagyni.”* (Sz, 44 éves) Az iskolai tanulmányok folytatása terén sem volt könnyű dolguk. *„Két éven keresztül hordtam úgy az iskolába, hogy sehova sem engedték be. Külön teremben ült egy fejlesztővel. Viszont nekünk pont a közösség lenne a lényeg. Voltunk iskolába meg nem is, mivel egyedül volt lényegében a gyerek. Zavartuk a tanítást.”* (Sz, 44 éves)

Két éve megoldódott a problémájuk, a hajdúszoboszlói Éltes Mátyás Általános és Speciális Szakiskola kihelyezett osztályába jár a gyermek, ami az iskolán belül van, mint lokális integrációs megoldás. Heten vannak egy osztályban. Az édesanya nagyon meg van elégedve ezzel az új lehetőséggel. „*Sokkal jobb, minket be se engedtek azelőtt az órára. Még közösségbe se tudunk bejutni, sehoval nem engedtek be minket.*” (Sz, 44 éves)

T(39) kisfia ugyancsak autizmussal élő sok negatív élmény érte őket a nevelők részéről. „*Nem akarták engedni, hogy elballagjon. Pedig semmi baj nem volt vele, szépen elmondta a verset. Megült, táncolt szépen. Azt érzem sokszor félnék tőle. Mintha olyan rossz lenne, pedig nem az.*” Valószínűleg a rossz tapasztalatok miatt, az édesanya úgy döntött, hogy a gyermeke magántanulólként/egyéni munkarend szerint végzi el az általános iskolát. „*Nem igazán van könnyített tanterven, ehelyett rendes tanterven van. Csak az iskolába bejár egy-egy órára. Már most bejárhat egy matek és egy tőri órára. Haladás, hogy bejárhat, eddig nem. Most már meg tud ülni. Eddig csak tesire, meg egy rajzra járt, mert az nem annyira kötött. Úgy segítenek, próbálnak hozzá igazodni. Olyan feladatokat csinálni neki. Nem úgy halad, mint a többi, de annyira meg nem beteg, hogy egy olyan iskolába küldjem, ahol ilyen gyerekek vannak, mert volt, aki szerint ott lenne a helye.*” Kérdésünkre, hogy mi tudna az életminőségükben jelentős változást hozni, az anyuka felelete: „*Hát, jó lenne, ha lenne, egy olyan iskola, ahova el tudna járni, én elmennék dolgozni, de hát ez nem így van. Így is, már most elfogadtam, hogy ez van. Próbálok mindenben segíteni neki, a tanulásban, már amit tudok. Úgy elvagyunk, hála Istennek.*”

Egy harmadik család gyermek bár bölcsődébe is járt, az óvoda kezdete mégis nagy traumát okozott nekik. „*Feltételezték, hogy P. majd üt, vág és egy petíciót írtak a szülők. Olyan szinten megsértettek bennünket. Nagy híre volt ennek. Az önkormányzatnál behívtattak mindenkit. A gyermekem apja úgy leiskolázta őket, hogy nem győztek bocsánatot kérni. A lényeg az, hogy mindenki sírt a végén. Én legszívesebben feljelentettem volna őket, a kirekesztés minden pontját megsértették. Egy bocsánatkérő levelet kellett írniuk. Viszont nagyon jól jöttünk ki ebből, mert innenstől kezdve soha ilyen nem volt.*” (Zs, 53 éves)

Az iskolás évek viszont újabb nehéz időszak elé állították a családot. Az édesanya által kiválasztott iskola nem fogadta a kisfiát, ezért egy másik helyi iskolába jár, ahol folyamatos csúfolódásnak van

kitéve, sokat bántják. Ezt a helyi iskolát „gyűjtő” iskolának nevezik Berettyóújfaluban. A spontán szegregáció figyelhető meg, a körzethez tartozó módosabb szülők másik iskolába viszik a gyermekeiket, rutinná vált, hogy a sajátos nevelési igényű, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket egyből ebbe az iskolába irányítják. Az édesanya viszont nem szeretné kiszakítani a családból P.-t, új közösségbe vinni, mivel muszáj dolgoznia. A hátralévő két év, számukra még sok gyötrelmet fog jelenteni.

Ugyanez az anyuka egy másik nagy problémára is felhívta a figyelmünket. Teljes mértékben stigmának, hátránynak éli meg a gyermeke sajátos nevelési igényét. Úgy véli, nem az egyéni igények figyelembevételével történik a gyermeke fejlesztése. „*Ez a sajátos nevelési igény inkább hátrány nálunk. P.-nek a tanulási dolgokban nem kell segíteni. Főleg nem, ezt a standard, éneke megfelelő ügye feladatokat. Én abba belenéztem. Döbbenet álltam. Ha saját egyénre szabott volna, akkor azt mondom, hogy fejlessze. De ne olyat, hogy kösse össze a sálát a sapkával. Én ezen, teljesen bedühödtem. A szakember kivitte például matematika óráról, a tanár meg próbálta délután bepótolni vele az aznapi anyagot. Akkor azt mondtam, hogy megfíltom, kivigyék P.-t. Vigye ki tesi vagy technika óráról. Negyedik óta nem fejlesztik, megfíltottam.*” (Zs, 53 éves)

Ebben az esetben megállapítható, hogy az iskola fogad sajátos nevelési igényű gyerekeket, de az egyéni igényekre nem/vagy kevésbé tudnak reflektálni, a pedagógusok gyakran nem rendelkeznek megfelelő attitűddel és kellő felkészültséggel a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésére. Bánfalvy (2009) szerint, az integrált oktatás akkor lehet sikeres, ha a speciális tárgyi és személyi feltételek megvannak, értve ez alatt az akadálymentességet, adekvát pedagógiai módszereket, pedagógiai tudást, a többi gyerek és szülei, valamint a pedagógusok elfogadó attitűdjét. Jelen esetben inkább lokális integrációról beszélhetünk, mivel csak formailag és statisztikailag valósul meg a különböző adottságú gyerekek együttnevelése.

Több szülő elmondta, hogy a gyermekük számára speciális iskola nem érhető el a közelben, csak Debrecenben, emiatt a gyerekek vagy kollégiumi ellátást vesznek igénybe, vagy a szülők naponta szállítják be őket az iskolába, amely többlet terheket (időt és költséget) ró a családokra. Végső esetben

kénytelenek magántanulóként/egyéni munkarend szerint megoldani a gyermek képzését. Jelenleg három gyermek jár Berettyóújfaluban általános iskolába, közülük egynél oldódott meg a speciális igények kielégítése, mivel az iskola speciális csoportot alakított ki számukra. Egy család gyermeke már nem tud élni ezzel a lehetőséggel, így normál iskolába jár. Emiatt napi szinten kell elviselnie az iskolai zaklatást, kirekesztést. Egy gyermek normál iskola egyéni munkarend szerinti tanuló státuszában van, egy pedig (az akkori terminus szerint) kiegészítő iskolába járt.

Az egyik interjúalany óvodapedagógusként nyolc évig otthon maradt gyermekével, és saját maga fejlesztette a már említett kiegészítő terápiákkal egyetemben. „*Huszon-harminc gyerek között nincs idő rá, hogy csak vele foglalkozzanak.*” (A, 45 éves) Az óvoda után külön nevelést folytató (szegregált) iskolába járt Debrecenbe. Az édesanya másfél évig járt be vele minden nap busszal. „*Bevittem, haza jöttem. Bementem, haza hoztam. Napi 4 óra. Utána kiborultam, hogy ezt fogom csinálni 8 évig.*” T. magántanuló lett. A férje és az apósa vitte az iskolába hetente kétszer, az édesanya így munkába tudott állni. A kollégiumi elhelyezést elutasították, mivel nem szerették volna, ha távol van a családtól.

A tízből három család választotta a gyermek kollégiumi elhelyezését, két gyermeket nap, mint nap Debrecenbe szállít az édesanyja. Közülük egy család azért tudja megoldani a bejárást, mivel az anyuka Debrecenben dolgozik.

Bass (2004) megfogalmazta, hogy a fogyatékos-sággal élő gyermeket nevelő családok a beiskolázás környékén szembesülnek azzal a problémával, hogy gyermekük számára nincs megfelelő iskola. Fejlesztésük iskolai keretek között nem oldható meg, így javarészt otthoni környezetben valósul meg. Elenyésző számban történik intézményes keretek között, valamilyen gyógypedagógiai szolgáltató központ mellett speciális iskola tagozataként. A kutatásban megfogalmazódott, hogy a gyerekek fejlesztése, iskolai nevelése alig oldható meg és olykor szélsőségesen izolált helyzetben vegetálnak. Emellett Bass kutatása már 2004-ben rámutatott egy másik problémára is, mégpedig a szakemberhiányra. Mindezekkel mi is egyet értünk jelen kutatás eredményei alapján. A szülői vélemények alapján az iskola kapcsán elmondható, hogy a kisebb

városokban - annak ellenére, hogy eltelt közel 20 év -, még mindig nem érhető el megfelelő minőségű szolgáltatás, a megkérdezett családok sok akadállyal szembesülnek. A szülők kifejezték, hogy az iskolai közeg (különösen az integráló nevelést folytató intézményekben) gyakran nem befogadó, kevésbé felkészült, ezért gyermekeiket atrocitások érték az óvodában és az iskolában is.

Pozitívumként említendő viszont, hogy Berettyóújfaluban épült egy speciális óvoda, amely már csaknem két éve működik, mint az említett általános iskola speciális osztálya. A szülők, akiknek a gyermeke még nem tudta ezt igénybe venni, kiemelték, mekkora könnyebbséget jelentett volna számukra, ha már az ő gyermekük idejében lett volna ilyen lehetőség. „*Most van, de mi már ebből kiestünk, pedig milyen jó lett volna. Nem jó időben született T ilyen szempontból. Pedig jó lett volna itt Újfaluban, mert sokkal könnyebb lett volna.*” (A, 45 éves) Az egyik interjúalanyunk az infrastruktúra jelentőségéről beszélt. „*Minden olyan nehéz volt ilyen szempontból. Most itt az autópálya, beérsz 15 perc alatt. Mire bejutottunk az iskolába. A, mennyivel könnyebb lenne most.*” (T, 44 éves)

A családokat érő harmadik kríziscsomópont, amikor a fogyatékos gyermek befejezi tanulmányait, és nagykorúvá válva munkahelyet vagy szociális intézményt kell számára találni (Harnóczky et al, 2010). Felnőttkorúvá váló fogyatékos-sággal élő személyek részére a szociális ellátás kínál rehabilitációs lehetőségeket a képzések befejezését követően. Ebben hat család érintett, négy család esetében felnőttkorú gyermekük munkaviszonnyal rendelkezik, két család gyermeke pedig helyben tudja a nappali intézmény szolgáltatásait igénybe venni. Megelégedettség tükröződik a családok megnyilatkozásaiból. „*Az ápolási díj miatt a napi öt órát nem haladhatja meg az ottléte. Az intézménnyel úgy beszélünk meg, hogy nem megyünk mindennap, hanem heti 3 alkalommal. Vagy ott van 8 órát, vagy csak háromat. Mivel a tankötelezettségét már befejezte, nem vagyunk időhöz kötve. Ezen belül megkapja a gyógytornát, gyógymasszázst. Bármilyen más tevékenység, ami az életviteléhez kapcsolódik. Egy kis főzés, egy kis textilmunka vagy éppen az, amibe be tudják őket venni. Nincs hasonló intézmény, ahol megkap a gyerek egy helyen mindent, ami neki szükségeltetik.*” (G, 43 éves) Teljesen rugalmasan kezelnek mindent, ezzel a munkáját is el tudja látni megfelelően, valamint a

lánya is a képességeihez és igényének megfelelően kap ellátást. „*Szereti. Az nagyon jó egyébként. Ott is van számítógép, meg van egy barátja. Foglalkoznak velük, játsszanak. T-t szeretik. Nekem az a fontos. Még ha nem foglalkoznának vele. Nekem az a fontos, hogy jól érzi ott magát. Mindig szeretne menni.*” (A, 45 éves)

A vizsgálatban résztvevő családok nagykorú gyermekeinél megoldott a munka világába való bekapcsolódása. Az egyik interjúalany lánya elvégzett egy talpmasszőri tanfolyamot a gimnáziumi tanára javaslatára. Egy állásbörzén egyből munkát ajánlottak neki, képzésre is beírták. „*Felhették, ahogy júniusban leérettségizett, szeptember 1-gyel már kezdett. És akkor ott dolgozott 11 évig. Pont most volt egy váltása. Sőt, itt a múlt bétén mondta, hogy az intézmény vezetője látja, gondolom, hogy értelmes és hogy nem gondolná-e, hogy elmegy egy főiskolára vagy egyetemre és akkor itt a fiatalok gondozásának a vezetését...és nem zárkózik el előle. Megmondta, hogy jó, átgondolja. Még egy kicsit segítik is. Nem tudom, nekünk olyan szerencsénk van*” (J, 59 éves)

Három család gyermeke egy helyen dolgozik, a cég megváltozott munkaképességű embereket foglalkoztat Berettyóújfaluban. Mind a három esetben a fizetés mellett a szülők kiemelték a társasági kapcsolatok jelentőségét. „*Tudja miért akartam én? Ott-hon már olyan volt, mint aki begolyósodott. Szó szerint depressziós lett. Ne legyen itthon magában. Én akkor még dolgoztam.*” (M, 80 éves) „*Nagyon szereti a munkahelyét. 4 órában dolgozhat. Dobozt kítör, a tejfölös dobozra ragassza rá a címkét, meg amit meg tud így a kezével csinálni. Szereti mindenki. Bárkivel elbeszélget.*” (J, 68 éves) Az egyik édesanya fia elsőként nappali intézetbe járt, de mivel munkavégzésre képes, nem szeretett oda járni. „*Ott voltunk két évig, igen. Meg ott is van ilyen lehetőség, 4 óra hosszában dolgozni. Több csoportok voltak. Ilyen kézműves, meg nem tudom micsoda. És úgy volt, hogy Z bekerül oda, hogy dolgozzon 4 óra hosszát. Neki ez nem sikerült. És ez a gyermek utált oda járni már a végén, mert, hogy nem kellett semmit se csinálni. És ő ennél többre képes, hogy ne csináljon semmit. Reggel 8-tól délután ötig ő halálra unta magát. úgyhogy láttam, hogy ez így nem jó neki. Itt ugye a PIREHAB-nál dolgozni kell. Ő szereti csinálni, ő szeret oda járni. Az, hogy ő bemenjen valahova és ott legyen reggeltől estig, ugye voltunk az Ifjúság utcán, hát ő azt nem, szerette.*” (J, 52 éves)

A munkahelyek a közelben vannak és a szülők megelégedettsége figyelhető meg, mivel a gyermekeik szeretnek munkába járni, értékteremtő

tevékenységet végeznek, illetve keresettel is rendelkeznek, mely a mindennapi szükségleteiket fedezi. Igénylik a társaságot, megbecsülve és hasznosnak érzik magukat. A fogyatékos emberek foglalkoztatása többet jelent a jövedelemforrásnál, a munka világába való bekapcsolódásukkal sikerélményben lesz részük, önbecsülésük megnő, és emberi kapcsolataik köre bővül mindamellelt, hogy megélhetést is nyújt számukra. Különösen lényeges, hogy részesei legyenek valamilyen rendszeres, képességeikhez igazodó foglalkozásnak.

Jövővel kapcsolatos tervek

A negyedik krízis a szülők öregedésével kerül felszínre, amikor a fogyatékos családtag gondozása olyan megterhelővé válik, hogy már nem tudják vállalni, illetve végig kell gondolniuk, ha a szülők már nem bírják vagy nem élnek, ki fog róla a jövőben gondoskodni (Mező és Mező, 2017; Pető, 2021).

Vizsgálatunkba bevont családok beszámolója szerint terheik az idő múlásával csökkentek, kezdeti szakaszban az édesanyák minden idejét a gyermek ellátása és fejlesztése tette ki, köznevelésbe kerülésükkel ez változik és a család napi rutinja az átlagos családokéhoz hasonlóan alakult. Az édesanyák a legtöbb esetben visszatértek a munkaerőpiacra. Az iskolák befejezése után pedig a gyermekek is a fogyatékoságuk mértékének és képességének megfelelően vagy intézményi ellátást kaptak vagy dolgozni kezdtek. „*Amikor kisebb volt, azért nekem is nehezebb volt. Fel kellett dolgozni, még nem tudtuk, hogy mit hoz a jövő, hogy lesz. Mennyire fog boldogulni. Így nekem egy kicsit már könnyebb, hogy látom, hogy boldogul.*” (J, 59 éves)

Három, még kiskorú fogyatékos gyermeket nevelő család bizakodó, hogy gyermekük képes lesz önmagát ellátni. A már nagykorúvá vált fogyatékos gyermek esetén a szülők igyekeznek támogatni felnőtt családtagjuk autonómiáját, függetlenségét. „*Hát az az igazság, hogy azért is akar önálló életet, hogy kipróbálja hogyan tud boldogulni. Mi is támogatjuk ebben. Mi is még aktívak vagyunk, a férjem is, én is, mindnyájan dolgozunk. Ha bármi gond, probléma van, szembesüljön vele. Ne akkor majd, amikor egyedül marad, amikor már itt hagyjuk őt. Így hárman át tudunk lépni minden problémán.*” (J, 59 éves)

A gyermek fogyatékoságának típusa és mértéke ennél a kérdéskörnél is meghatározó tényező. Zs (53 éves) teljes mértékben biztos benne, hogy a fia képes lesz az önálló életvitelre. A legtöbb család viszont nem bízik a függetlenedésben, a megoldást egy támogató partner személyében látják. „*Hát igen, egy hölgy segítségével igen. De egyedül nem hiszem. Valaki, ha lenne mellette, aki úgymond irányítaná, úgy szeretem igen. Úgy jó lenne.*” (J, 52 éves). Hasonlóan gondolja A (42), M (80) és Sz (44) is.

Összességében elmondható, hogy a megkérdezettek a gyermek/ fiatal jövőjét illetően bizonytalanok, csak reményeik vannak. Bármennyire is nehéz terheket kell cipelniük, egy családnál sem merült fel az intézményes elhelyezés lehetősége. Ennél a kérdéskörnél adtak a leghatározottabb és legeggyöntetűbb választ a szülők, mindannyian egyértelműen elutasították a szociális otthoni ellátást. Bass (2004) is úgy látja, hogy az anyagi nehézségek, az információ- és szakemberhiány, az elmagányosodás és beszűkülés ellenére a családok nem akarnak megválni gyermeküktől.

A jövő különösen nagy dilemmát okoz két, halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő család számára. Ezeknél a szülőknél is eljön az a pillanat, amikor már nem lesznek képesek tovább gondozni gyermeküket. Ilyen esetben vagy egy családtagra bízák gyermekük további gondozását, vagy az intézményes elhelyezés marad. „*Nagyon sok sérült gyerek szülőjével beszéltem. Mindegyikőnknek az a legfájóbb pont, hogy mi lesz velük, ha már mi nem leszünk. Ebbe belegondolni is borzasztó. Addig jó neki, amíg itt vagyunk. Addig megkap mindent. De utána egy olyan embert találni, aki így foglalkozik vele...?!*” (A, 45 éves) A legtöbb család meg van győződve arról, hogy számíthatna a családtagokra, de az esetek többségében mégis úgy gondolják, hogy nem szeretnék ezzel terhelni őket. „*Én ezt leszögeztem, ez a mi életünk. Az, hogy én a testvéreire nem szeretném ráterhelni ezt a fajta súlyt az százszázalék. Tebát ez biztos, hogy nem. Az nagyon jó, ha látogatják. Az nagyon jó, hogyha ott van, hogy nekünk van egy testvériünk, de az, hogy gondozási feladatokat lássanak el egy életen keresztül, azt biztos, hogy nem.*” (G, 43 éves). Egy családnál biztosra vehető, hogy szükség esetén a szülő testvére fogja gondozni a gyermeket. „*Szerintem lenne olyan családtag. A tesóm. Igen, megfordult már a fejünkben. A tesóm mikor nagyon beteg volt, azt mondja, ha történik*

valami, a gyerekek mennek hozzád. Neki három van. Akkor mondom neki, jó, és fordított helyzetben? Azt mondja, ugyanúgy.” (A, 42 éves) M. (80 éves) koránál fogva gondoskodott arról, hogy halála után az unokája biztonságban éljen, a házat ráíratta és a lány minden keresetét félre rakják a további boldogulásához. M (80 éves) bízik benne, hogy képes lesz önálló életre unokája. Viszont, ha másképp alakul, akkor is lesz anyagi fedezete egy bentlakásos intézményben való elhelyezésre.

Úgy véljük, hogy a családoknak a jelent tekintve nincsenek égető problémáik, de a jövő többségük számára instabil, nem terveznek. Bass (2004) ugyancsak a jövőre vonatkozóan a családok bizonytalanságát érzékelt. Ahol van egy kis esély arra, hogy a gyermek önálló életet éljen ott bizakodóak, illetve reménykednek abban, hogy az intézményes elhelyezést elkerülik. Előre viszont nem igazán terveznek.

Konklúziók

Kutatási eredményeinket összehasonlítva Bass (2004) korábbi kutatási eredményeivel, megállapítható, hogy az általunk vizsgált válaszadói csoportban több pozitív változás is megfigyelhető a fogyatékosággal élő gyermeket nevelő családok életkörülményeinek tekintetében. Viszont számos területen továbbra is jelentős nehézségekkel, hátrányokkal kell szembenéznük.

Az egyik legpozitívabb változás a szülők gazdasági aktivitása terén mutatható ki. Az édesapák mellett, az anyukák többsége is keresőtevékenységet tud folytatni, egyrészt, mivel a család természetes támaszai kellő segítséget nyújtanak ehhez, másrészt a gyermek napközbeni ellátása, felügyelete intézményi keretek között biztosított. A részmunkaidős foglalkoztatás bővülése e családok számára lehetővé tenné a magánélet és a munkaerő-piaci szerepvállalás összehangolását.

Kapcsolatrendszerüket illetően megállapítható, hogy a nagyszülők jelentik továbbra is a legfőbb támaszt a családok számára, ugyanakkor az egyéb (rokon, baráti) kapcsolatok leépüléséről sem beszélhetünk. A gyermek születését követően a kezdeti izolációt felváltotta a társasági életre való igény, és nyitottak maradtak a társasági életre, számos programban, rekreációs lehetőségben vesznek részt, a nyaralások sem maradnak el.

A vizsgált családokban továbbra is a legnagyobb nehézséget a gyermek fejlesztése kapcsán élik meg. Az állami szolgáltatásokon túl magánúton is igénybe vesznek fejlesztéseket. A hozzáférést azonban nehezíti, hogy a fejlesztések leginkább a nagyobb településeken érhetőek el, ezért a kezdeti időszakban a családok minden idejét, energiáját és anyagi forrását felemésztik az utazással járó terhek. Az esélyegyenlőség és a hátránykompenzáció érdekében fontos lenne, hogy a szolgáltatások helyben, azaz a kisebb településeken is biztosítottak legyenek. Ebben továbbra is központi szerepet játszanak a települések szakemberellátottsága.

A családok továbbra is krízisként élik meg, amikor a gyermek nevelési vagy oktatási intézménybe kerül. A kisebb településeken az integrált intézmények kevésbé elérhetőek, illetve azok sem készültek fel kellőképp a fogyatékossgal élő tanulók befogadására. Berettyóújfaluban bár lassan két éve elérhetőek a speciális intézmények, illetve tagozatok, de a vizsgált családok gyermekei közül csak egy tud élni ezzel a lehetőséggel, a többiek kollégiumi elhelyezést kénytelenek igénybe venni vagy magántanulók lettek.

Ez nem csak a gyermek, hanem a szülők számára is megterhelő. Az integráló nevelést folytató iskolában tanuló sajátos nevelési igényű gyerekeket számos diszkrimináció éri, előfordul, hogy a tanárok és diákok részéről is megkülönböztetést, bántást kell elszenvedniük. A diákok, a szülők és a pedagógusok érzékenyítése elengedhetetlen feltétele a fogyatékossgal élő gyermekek iskolai nevelésének. Az óvodai-iskolai szociális segítő ebben hatékonyan tud közreműködni. Súlyos problémák tapasztalhatók a nevelők, tanárok hozzáállásában, az attitűdváltásukhoz elengedhetetlen a képzéseken, továbbképzéseken történő felkészítés. Az esélyegyenlőség érvényesüléséhez nélkülözhetetlen az akadálymentesített infrastruktúra, illetve a speciális eszközök megléte is. Bass (2004) kutatásához viszonyítva ezen a területen ma sincs jelentős változás.

Pozitívnak értékelhetjük a szociális ellátórendszer nappali intézményeinek elérhetőségét és színvonalát az általunk vizsgált családok esetében. A szülők teljes megelégedettsége figyelhető meg. Az általunk vizsgált családok munkaképes gyermekei mind dolgoznak, elégedettek a munkakörülmények-

kel, szeretnek dolgozni, munkába járn. Viszont azt is meg kell említenünk, hogyha országos szinten nézzük a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatottságát, akkor nem ilyen jó a helyzet, továbbra is elmarad az átlag népesség gazdasági aktivitásától. Hernádi és Könczei (2016) célként fogalmazzák meg a fogyatékos személyek foglalkoztatási rátájának emelését munkaerőpiaci eszközökkel. A siker eléréséhez szükséges lenne a szociális, jogi és oktatáspolitikai koncepciók összehangolása, és a munkaerő-piaci szereplők bevonása. Sajnos a képzettség megszerzése nem növeli sokszor az elhelyezkedés esélyét, a szakiskolai végzettség sem biztos, hogy piacképes.

A megkérdezett szülők, Bass (2004) kutatási eredményeihez hasonlóan, a jövőt illetően bizonytalanok. Az egyik legnagyobb krízis az életükben, annak a terhe, hogyha ők nem lesznek, hogyan alakul a gyermekük sorsa. Ennek megoldása a szociális ellátórendszer feladata, különösen az önálló életvitelt és autonómiát lehetővé tevő támogatott lakhatási forma segítségével. Ahol egyáltalán nincs esély a gyermek önálló életvitelére, ott a szülők egy része a családtagokban bízik, de inkább jellemző az intézményes elhelyezésbe való beletörődés.

Összességében megállapítható, hogy egy Debrecenhez közeli kisvárosban a fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményeiben pozitív változások történtek, bár még távol állunk attól, hogy a normalizáció elvének megfelelően az adott ország átlag állampolgáraihoz hasonló életszínvonalon és életkörülmények között éljenek. Továbbra is meghatározó, hogy hol élnek, milyen típusú és súlyosságú a gyermek fogyatékossga, milyen egyéb problémahelyzettel találja szembe magát a család (pl. válás, haláleset). A hátrányok és krízisek végigkísérik e családok életét, és egyéni coping stratégiák határozzák meg, hogy a mindennapi élet kihívásaival hogyan tudnak megküzdeni. Mind a szociális, mind az oktatási területen dolgozó szakemberek egyik fontos feladata ezeknek a családoknak a támogatása, megerősítése, információval, tanáccsal való ellátása.

Irodalom

Balázs-Földi Emese (2022). Hátrányok és támogatások: a szociális ellátórendszer helye és a

- szerpe a fogyatékossgal élők és családjaik életében. *Különleges Bánásmód*, 8. (4). 63-76. DOI [10.18458/KB.2022.4.63](https://doi.org/10.18458/KB.2022.4.63)
- Bánfalvy, Csaba (2000). Fogyatékossg és szociális hátrány. In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. 81-115. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest.
- Bánfalvy, Cs. (2003). *Gyógypedagógiai szociológia*. 2. kiadás. ELTE BGGYFK, Budapest
- Bánfalvy, Cs. (2009). A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. (A magyarországi integrációs folyamat és helyzet). *Esély* (20)2. 3-16.
- Barnett, W. S. & Boyce, G. C. (1995). Effects of children with Down syndrome on parent's activities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 115–127.
- Bass, L. (2004). *Jelentés a súlyosan-halmozottan fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről*. Kézénfogva Alapítvány. Budapest
- Bass, L. (szerk.) (2008). *Amit tudunk és amit nem...az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon*. Kézénfogva Alapítvány, Budapest
- Harnóczy, E., Makai, A., Simon, G. és Vágner, N. (2010). Fogyatékos életesélyek-életútinterjúk tükrében. *Acta Sociologica – Pécsi Szociológiai Szemle* 3(1) 140-150. DOI [10.15170/AS.2010.3.1.12](https://doi.org/10.15170/AS.2010.3.1.12)
- Kálmán, Zs. és Könczei, Gy. (2002). *A Tárgyosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest. Osiris Kiadó
- Kálmán, Zs. (2004). *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Komlósi, P. (1992). Veszteségek kezelése a családban. In: Fodor K. (szerk.): *Személyiségfejlesztés V. Az egészséges családokért*. A Közművelődés Háza, Tatabánya. 21–52.
- MENCAP (2001). Don't Count Me Out. The Exclusion of Children with a Learning Disability from Education Because of Health Needs. London: Mencap. 2001
- Mező, K. és Mező, F. (2017). Fogyatékossgal élő gyermek a családban. In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.). *Családi nevelés 2*. Didakt Kft. Debrecen. 79-89.
- Pető, I. (2021). Testvérgondozás – felnőtt értelmi fogyatékosokat gondozó testvérek. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 111–121. DOI [10.18458/KB.2021.2.111](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.111)
- Radványi, K. (szerk.) (2013). *Legbelső kör: a család. Eltérően fejlődő és krónikusan beteg gyermekek a családban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Szabó, L. (2003). A boldogság relatív – Fogyatékossg és szubjektív életminőség. *Szociológiai szemle* 13(3): 86-105.
- TÁRKI (2016). *Fogyatékossgal élő emberek életminősége és ellátási költségei különböző lakhatási formákban. Zárótanulmány a „VP/2013/013/0057 azonosítószámú „New dimension in social protection towards community based living” című projektbe kapcsolódó társadalomtudományi kutatásból*. TÁRKI, Budapest. https://www.tarki.hu/hu/news/2016/kitekint/20160408_fszk.pdf, letöltés ideje: 2023. 10. 30.
- Tausz, K. és Lakatos, M. (2004). A fogyatékos emberek helyzete. *Statisztikai Szemle*, 82.(4), 370-391.
- I1: Berettyóújfalu állandó bejelentett lakosok. <https://stat.dbhir.com/telepules/Berettyoujfal> letöltés ideje: 2023. 11. 08.
1993. évi III. törvény a szociális biztonságról és szociális ellátásokról (Szt.)

**MÉRSÉKELT INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVARRAL ÉLŐ TANULÓK
ADAPTÍV FUNKCIONÁLÁSI SZINTJÉNEK FELMÉRÉSE
A VINELAND SZOCIÁLIS ÉRETTSÉGI SKÁLA SEGÍTSÉGÉVEL**

Szerző:

Nagy Erika
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lestyán Erzsébet (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
nagy.erika@ped.unideb.hu

...és további két anonim lektor

Nagy Erika (2023): Mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók adaptív funkcionálási szintjének felmérése a Vineland Szociális Érettségi Skála segítségével. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 25-38. DOI [10.18458/KB.2023.4.25](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.25)

Absztrakt

Háttér és cél: az intellektuális képességzavarral élő személyek esetében az intellektuális működés és az adaptív magatartás jelentős korlátozottsága várható, mely jelentősen befolyásolja az egyén szociális és praktikus helyzetekhez való viszonyulását. Jelen tanulmány a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok adaptív funkcionálási képességének felmérésével foglalkozik, mely vizsgálat egy összetettebb kutatás része (e kutatás a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók adaptív funkcionálási szintjének hatását fogja vizsgálni a szülők szubjektív megterhelés érzetére vonatkozóan). *Módszer:* a tanulmányban mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók (n=9) adaptív funkcionális képességeinek felmérési eredményeinek bemutatására kerül sor a Vineland Szociális Érettségi Skála segítségével. *Eredmények:* a vizsgálatban résztvevő tanulók szociális kora jelentős mértékben elmarad az életkoruktól, különösen a kommunikáció, a szocializáció és az önirányítás terén. A vizsgálat a korábbi eredményeket (Hatos,2008; Radványi, 2001) megerősítve rávilágít arra, hogy e képességek fejlesztése elemi feladata a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulókkal foglalkozó pedagógusoknak.

Kulcsszavak: mérsékelt intellektuális képességzavar, adaptivitás, Vineland Szociális Érettségi Skála

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

Background and aim: Individuals with intellectual disability are expected to have significant limitations in intellectual functioning and adaptive behaviour, which affect the individual's ability to cope with social and practical situations. The present study is concerned with the assessment of the adaptive functioning of young people with moderate intellectual disability, which is part of a more complex study (this study will investigate the impact of adaptive functioning levels of students with moderate intellectual disability on parents' subjective perceptions). *Method:* the study presents the results of the assessment of adaptive functioning of students with moderate intellectual disability (n=9) using the Vineland Social Competence

Scale. *Results*: the social age of the students in the study is significantly below their age, especially in the areas of communication, socialisation, and self-management. The study confirms previous findings (Hatos, 2008; Radványi, 2001) and highlights the need for teachers of students with moderate intellectual disabilities to develop these skills.

Keywords: moderate intellectual disability, adaptability, Vineland Social Achievement Scale

Discipline: pedagogy

„Az intellektuális képességzavar az értelmi fogyatékoság fogalmát felváltó, új megjelölés. Azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális-kognitív működések, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetőek” (Lányiné, 2017, 15.). Az intellektuális képességzavar definíciójából kiindulva megfogalmazható, hogy napjainkra fontossá vált az értelmi akadályozottsággal élő személyek intellektuális és kognitív működésének felmérése, megfigyelése mellett az adaptív funkcionálás mértékének meghatározása is.

Az alkalmazkodást segítő viselkedérepertoár minden ember esetében más és más, ami nagyon fontos jelentőségű a hétköznapiakban a társas beilleszkedés és az önellátás szempontjából. Az intellektuális képességzavarral élő személyek esetében ez a viselkedérepertoár beszűkült, ebből következik, hogy ezen személyek önellátása és társas kapcsolataik minősége jelentős mértékben eltér a neurotipikus társaiktól. Jelen tanulmányban a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók adaptív funkcionálási szintjének felmérése során felszínre kerülő adatok bemutatására kerül sor.

Az értelmi fogyatékoság megítélésének változásai

A klasszikus értelmi fogyatékoság (mental retardation) fogalmát napjainkra felváltotta az intellektuális képességzavar (intellectual disability), mely pszichológiai megközelítés a személyek képességei,

pszichés funkciói megismerésén keresztül definiálja az érintett populáció tagjait (Mészáros, 2015).

Az értelmi fogyatékoság jelensége egyidős az emberiséggel, minden korban, minden időszakban jelen voltak a társadalomban. A kor szelleme áthattotta a szakemberek által megfogalmazott terminusokat, definíciókat. Az elmúlt száz-százötven évre visszatekintve látható, hogy a tudományban megjelenő paradigmaváltások három jól elkülöníthető korszak kibontakozására adtak lehetőséget (Lányiné, 2017).

A 19. században az emberbaráti mozgalom hatására kezdtek el a fogyatékos személyek jogait hangsúlyozni. A fejlődésükbe, fejlesztésükbe való hit segítette, hogy különböző intézményeket hoztak létre világszerte a nevelésükre, oktatásukra. A század elején a francia Esquirol munkásságának eredménye volt a klasszikus értelmi fogyatékoság fogalom, - az oligofrénia - azoknak a személyeknek a jellemzésére, akik mentális szinten és a mindennapi élethez szükséges funkciók területén elmaradást mutattak. Három súlyossági kategóriát különített el, az idióciát (legsúlyosabb értelmi elmaradás), az imbecillitást (közepesen súlyos értelmi elmaradást) és a debilitást (az enyhe fokú értelmi elmaradást). Esquirol fogalmai hosszú ideig (1950-es évekig) meghatározóak voltak mind a pszichiátria, mind a gyógypedagógia tudomány területén (Lányiné, 2017).

A következő jelentős korszak a 20. század elején az eugenikai mozgalom hatására kialakult „értéktelennek” minősített fogyatékos életfelfogás volt (az

egugenikai kutatásokról bővebben: Mező 2023a,b). Ebben az időszakban az egyén problémájának tekintették a fogyatékos létet.

A szakemberek az értelmi fogyatékoság familiáris eredetéről publikáltak cikkeket, melynek közvetlen hatása volt a sterilizációs törvény és annak gyakorlatban való alkalmazása. Ekkor vált uralkodóvá a „hasznosságelvű” megközelítésmód, melynek eredménye lett a „képezhetetlen” fogalom az ápolásra, gondozásra szoruló fogyatékos gyermekek meghatározására az egészségügyben, a szociális területeken és a gyógypedagógiában (Lányiné, 2017).

A 20. század közepétől a tudomány fejlődése, az emberi jogok elismerése és térnyerése újabb szemléletmódbeli változást hozott a fogyatékos személyek megítélésében. A fogyatékkal élő embereket a társadalmi élet részeként tekintették és azt vallották, hogy az egyén és környezete egyformán felelős a fogyatékoságért. Az Egyesült Nemzetek Szövetsége (ENSZ) Emberi Jogi és Fogyatékgügyi Bizottsága törvényeket, egyezményeket alkotott, mellyel keretet adott a közgondolkodás megváltoztatására. Az ENSZ munkásságának hatására került előtérbe az integráció és az inklúzió kérdésköre, mely a világ országaiban különböző formában és mértékben valósult meg (Lányiné, 2017).

A három klasszikus korszak eseményeit megfigyelve, látható, hogy az értelmi fogyatékosággal élő emberek megítélését a különböző történelmi korszakok emberképe nagymértékben befolyásolta. A 21. századra a tudományos kutatások és a pszichológiai ismeretek bővülése segítette a populáció tagjainak sokoldalú megismerését, az egységes fogalom és definíció kialakítását. Az intellektuális képességzavarral élő személyekről napjaink szemléletmódját Lányiné megfogalmazása hűen tükrözi: „- létük emberi létformát képvisel, a nem fogyatékos emberekkel azonos humánszükségleteik vannak, joguk van tanulásra, képzésre, társadalmi befogadásra és participációra, és ennek hatására fejlődésre képesek” (Lányiné, 2017. 23.).

Az értelmi fogyatékoság definíciói, értelmezési keretei nemzetközi viszonylatban

Az értelmi fogyatékoság értelmezési kereteit, definíciós törekvéseit mindvégig meghatározta az adott kor szemléletmódja. Az 20. század első felében az értelmi fogyatékoság diagnosztikájában és leírásában az orvosi szempontok voltak meghatározóak. Az orvostudomány folyamatos fejlődésével egyre precízebben tudták elkülöníteni a populáció tagjait. Ez a szemléletmód a személy problémájaként tekintett a fogyatékoságra. Bár a különböző nyelvterületek eltérő minősítési kategóriákat használtak (Radványi, 2001).

Amerikában 1914-ben Henry Goddard a kor fogalmi meghatározása alapján „gyengeelméjűeknek” nevezte a kutatásaiban résztvevő személyeket. Úttörőnek számított munkássága, mely során az angol nyelvre lefordított Binet-Simon tesztet standardizálta (Alfred Binet és Theodor Simon munkásságáról bővebben: Mező, 2023c). Az értelmi fogyatékoság az ő értelmezésében egy „defektus”, amely a korai életszakaszban kezdődik, és következménye az egyén „abnormális” fejlődése, mely a társadalomban való részvételét megakadályozza (Lányiné, 2017).

Edgar Doll amerikai pszichológus 1941-ben az értelmi fogyatékos személyekkel végzett kutatásai alapján megfogalmazta a legfontosabb kritériumokat, melyek alapján a populáció elkülöníthető. A jellemzők középpontjában az értelmi gyengeség áll, melynek hatására önálló életre nem képesek, genetikai vagy egészségügyi okokra vezethető vissza, korai életkorban kezdődik és irreverzibilis. A diagnosztikus munkássága jelentős volt az értelmi fogyatékoság területén, ugyanis nevéhez fűződik a Vineland szociális érettségi skála kidolgozása és standardizálása (Radványi, 2001). Az európai definíciók és meghatározások kevésbé voltak pejoratív színezetűek ebben az időszakban. A biológiai adottságok mellett a környezet szerepét is felismerték, és a fejlődési feltételek fontosságát beépítették konstrukcióikba (Lányiné, 2017).

A 20. század második felében egyre inkább felmerült az igény a diagnosztika és az értelmezés egyszerűsítésére, melyet a nemzetközi kommunikáció fejlődése segített elő. Az értelmi fogyatékosok kutatására és a klasszifikációs rendszerek kidolgozására 1876-ban jött létre Az Értelmi Fogyatékosok Amerikai Egyesülete (American Association of Mental Deficiency – AAMD). Folyamatos névváltoztatással és a kor szemléletmódjának és tudományos kutatásainak figyelembevételével több, mint 140 éve működik az egyesület. 1961-ben a mentális retardáció fogalmat használták az értelmi fogyatékos populáció elnevezésére. Az akkori definíciójuk (Heber, 1959) az értelmi fogyatékosként, mint az intellektuális képesség alacsony szintjét határozta meg, melyben az adaptív viselkedés sérülése következményként volt jelen. A későbbiekben tizenegy alkalommal revizionálták a definíciókat.

Jelenleg Intellektuális és Fejlődési Zavarok Amerikai Egyesülete (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD) néven működik a szervezet, mely 2010-es revízió során végleg szakított a Mentális Retardáció fogalmával és helyében a napjainkra egységessé vált Intellektuális Képességzavar fogalommal határozta meg és definiálta az értelmi fogyatékosként. „Az intellektuális képességzavar mind az intellektuális működés, mind az adaptív magatartás jelentős korlátozottságával jellemezhető. Az adaptív magatartás kifejeződik a fogalmi, a szociális és a praktikus adaptív képességekben. Ez a képességzavar a 18. életév előtt keletkezik” (Lányiné, 2017. 124-125.) Már nem csak az intelligencia mértéke az egyedüli szempont a populáció tagjainak diagnosztizálásában, hanem ugyanolyan lényeges szempontnak tekintik az alkalmazkodó viselkedés meghatározását is.

Az Amerikai Pszichiátriai Társaság (APA – American Psychiatric Association) a másik amerikai szervezet, amely az egyéb pszichiátriai problémák mellett az Intellektuális Képességzavar

fogalmával és meghatározásával foglalkozik. A Mentális Zavarok Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyve (DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) olyan diagnosztikus útmutató, melyben az APA meghatározásai, a mentális és viselkedészavarok osztályozása, klinikai leírása és differenciáldiagnosztikája található (Csákvári, 2013a) Jelenleg a kézikönyv 5. átdolgozott kiadása a meghatározó, amelyben az idegrendszer fejlődési zavarai között jelenik meg az Intellektuális Képességzavar, melynek definíciója a következő: „Az intellektuális képességzavar (értelmi fejlődés zavarai) olyan zavar, mely a fejlődési időszakban jelenik meg mind az intellektuális, mind az adaptív működés elvont gondolkodást igénylő, társas és gyakorlati területein.” (DSM-5 Referencia Kézikönyv, 2014. 77.).

A diagnosztizálás során lényeges, hogy a klinikai kép a következő három kritériumnak megfelelően, (tehát a korábbi IQ szerinti osztályozás már nem elegendő): 1. Az intellektuális képességek (problémamegoldás, tervezés, elvont gondolkodás, ítéletalkotás, tapasztalati tanulás, tanulás ismeretszerzéssel) zavara, melyet az intelligenciateszt és a klinikai vizsgálat egyértelműen alátámaszt. 2. Az adaptív funkciók hiányosságai jelentős mértékben elmaradnak az életkor szerinti és a szociokulturális normától. Ez az elmaradás a szociális felelősségvállalást és a személy önállóságát számos területen és környezetben befolyásolja, megakadályozza. 3. Az intellektus gyengesége és az alkalmazkodó viselkedés eltérései a fejlődés időszakában jelennek meg.

A DSM-5 az Intellektuális Képességzavar négy súlyossági és két kiegészítő kategóriáját a következőképpen határozta meg:

- 1) Enyhe (317).
- 2) Mérsékelt (318.0).
- 3) Súlyos (318.1).
- 4) Igen súlyos (318.2).
- 5) Globális fejlődési késés (315.8) – 5 éves kor alatt alkalmazható, amikor a súlyosság foka még nem mérhető pontosan.

6) Nem meghatározott intellektuális képességzavar (Értelmi fejlődési zavar) (319) – 5 éves kornál idősebbek esetében alkalmazható, amikor az intellektus szintje valamilyen nehézség (érzékszervi zavar, fizikai károsodás) miatt nem határozható meg (DSM-5 Referencia Kézikönyv, 2014).

A rövid nemzetközi kitekintés után látható, hogy az értelmi akadályozottság meghatározása jelentős mértékű változásokon ment keresztül. A kezdeti pejoratív, IQ alapú besorolást felváltotta a sok szempontot figyelembe vevő, klinikai megfigyeléseken és diagnosztikus folyamaton alapuló kategorizáció. A nemzetközi változásokat természetesen követte a hazai gyakorlat, melynek története a következő részben mutkerül bemutatásra.

Intellektuális képességzavar definíciója, kritériumok hazánkban

A hazai terminológiára leginkább az angolszász meghatározások és definíciók voltak hatással. A 20. század elején az értelmi fogyatékosággal foglalkozó nagy elméletalkotók - Ranschburg Pál, Szondi Lipót, Vértes O. József - korukat meghaladó látásmódjukkal a jelenleg is érvényesülő holisztikus szemléletmódot képviselték, felismerték ugyanis, hogy a fogyatékos személyt környezetével egységben kell szemlélni. 1968-ban megjelent „Gyógypedagógiai Pszichológia” című könyvben megjelenő definíció, az akkor még aktuális „oligofrénia” kifejezést használta az értelmi fogyatékosra, és a súlyossági kategóriákat az intellektus különböző mértékű károsodása alapján állapította meg, akár a nemzetközi gyakorlatban (Lányiné, 2017).

Az 1970-es években a hazai gyógypedagógiai pszichológiában az úgynevezett „Budapest-vizsgálat” munkadefiníciója vált elfogadottá az értelmi fogyatékos meghatározására: „Az értelmi fogyatékos a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amely következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első életévektől kezdve – számottevően elmarad, (azaz

minimum -2 szttenderd deviációnyira, a 70 IQ alatti tartományba esik) és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott” (Czeizel, Lányiné, Rátay, 1978. 18.). Ebben a definícióban is elsődleges diagnosztikus szempont az IQ mértékének elmaradása, azonban itt megjelenik az életkori és a szociális kritérium is.

1995-től az Egészségügyi Világszervezet (WHO) által kiadott orvosi szemléletmódot tükröző klasszifikáció, a BNO-10 (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) használata terjedt el hazánkban. A definíciójukban az értelmi fogyatékosra a mentális retardáció fogalmát használják, elsődlegesnek tekintik az intelligenciaszint meghatározását és ennek megfelelően súlyosság szerint kategorizálják a populáció tagjait:

- 1) enyhe mentális retardáció (IQ 50/55-kb.70 között) – F70.x,
- 2) mérsékelt mentális retardáció (IQ 35/40-50/55 között) – F71.x,
- 3) súlyos mentális retardáció (IQ 20/25-35/40 között) – F72.x,
- 4) igen súlyos mentális retardáció (IQ 20/25 alatti) – F73.x,
- 5) mentális retardáció, külön meghatározás nélkül – F78,
- 6) nem osztályozott mentális retardáció/ mentális retardáció súlyosság feltüntetése nélkül – F79 (azoknál a személyeknél, akik intelligencia szintje a szokásos módon nem tesztelhető, de alapos gyanú merül fel a mentális retardációra – BNO-10).

„A súlyosság szerinti felosztás csak mesterséges határok kijelölése egy folyamatos tengelyen, és nem lehet abszolút precizitással meghatározni azt” (Lányiné, 2017. 133.). A klasszifikációs rendszer használata során szükség van az érvényben lévő protokoll figyelembevételére, ugyanis a diagnózis nem alapulhat egyetlen intelligencia vizsgálaton, az egyént és környezetét figyelembe vevő megfigyelésekre, a támogatási szükségletet és az egyén alkalmazkodó képességeit is figyelembe vevő diagnosztikus folyamatra van szükség.

Mára hazánkban is a nemzetközileg elfogadott Intellektuális Képességzavar (IKZ) kifejezés használatos az értelmi fogyatékossgal élő csoport tagjaira, mely fogalmat Lányiné vezette be az „Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés” című 2009-ben megjelent művében. Az első kiadása óta két alkalommal (2012, 2017) javította, bővítette Lányiné összefoglaló munkáját, melyekben a következő definíció áll: „az intellektuális képességzavar az értelmi fogyatékossgal fogalmát felváltó, új megjelölés. Azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális - kognitív működések, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetőek. E képességzavar különböző súlyossági megnyilvánulása nem befolyásolja a közös emberi szükségletek birtoklását, és nem kérdőjelezi meg az érintettek személytársát. Az intellektuális képességzavarral élő emberek az emberi létezés egy lehetséges változatát képviselik. Fejlődésre, tanulásra, társadalmi integrációra minden életkorban képesek, ehhez társadalmi segítséget igényelnek az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Az állapot hátterében lévő okok felderítése segíti speciális szükségleteik kielégítését a gyógypedagógiai oktatás, fejlesztés, pedagógiai kísérés, a pszichológiai segítő beavatkozások és a különböző terápiás eljárások tervezésekor. Állapotuk megismerése nem csupán akadályozottságaik számbavételét, hanem erősségeik felderítését is jelenti az egyén és környezete interakciójának kontextusában” (Lányiné, 2017. 15.). Lányiné meghatározása a kor tudományos nézeteinek megfelelően az egyént a környezetével együtt, rendszerben szemléli. Nagyon lényeges eleme a pozitív szemléletmód, ugyanis kiemeli, hogy, mint minden embernek, az intellektuális képességzavarral élő személyeknek is vannak erősségei, melyeket a megismerésük során figyelembe kell venni.

A nemzetközi és hazai meghatározások mára egységes keretbe kerültek. Egyértelművé vált, hogy a nemzetközi kommunikáció milyen komoly

hatással bír a fogyatékossgal élő személyek megismerésében, fejlesztésében, elfogadásában. Az intellektuális képességzavarral élők diagnosztizálásában jelenleg három fő tulajdonság van, melynek mentén jellemezhetőek:

1. Normál övezet alá eső IQ érték
2. Az adaptív funkciók deficitje
3. Korai kezdet (BNO-10)

A diagnosztizálás folyamatában a szakemberek fontos feladata az intellektuális képességzavar elkülönítése más hasonló jellegű nehézségektől. Hazánkban a komplex gyógypedagógiai pszichodiagnosztikus tevékenység célja a mentális képességek részletes megismerése, a személy gyengeségeinek, erősségeinek és az azok hátterében található okok feltárása és a differenciáldiagnosztikai döntés az egyén szociális helyzetének és anamnézisének figyelembevételével. Az eredmények tükrében lehetőség nyílik az egyén sajátos fejlesztési, nevelési, oktatási szükségletének meghatározására (Csákvári és Mérsáros, 2012).

Mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek általános jellemzői

Az értelmi fogyatékos személyek populációja igen heterogén etiológiája, a viselkedéses kép, a klinikai tünetek, a fejlődési mérföldkövek és a prognózis tekintetében. Ahogy Ryan 1971-ben megfogalmazta: „az értelmi fogyatékos emberek legalább annyira különböznek egymástól, mint a nem fogyatékosoktól” (Ryan, 1971. 156.).

A jellemzők hátterében az intellektus csökkent működési szintje és alkalmazkodó viselkedés alacsony szintje áll. Ami már az első találkozás alkalmával szembetűnik, hogy a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek testi struktúráit és funkcióit általában összetett funkciógyengeség jellemzi. Nagyon gyakoriak a társuló fogyatékossgok, melyek még sokszínűbbé teszik az értelmi sérüléssel élő személyek tüneti megjelenését. Gyakori társuló probléma a mozgáskorlátozottság, a tartás- hibák, a látási- és hallási anomáliák, a beszédhibák

és a pszichikai sérülések (Hatos, 2008). Nem minden esetben vannak látható jelei a fogyatékos-ságnak, de a súlyosabb mértékű értelmi sérüléssel és a társuló nehézségekkel élő személyek fizikai megjelenése anticipálja az intellektuális képesség-zavar jelenlétét. Különösen igaz ez a különböző genetikai rendelleneségekkel rendelkező vagy agyi hypoxia miatt sérült személyekre (Radványi, 2001).

Az értelmi fogyatékos gyermekek ugyanazon a fejlődési mérföldköveken haladnak végig, mint nem fogyatékos társaik, de az ő fejlődésük lényegesen lassúbb tempóban halad és gyakran tapasztalhatók fejlődési visszaesések (Radványi, 2001). A mozgásfejlődés elmaradása, meglassúbbodása, a mozgásos aktivitás gyengesége jellemző a populáció tagjaira. Gyakori a nagymozgások késleltetett alakulása, egy-egy mozgásforma kimaradása. Általánosságban azonban késve, de ugyanabban a sorrendben követik egymást a mozgásfejlődés állomásai, mint a neurotipikusan fejlődő gyerekek esetében. (Lányiné, 2017) A motoros érintettség nem csak a nagymozgásra, hanem a finommozgásra és az érzékszervi-mozgásos koordinációra, testséma alakulására is hatással lehet, mely egyfajta mozgásos ügyetlenségként, koordinációs zavarként, mozgásos tevékenységek kivitelezési zavaraként jelenik meg az éritett személy viselkedésében (Csákvári, 2013a). A kognitív funkciók sérülésére utal, hogy a gyermek a környezete tárgyai felé kevésbé exploratív. A figyelmük szűk terjedelmű, perszeveratív, hiányzik a figyelem megosztására és megtartására való képesség. A figyelmi magatartás és érdeklődés gyengesége az eltérő idegrendszeri szerveződés miatt általánosan jelen van a mérsékelt intellektuális képességzavart mutató egyéneknél és befolyásolja az általános tanulási képességüket, motivációjukat és az adaptív funkcionálásuk szintjét (Csákvári, 2013a). Az emlékezeti működésükre jellemző, hogy az új információk felvétele bizonytalan, lassú, pontatlan. A feldolgozás a tárgyi valósághoz kötött és nagymértékben szubjektív. A bevésés jelentős mértékben meglassúbbodott, a megőrzés és az emlékek

felidézése bizonytalan. Az emlékezeti sérülések intellektuális képességzavar esetén különböző mértékben és minőségben mutatkoznak meg az emlékezeti funkciók mechanizmusában, de minden esetben befolyásolják az érintett személy tanulási kapacitását, általánosítási lehetőségeit. A gondolkodásuk területén jelentős mértékű eltérések vannak a kortársaikhoz viszonyítva. Nagyfokú konkrétság, nem megfelelő következtetések, regulációs gyengeség jellemzi őket (Hatos, 2008).

A beszédfejlődés késése, a hangzó beszéd hiánya gyakori jelenség az érintettek között. Beszédükre jellemző a szegényes szókinccs, a hangok képzésének torzítása, a beszéd folyamat szabálytalan felépítése, az artikulációs nehezítettség, szűk, konkrét kifejezőmód. Beszédértésük szintje általában alacsony, a konkrét, egyszerű közléseket, utasításokat képesek követni. A beszédértést nehezíti, hogy a nonverbális jelzéseket, gesztusokat, mimikát nehezen tudják értelmezni. A kommunikációjukat az általános fejlődési akadályozottság, a beszéd hiánya, illetve akadályozottsága, a beszédértés alacsony színvonala és a nonverbális jelzések nem megfelelő felismerése jelentős mértékben megnehezíti (Hatos, 2008).

A motorium, a kogníció és a kommunikáció hiányosságai, akadályozottsága miatt általában a szociális fejlődésük a kortársaikhoz képest eltérő fejlődési ívet jár be. Az előzőekben bemutatott tünetek, nehezítő tényezők befolyásolják az intellektuális képességzavarral élők személyiségfejlődését, énképének, éntudatának alakulását. Az érzelmi, akarati életük általános gyengesége megmutatkozik a személyek viselkedéses képében. Gyakori a szorongás, agresszivitás, félelmek, motiválatlanság és frusztráltság megjelenése (Hatos, 2008).

Az értelmi sérülés mértéke befolyásolja a fejlődés időbeli meglassúbbodását. Az általános fejlődési elmaradás mellett nagyon gyakran megfigyelhető a különböző képességek eltérő mértékű elmaradása és nem ritka néhány „szigetszerű” képesség megjelenése. Érdeklődésük mennyiségileg és minőségileg

térben és időben beszűkült, behatárolt. Motivációs szintjük és attitűdjük különbözik az azonos mentális korú személyekétől. A motivációs problémák gyakran idéznek elő észlelési, figyelmi, önszabályozási, emlékezeti és nyelvi nehézségeket. Önálló feladatvégzésük, önellátásuk korlátozott, emiatt fokozottabb vezetést igényelnek a tanulás és a mindennapi tevékenységek során. Tempójuk általában lassú, könnyen feladják egy-egy tevékenység befejezését. Gyakran alakul ki a tanult tehetetlenség érzése, mert a számukra nehéz feladatok miatt sorozatos kudarcélmény éri őket és azt tapasztalják, hogy más események és személyek határozzák meg az életüket (Radványi, 2001).

Napjainkra kialakult a rendszerszemlélet, mely az intellektuális képességzavart nem csak az egyén, hanem a család és a társadalom szintjén tekinti és a megoldásokat, lehetőségeket is ezeken a szinteken próbálja megtalálni. Az értelmi fogyatékoság fontos ismérve az intelligencia szintje mellett az adaptív alkalmazkodás mértéke, mely a jelen tanulmány fókuszpontjában áll, ezért a következő fejezetben e témakör körül járására kerül sor.

Adaptív funkciók

A környezethez és a kontextushoz való megfelelő alkalmazkodáshoz fontos az adaptív funkciók rugalmassága, komplexitása. Olyan kognitív működésekről van szó, melyek az élet során minden viselkedéses megnyilvánulásunkhoz szükségesek, segítségükkel tudunk alkalmazkodni a társas helyzetekhez és képesek vagyunk saját magunk ellátására, önálló életvezetésre.

1973-ban Grossmann úgy fogalmazta meg az adaptív viselkedést, mint „hatékonyságot vagy mértéket, ahogy az egyedi megfelel a személyes függetlenség sztenderdjeinek és az adott életkorban és csoportban elvárt válaszkészségnek” (Radványi, 2001, 47.). Olyan egyéni viselkedésekről van szó, amelyek a személy életkorában az önállósága érdekében az interakciós folyamataiban elvárható. Több szerző szerint az önmagunkért és másokért vállalt

felelősség a szociális kompetencia legfontosabb területei közé tartozik. A szociális adaptivitás funkcióinak kontextuális természetük abban mutatkozik meg, hogy az egyik helyzetben alkalmazott megfelelő viselkedés nem minden esetben helyes magatartás más körülmények között (Radványi, 2001).

A 2002-es AAMR definíciója szerint az „alkalmazkodó viselkedés fogalmi, szociális és praktikus készségek olyan összességét jelenti, amelyeket azért tanulnak meg az emberek, hogy mindennapi életük működőképes legyen” (Hatos, 2008, 137.). A fogalmi terület készségei közül a nyelv, az olvasás-írás és az önszabályozás minősége befolyásolja az egyén társadalomba való beilleszkedését. A szociális készségeken belül a szabálykövetés, az interperszonális kapcsolatok, a törvények betartása, az önbecsülés, a felelősségvállalás, a viktimizáció elkerülése a közösséghez való alkalmazkodás alapelvei. A mindennapi praktikus készségek a munkavégzés és a biztonság fenntartásához szükségesek (Hatos, 2008).

Az alkalmazkodó viselkedés által az egyén képessé válik a különböző interakciókban való részvételre, saját és mások életének, tevékenységeinek irányítására és bizonyos társadalmi szerepek betöltésére. Az adaptív funkcionálás területei a következő specifikus viselkedésekben mérhetők:

- A kommunikáció különböző formáinak használata (beszéd, írás, rajz, nonverbális jelek) és a beszédértés színvonala által.
- Az önellátás minősége, mely a szobatisztaság, higiénés feladatok ellátása, öltözködés és étkezés önállóságának színvonalával jellemezhető.
- A háztartás ellátása, mely terület leginkább az otthoni napi teendők ellátásában megmutató viselkedések, a környezetben való tájékozottság, valamint a környezetünkben élő emberekkel való kapcsolattartás milyensége által határozható meg.
- A szociális képességek megfelelő működése, melyek a személy együttműködési készségével, becsületességével, megbízhatóságával,

kedvességével és szeretetének kimutatására való képességével mérhető. A nem megfelelő szociális viselkedések (irigység, versengés, követelőzés, veszekedés, állandó konfliktusok) az adaptivitás hiányosságaira mutatnak rá.

- A közösségi élet és a társadalom által nyújtott lehetőségek megfelelő szintű kihasználása. Részvétel a közös programokban, szolgálatok igénybevételében, különféle kulturális és szabadidős tevékenységekben.
- Az önmegvalósítás mértéke. Képesség az önálló döntések meghozatalára, választási lehetőségek kihasználására, bizonyos feladatok, tevékenységek kezdeményezésére és végrehajtására, segítségkérés megfelelő formájára és a családi konfliktusok megoldására.
- Az egészségmegelőzés és biztonság megfelelő szintű ismerete, alkalmazása. A betegségek felismerése, kezeltetése, megelőzése és az elsősegélynyújtásban való részvétel. A biztonság érdekében a törvényesség betartása és a bűntények elleni védekezés.
- Az önálló élethez szükséges tanulási és kognitív képességek, ismeretek megfelelő szintű működése, alkalmazásának sokrétűsége.
- Szabadidő hasznos eltöltése. Önálló döntéshozatal a lehetőségek közötti választásban.
- Munkavégzés rendszeressége, a feladatok eredményes elvégzése, hibák esetén azok javítása, korrigálása (Radványi, 2001).

Az AAMD kitér a különböző életkorokban leginkább szükséges adaptív készségterületekre, melyek minőségi eltérései az adott életszakaszban az alkalmazkodó viselkedést megnehezítik.

Csecsemő- és kisgyermekkorban leginkább az érési folyamatok játszanak főszerepet a gyermek életében. Az adaptív funkciók közül ebben az életszakaszban a szenzomotoros készségek, a kommunikáció, a szocializáció és az önsegítés játszik jelentős szerepet az alkalmazkodásban.

Gyermekkorban és a serdülőkor elején a megfelelő szintű adaptivitást a tanulási folyamatok támogatják. A mindennapi élet tevékenységei során lényegessé válik a megtanult, alapvető ismeretek alkalmazása. A környezetben való eligazodáshoz megfelelő következtetésekre és döntéshozatalokra van szükség. Ezek a tanulási képességek és a gondolkodás magasabb színvonalát követelik meg. A gyermek, fiatal részvétele az interperszonális kapcsolatokban és a különféle csoporttevékenységekben a szociális készségek megfelelő szintjéhez vezető tanulási folyamat szempontjából nélkülözhetetlenek.

A késői serdülőkor és a felnőttkor a szociális alkalmazkodás szempontjából a kiteljesedés időszaka. Ekkor a társas-társadalmi érzékenység, fogékony-ság, a munka, hivatás eredményessége az alkalmazkodó viselkedés legfontosabb területei (Radványi, 2001).

Az adaptív viselkedés területeinek megismerése nagyon lényeges a diagnózisalkotás és a fejlesztés szempontjából. Az adaptív viselkedések felmérésekor lényeges a vizsgált személy számára megfelelő értékelési módszer kiválasztása (Hatos, 2008).

Az értelmi fogyatékos fogalmi és definíciós változásai egyértelművé tették az intellektuális képességzavarral élő személyekkel foglalkozó kutatók és szakemberek számára, hogy a személy intelligenciaszintje nem ad elegendő információt az állapotáról és kevés segítséget nyújt az egyéni fejlesztés, támogatás céljainak, feladatainak meghatározásához. (Hatos, 2008) Az 1973-ban megjelent, AAMD által kiadott definíciós és klasszifikációs kézikönyv az adaptív viselkedés szintjére jelentős hangsúlyt fektetett a diagnosztikus folyamat során. Egyértelművé vált, hogy az intellektuális képességzavar jelenléte és mértéke függ az intelligenciaszint mellett a szociális érettség színvonalától is. Az értelmi fogyatékos személyek társadalmi integrációjának alapvető feltétele a szociális viselkedések pontos, egyéni feltérképezése és a felmérések eredményei alapján az individualizált fejlesztések,

támogatások megállapítása. Ehhez szükséges a megfelelő mérőeszköz használata a személy megfigyelése és szülőkkel, szakemberekkel való együttműködés mellett (Csákvári, 2013b).

A nemzetközi gyakorlatban közel kétszáz mérőeszköz segíti a szociális érettség területeinek felmérését. A hazai pszichodiagnosztikai gyakorlatban a szakemberek az adaptív funkciók mérésére általában a 1) PAC -t (Progress Assessment Chart - Pedagógiai Analízis és Curriculum) 2) SIB-R -t (Scales of Independent Behavior – Revised), 3) HKI - Heidelbergi Kompetencia Invertál-t, illetve a 4) Vineland Szociális Érettségi Skálát használják.

Az adaptív funkcionálás intellektuális képességzavar esetén

Az intellektuális képességzavar diagnosztizálása során egyre nagyobb szerepet kapott az intelligenciaszint meghatározása mellett az egyén alkalmazkodó viselkedési szintjének megítélése. Az adaptív funkciók gyengesége, hiánya miatt az értelmi fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja nehezített. A társuló akadályozottságok szociális természetűek (Hatos, 2008). Tipikus fejlődés esetén a biológiai-testi érés a kulturális-szociális fejlődéssel párhuzamosan, együtt halad. Értelmi fogyatékossg esetén ez a két fejlődési folyamat elmarad egymástól. A motorikus, kognitív és kommunikációs hiányosságok a szocializáció folyamatát negatív irányba befolyásolják. Az egyén értelmi képességeinek csökkenése mellett a szociális környezetnek is fontos szerepe van az alkalmazkodó viselkedés gyengeségének kialakulásában.

A mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek is képesek a társas interakciók által fejlődni, tanulni, képességeiket kibontakoztatni. A környezettel való kapcsolatuk befolyásolja az alkalmazkodó viselkedésük minőségének szintjét. Az értelmi sérülésük mértéke, az eltérő környezeti hatások és különböző személyiségjegyek miatt nagy egyéni különbségek lehetnek az adaptív funkciók tekintetében (Hatos, 2008). A szociális érettség

különböző funkcióinak szerepe és jelentősége az értelmi fogyatékossg súlyosságának és az életkornak függvényében változik. A társadalmi elvárások az egyénnel szemben minden életkorban változnak, ennek értelmében az értelmi fogyatékossgban jelenlévő szociális inkompetencia is más-más területen jelenik meg a különböző életkorokban (Csákvári, 2013a). A korai időszakban a szenzomotoros működések területén mutatkozik meg leginkább az atipikus fejlődés. A gyermek kevésbé mutat érdeklődést a környezet tárgyai felé, nem veszi kézbe a játékokat és nem végez azokkal motoros tevékenységeket. A cselekvései során átélt tanulságokat nehezen tudja más problémahelyzetekben alkalmazni. A mozgásfejlődés elmaradása és a mozgásos aktivitás gyengesége miatt a helyváltoztató mozgás, az önkiszolgálás, a beszéd kialakulása hátráltatott.

Az értelmileg akadályozott óvodás korú gyermekeknél általában a szobatisztaság még nem alakul ki. Önkiszolgálásuk területein (öltözködés, étkezés, testápolás) különböző mértékű segítségre szorulnak. Kommunikációjukat a beszéd hiány, elmaradása és a beszédértés alacsony színvonala akadályoztatja. A hely- és helyzetváltoztató mozgásuk általában az életkoruktól elvárható szint alatt van. Nehézséget okoz számukra a lépcsőn járás, az akadályok leküzdése, labda dobása, rúgása, valamint egyensúlyuk - és manipulációs készségük kialakulatlanság. A társas interakcióik gyakran csak a velük foglalkozó felnőttekkel vannak, a társaikra kevésbé figyelnek. A játéktevékenységük magányos, irányításra szorult.

Az iskoláskorú mérsékelt intellektuális képességzavarral küzdő gyermekeknél a szocializáció és a kommunikáció területén jelentős mértékű elmaradás tapasztalható. A tantárgyi tudás elsajátítása apró lépésekben és konkrétumokhoz kötődve, cselekvésbe ágyazva és sok gyakorlás által valósítható meg. Általában az olvasás, írás, számolás elemi szintjét képesek elérni. A társas interakciók során jellemző a gátlásosság vagy a kritikátlan közeledés

idegen személyek felé. Érzelmi, akarati viselkedésük gyakran ösztönösen működik, indulatok vezérik. Énképük, önismeretük hiányos, ami nehezíti a társas kapcsolatokban való részvételt.

A serdülő és felnőtt személyeknél leginkább az önállóságuk mértéke, a szabadidő hasznos eltöltésének megszervezése, a szociális kapcsolatok és kommunikáció akadályozottsága nehezíti a környezethez és a társadalomba való alkalmazkodásukat. Munkavégzésük, lakhatásuk és életvezetésük során különböző mértékű támogatásra, segítségnyújtásra szorúlnak (Hatos, 2008, Lányiné, 2017).

Vizsgálat

A vizsgálat célja a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók adaptív funkcionális képességeinek felmérése a Vineland I. Szociális Érettségi Skála segítségével.

A Vineland Szociális Érettségi Skálát 1935-ben Arnold Edgar Doll dolgozta ki. Alapjául az az elméleti hipotézis szolgált, mely szerint az emberi fejlődésnek három olyan dimenziója ismert, amely a társadalmi beilleszkedést segíti, illetve gátolhatja:

1. „A gyermek fejlődése a szociális függőségtől az önálló viselkedés felé halad, tehát az életkor előre haladtával a segítség, irányítás, felügyelet, ellenőrzés szükségessége egyre csökken.”
2. „A fejlődés során a felelősségvállalás önmagunkért és másokért fokozatosan alakul ki.”
3. „A gyermek fejlődése a szociális inkompetenciától a kompetens szociális magatartás felé halad” (Lányiné, 2017, 87-88.).

Doll feltételezése szerint a szociális kompetencia az ember életkorával növekszik, különböző viselkedési jegyekben megmutatkozik, ezáltal mérhetővé válik. Bármiféle fizikai, lelki vagy szociális jellegű eltérés a személy szociális kompetenciájára hatással van. Ezt a hatást az egyén alkalmassága mellett a környezeti feltételek is befolyásolják. A gyermek önkiszolgálási funkcióinak mértéke és a szabadidő eltöltésének minősége előrejelzője lehet a

felnőttkori szociális érettségének (Lányiné, 2017, 88.). A skála a fejlődési skálák egyik változata, amely nem csak a vizsgálati helyzetben megfigyelhető funkciókat méri, hanem támaszkodik a vizsgált személy környezetének megfigyeléseire is a gyermek viselkedésének feltérképezése során (Lányiné, 2017). Az intellektuális képességzavar megállapítása során fontos diagnosztikus eszközzé vált. A gyógypedagógiai pszichodiagnosztikában különböző fogyatékosági területek esetében adaptálva alkalmazzák.

A skála nyolc kompetenciaterület szociális érettségét 117 itemen keresztül vizsgálja:

- SHG (self – help general) – általános önkiszolgálás
- SHE (self – help eating) – étkezési önkiszolgálás
- SHD (self – help dressing) – öltözködési önkiszolgálás
- SD (self – direction) – önrányítás
- O (occupation) – elfoglaltság
- C (communication) – kommunikáció
- L (locomotion) – helyváltoztató mozgás
- S (socialization) – szocializáció, interakciók

A skála horizontális felépítésű, életkori övezetenként különböző kompetencia-tartalmak határozzák meg az adaptivitás szintjét. Az egyes életkori szinteken eltérő számú item található, alacsonyabb életkorban több, az életkor növekedésével egyre kevesebb. A tanulási tapasztalatoknak a skála tételeinek eredményeiben jelentős szerepe van. A felmérő eszköz bármely életkorban használható. A tesztfelvétel a vizsgált személy, vagy közvetlen hozzátartozó, vagy a gyermeket jól ismerő egyéb személy kikérdezésével történik (Szabó, Nagyné, Mészáros, Juhász, 2014). Az eredmények standardizált normához viszonyítva értékelhetők. Szociális kor (SZK) és szociális kvóciens (SZQ) számítható a kompetenciaterületek számszerű eredményeiből (Lányiné, 2017).

A Vineland szociális érettségi skála átdolgozott, modernebb változata a Vineland adaptív viselkedési

skála (Vineland Adaptive Behaviour Scales) egyéni kikérdezéssel felvehető szülői és tanári becslőskálát tartalmaz. Öt készségterületet mér (kommunikáció, szocializáció, motoros készségek, hétköznapi tevékenységek, maladaptív viselkedések). Fontos eszköz a fejlesztés céljainak, feladatainak meghatározásában (Lányiné, 2017).

Minta

A vizsgálatba $n=9$ mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanuló került bevonásra. A tanulók egy vidéki kisvárosi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményének értelmileg akadályozottak tanterve szerint haladó általános iskolájába járnak, jellemzőiket az 2. táblázat foglalja össze. A gyermekek közül nyolcan 2. osztályfokon és egy tanuló 3. osztályfokon tanul. Mindegyik tanuló diagnózisa F71 - Közepes mentális retardáció, amely megfelel a mérsékelt intellektuális képességzavar diagnózisának. Öt tanulónál F84 – Gyermekkori autizmus, egy tanulónál F84,8 – Egyéb pervazív fejlődési zavar, egy tanulónál F71,9 – Az agy rosszindulatú daganata, egy tanulónál G8110 – Féloldali spasticus bénulás és egy tanulónál R47 – Anathria társuló diagnózis van.

Az osztály tanulói életkorban heterogének, a legfiatalabb gyermek 7,9 éves, a legidősebb 11,9 éves. A tanulók nemek szerinti megoszlása – négy lány és öt fiú. A tanulók szakértői véleményében egyetlen esetben sem volt IQ érték fellelhető.

Eredmények

A Vineland Szociális Érettség Skála eredményéből látható (2.táblázat), hogy a tanulók szociális kora jelentős mértékben elmarad az életkoruktól. A számított szociális kvóciensek tekintetében is nagyfokú szóródás figyelhető meg, a legalacsonyabb érték 19 és a legmagasabb 60. Az általános önkiszolgálás (SHG) területén értek el legtöbb pontot a tanulók, átlag 11,5 ponttal. Ezt követte az étkezési önkiszolgálás (SHE), átlag 8,38 ponttal. Az öltözködési önkiszolgálás (SHD) területén az átlag 5,5 pont volt, de egy tanulónak nem sikerült egy pontot sem elérnie. Az elfoglaltság (O) területén átlag 5,2 pontot, a helyváltoztató mozgás (L) területén átlag 4,83 pontot, a kommunikáció (C) területén átlag 4,05 pontot, míg a szocializáció (S) területén 3,5 pontot szereztek. Az önrányítás (SD) területén egyetlen tanulónak sem sikerült pontot szereznie (2.táblázat).

1. táblázat. A minta bemutatása. Forrás: Szerző.

Tanulói azonosító	Tanuló neme (1-fiú, 2-lány)	Tanuló életkora (év)	Tanuló alapdiagnózisa	Társuló diagnózis
1.	1	11,9	F71	F84
2.	2	9,9	F71	G8110
3.	1	8,6	F71	F84
4.	1	7,9	F71	F84
5.	2	9,25	F71	C71,90
6.	1	8,9	F71	F84
7.	1	11,6	F71	F84
8.	2	9,5	F71	F84,4
9.	2	8,9	F71	R47

2. táblázat. A tanulók Vineland Szociális Érettségi Skálán mért eredménye. Forrás: Szerző.

Tanulói azonosító	Tanuló szociális kora	Szociális kvóciens	SHG	SHE	SHD	C	S	L	O	SD
1.	2,0	19	11	7	4	1,5	1	4	5	0
2.	1,8	20	10	6	0	3,5	2	4,5	5	0
3.	2,2	25	11	8	6	2,5	1	5	3	0
4.	2,0	28	11	6	2	3	3	5	4	0
5.	2,6	28	10	8	3	5	4,5	5	4	0
6.	3,25	40	12	9,5	9,5	3	2,5	5	4	0
7.	5,2	47	13	11	10	5	5	5	8	0
8.	5,5	57	13	10	9,5	5	6	5	8	0
9.	4,9	60	13	10	9,5	5	7	5	6	0

Összegzés

A vizsgálati adatok egyértelműen alátámasztották Hatos (2008) és Radványi (2001) azon megállapításait, melyek szerint a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő gyermekek/tanulók szociális érettsége lényegesen elmarad a kortársaiktól. Jelen vizsgálatban ez különösen érinti az önirányítás szintjét, ami az adaptivitás lényeges meghatározója. Az önirányítás lényegében az a képesség, amely a tudatosság kialakulásához vezet, ami a saját és mások által közvetített gondolatok, érzések feldolgozását is elősegíti. Nem véletlen, hogy ez a terület a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő gyermekek esetében korlátozott, sőt a jelen vizsgálatban résztvevők esetében az önirányítás képességének hiánya volt tapasztalható. Emellett szintén jelentős elmaradások jelentek meg a kommunikáció és a szocializáció területén is a vizsgálatban részt vevő mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulóknál. Az eredmények alapján fontos azt hangsúlyozni, hogy egy személy függetlenségét, autonómiáját jelentős mértékben meghatározza az adaptív képességek fejlettsége, ezért e képességek fejlesztése elemi feladata a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulókkal foglalkozó pedagógusoknak.

Jelen vizsgálat egy előtanulmánya egy későbbiekben megjelenő publikációnak, mely a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók adaptív funkcionálási szintjének hatását fogja vizsgálni a szülők szubjektív megterhelés érzetére vonatkozóan. A vizsgálat abból az elgondolásból indul ki, hogy az intellektuális képességzavarral élő gyermekeket nevelő családok eltérő megküzdési stratégiákkal állnak az élet kihívásai elé és a családi környezet hatása jelentős mértékben befolyásolhatja a tanulók adaptív funkcionális képességeinek fejlődését. Így a vizsgálat választ keres arra, hogy a gyermekek adaptív funkcionális képességeinek színvonala, hogyan hat a szülők szubjektív érzéseire.

Irodalom

- BNO-10 (1995): *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása* (10. revízió). Budapest: Népjóléti Minisztérium
- Czeizel E., Lányiné E. Á., Rátay Cs. (1978) (szerk.): *Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Budapest: Medicina Kiadó
- Csákvári J. és Mészáros A. (2012): *Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*,

- Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Csákvári J. (2013a): *Intellektuális képességzavar és szociális kogníció. A szociális kogníció néhány aspektusának vizsgálata tekintetkövetéses mód-szerrel mérsékelt intellektuális képességzavarral élő felnőttek körében.* (Doktori (PhD) értekezés) ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest
- Csákvári J. (2013b): Adaptív viselkedés mérése mérsékelt intellektuális képességzavarral élő felnőttek magyar mintáján. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2013 (2), 82-94.
- DSM-5 (2001). *Az idegrendszer fejlődési zavarai- Intellektuális képességzavar. DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaiból.* 77-89. Budapest: Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft. ISBN 978-615-5443-01-5
- Hatos Gy. (2008): *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük.* (4. átdolgozott és bővített kiadás) Gyula: APC-Stúdió ISBN: 978-963-9844-01-8
- Lányiné Engelmayer Á. (2017): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés.* (2. átdolgozott és bővített kiadás). Budapest: Medicina Könyvkiadó. ISBN: 978 963 226 615 2
- Mészáros A. (2015): Intellektuális képességzavar (értelmi fogyatékoság) In: Balázs J., Miklósi M. (szerk.): *A gyermek és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve.* Budapest: Semmelweis Kiadó, 36-40. ISBN: 978-963-331-344-2
- Mező F. (2023a): Pszichológia történeti metszetek: Galton, az eugenika és az intelligenciakutatás sötét múltja (1. rész). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/1. 55-65. DOI [10.35405/OXIPO.2023.1.55](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.1.55)
- Mező F. (2023b): Pszichológia történeti metszetek: Galton, az eugenika és az intelligenciakutatás sötét múltja (2. rész). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/2. 9-26. DOI [10.35405/OXIPO.2023.2.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.2.9)
- Mező F. (2023c): Pszichológiatörténeti metszetek: Alfred Binet és Théodore Simon, valamint az intelligencia metrikus skálája. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/3. 9-22. DOI [10.35405/OXIPO.2023.3.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.3.9)
- Radványi K. (2001): *Adatok az értelmileg akadályozott gyermekek képességeinek megítéléséhez iskoláskorú Down – szindrómás személyek értelmi szintjének, szociális kompetenciájának (adaptív viselkedésének) és otthoni környezetének vizsgálata alapján* (Doktori Disszertáció) ELTE BTK, Budapest.
- Ryan, J. (1971): Classification and behavior in mental subnormality – some implications for research. In Primrose, D.A. (ed.): *Proceedings of the Second Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency.* 155-160. Polish Medical Publisher, Warsaw.
- Szabó Cs., Nagyné Réz I., Mészáros A., Juhász A. (2014): A szociális viselkedések és a viselkedésszabályozás megítélése. *Gyógypedagógiai Szemle* 2014 (3) 197-203.
- Szokolszky Á., V. Komlósi A. (2015): A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése-ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia* 2015, 15(1), 11–26. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2015.1.11](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.11)

**ROMA/CIGÁNY GYERMEKEK A DEBRECENI LABDARÚGÓ AKADEMIÁN
– EGY KVALITATÍV VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI**

Szerző:

Rábai Dávid (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Kozma Tamás (Prof., PhD, DSc)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szilágyi Barnabás (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

...és további két anonim lektor

Rábai Dávid (2023): Roma/cigány gyermekek a Debreceni Labdarúgó Akadémián – Egy kvalitatív vizsgálat eredményei. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 39-50.
DOI [10.18458/KB.2023.4.39](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.39)

Absztrakt

Jelen tanulmány egyik célkitűzése, hogy hazai és nemzetközi szakirodalmak (Bailey, 2005; Sütő-Gabóda, 2013; Kovács, 2016; Faragó és Konczosné, 2017) alapján röviden felvázolja a romákkal és a sportolókkal összefüggő problémás kérdésköröket, illetve értelmezze az ennek kapcsán felmerülő legfontosabb kihívásokat és esetleges korlátokat. További cél, hogy a kitörési lehetőségek egyik lehetséges opciójaként a hazánkban már 2001 óta működő labdarúgó akadémiai rendszert alapul véve áttekintsük a sportolók, szűkebben a labdarúgó akadémisták társadalmi hátterére vonatkozó legfontosabb összefüggéseket (bővebben Rábai, 2021), valamint a Debreceni Labdarúgó Akadémia esetében konkrétan megvizsgáljuk, hogy az intézmény miképpen tudja segíteni a roma/cigány származású fiatalok kitörését. A tanulmány fókuszában egy kvalitatív kutatás áll, amely során a Debreceni Labdarúgó Akadémia vezetőivel vettünk fel interjúkat annak érdekében, hogy válaszokat kaphassunk az akadémia roma/cigány nemzetiségű gyermekeire vonatkozó kérdéseinkre. Az interjúk során az alanyok segítségével áttekintésre kerül az akadémián eddig megforduló roma/cigány gyermekek rekrutációja, társadalmi helyzete, jellemző pályafutásirányai, illetve általánosságban is szó esik helyzetükről, lehetőségeikről. Eredményeink alapján elmondható, hogy a labdarúgó akadémiákon tanuló és fejlődő gyermekek összességében stabil társadalmi háttérrel rendelkeznek, a vizsgált Debreceni Labdarúgó Akadémia emellett felkínál olyan ösztöndíjszerű, támogató lehetőségeket is, amelyek segítségével az intézményben lévő alacsonyabb társadalmi státusú gyermekek juthatnak jelentős segítséghez. Az akadémiai vezetők az interjúk során hangsúlyozták, hogy noha a roma/cigány gyermekek gyakran lemorzsolódnak a képzésből, ugyanakkor több sikeres pályafutást is maguk mögött tudhatnak már, ami arra enged következtetni, hogy nekik is minden lehetőség adott a kitörésre az akadémia által. Az interjúalanyok elmondták még, hogy mindent megtesznek a roma/cigány gyermekek felkarolása érdekében, így senki sem kerül hátrányba gazdasági, társadalmi depriváltsága miatt.

Kulcsszavak: roma/cigány gyermekek, Debreceni Labdarúgó Akadémia, interjú, pályafutás

Diszciplínák: neveléstudomány, sportpedagógia

Abstract

GIPSY CHILDREN AT THE DEBRECEN FOOTBALL ACADEMY—RESULTS OF A QUALITATIVE STUDY

One of the aim of the present study is to briefly outline the issues related to gipsy and sportsmen in the literature, and to interpret the main challenges and potential barriers that arise in this context (Bailey, 2005; Sütő-Gabóda, 2013; Kovács, 2016; Faragó and Konczosné, 2017). We also aim to review the most important contexts related to the social background of athletes and, more narrowly, football academics as a possible option for breakout opportunities, based on the football academy system that has been operating in Hungary since 2001 (Rábai, 2021), and to examine specifically how the Debrecen Football Academy can help young people of gipsy origin to break out. The focus of our study is a qualitative research, during which we interviewed the leaders of the Debrecen Football Academy in order to get answers to our questions about the gipsy children in the academy. During the interviews, the interviewees provide an overview of the recruitment, social background and typical career paths of gipsy children who have attended the academy so far, as well as a general discussion of their situation and opportunities. Based on our results, that the children studying and developing at the football academies have a stable social background, and the Debrecen Football Academy also offers scholarship-like support opportunities that can help children from lower social status in the institution to receive significant support. Academy leaders emphasized during the interviews that, although gipsy children often drop out of education, they have a number of successful careers behind them, suggesting that they too have every opportunity to break through the academy. Interviewees also said that they do their best to support gipsy children so that no one is disadvantaged because of economic or social deprivation.

Keywords: gipsy children, Debrecen Football Academy, interview, career

Disciplines: pedagogy, sportpedagogy

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a roma/cigány nemzetiségű fiatalok sportolási lehetőségeivel kapcsolatos legfontosabb aspektusokat, valamint ismertesse a fiatal sportolókra, szűkebben a labdarúgó akadémistákra jellemző társadalmi háttérrel a témába vágó hazai és nemzetközi szakirodalmak áttekintésével. Továbbá empirikus kutatásunk segítségével vizsgáljuk a Debreceni Labdarúgó Akadémia akadémista gyermekeinek társadalmi háttérére, kitörési lehetőségeire vonatkozó legfőbb vezetői tapasztalatokat, illetve szeretnénk megtudni, hogy milyen tipikus elért pályafutásokkal rendelkeznek ezen akadémiaán megforduló roma/cigány származású fiatalok. A téma aktualitását az adja, hogy a roma/cigány labdarúgó fiatalok tekintetében e kérdéskört kevesen, sőt tudomásunk szerint a

Debreceni Labdarúgó Akadémia ilyen jellegű tevékenységét ezideig még senki sem vizsgálta. A téma így újszerű és releváns, mindezt pedig megerősítik a hazai és a külföldi szakirodalomban olvasottak, amelyek hangsúlyozzák a sportolás hátrányos helyzetű (köztük a roma/cigány) csoportokra vonatkozó integrációs és kitörést elősegítő szerepét (Egressy, 2005; Dóczy, 2014; Kovács, 2016; Faragó és Konczosné, 2017; Vörös és Szörényiné, 2019; Eitle és Eitle, 2002; Bailey, 2005; Skinner, Zakus és Cowell, 2008; Kelly, 2011; Faragó és Béki, 2015; Rábai, 2019a).

A magyar labdarúgó akadémiaák létrejöttét leginkább a labdarúgásunkra utóbbi években jellemző hanyatlás és eredménytelenség motiválta, a labdarúgással foglalkozó szakemberek nagy többségének

álláspontja szerint éppen az utánpótlás-fejlesztés lehet az a kulcsterület, amely segítheti a negatív tendenciát megállítani, illetve elindíthatja a magyar labdarúgás felzárkózását a nemzetközi élvonalhoz (Vincze, 2008).

A nemzetközi szakirodalom több esetben is megállapítja, hogy a labdarúgó akadémiák intézményrendszere alkalmas lehet a kitűzött célok elérésére, hiszen a tehetséges fiatal játékosok profi körülmények közötti fejlesztése érdekében ezek az intézmények váltak a legdominánsabb tehetségnevelő formációkká (Barnat et al., 2011; Nerland és Saether, 2016; Riedler, 2016). A külföldi írások mellett a magyar szakmai közvélemény is azt az álláspontot képviseli, hogy a magyar labdarúgás felemelkedésének egyik kulcsa a nemzetközi szintű játékosok kinevelése lehet először a hazai, majd a nemzetközi piacra (Orosz és Mező, 2015; Balogh és tsai, 2018; Rábai, 2018)

A Debreceni Labdarúgó Akadémia labdarúgó tehetséggondozó tevékenysége több éves múltra nyúlik vissza (Rábai, 2019b), amely során a bázisnak már számos tehetséget sikerült kinevelnie akár a Debreceni VSC, akár más első osztályú vagy külföldi klub részére. Az akadémia a Double Pass belga független auditáló cég átvilágítási elemzésein rendre jó helyeket ér el (Rábai, 2021), ami szintén az akadémia eredményességét igazolja. Kérdés azonban, hogy mekkora hangsúlyt fektetnek a hátrányos helyzetű, roma/cigány származású fiatalok kitörésének segítésére, vannak-e olyan konkrét felzárkóztató/segitő programok, amelyekkel támogatni tudják ezeket a sportolókat. További kérdés még, hogy egyáltalán hány roma/cigány fiatal alkotja a Debreceni Labdarúgó Akadémia utánpótlásbázisát és vannak-e tipikus karrierok, sikertörténetek, amelyek felhívják a figyelmet a bázis ilyesfajta sikerességére. Jelen tanulmányban ezekre a fő kérdésekre keressük a válaszokat, a kutatás mélységét pedig mindenképpen erősíti, hogy az adatokat terepmunka segítségével, az akadémiára személyesen ellátogatva vettük fel.

Romák és a sportolás kapcsolata

A labdarúgó akadémiák romákat felkaroló szerepéről eddig kevés vizsgálat született, de tágabban értelmezve a kérdéskört a romák sportolással kapcsolatos helyzetével már jöttek létre publikációk. Kovács (2016) tanulmányában a sport és az inklúzió szerepét vizsgálta és arra az eredményre jutott, hogy noha a közösségben végzett sportolásnak fontos szerepe van az együttműködésre és az empátiára nevelésben, hazánkban a mozgás ezen formája mégis ritkábban valósul meg, ami hangsúlyosan igaz a romák társadalmi csoportjára is. Ebből kifolyólag a romák fizikai aktivitása kevésbé elégséges és a sportolásra való esélyeik is rosszabbak. Faragó és Konczosné (2017) szintén hangsúlyozza a sport integráló erejét a hátrányos helyzetűek csoportjaiban, illetve kiemeli a sport által nyújtott kitörési lehetőségek számbavételét. Erre jó példaként szolgálnak a Vörös és Szörényiné (2019) tanulmányában írottak, amelyben a szerzők megfogalmazzák, hogy a Bag községben élő roma/cigány felnőttek és gyermekek társadalmi integrációja rendkívül hatékonyan bizonyul a sport által, ami egyúttal hozzájárul a társadalmi és humán tőke folyamatos építéséhez is. Faragó és Béki (2019) az Országos Roma Önkormányzat sportintegrációs programját helyezték fókuszba, a kezdeményezés legfőbb eredményeként hangsúlyozták az oktatás és a sport fejlesztő kapcsolódását, valamint megállapították, hogy az általuk megkérdezett roma/cigány és hátrányos helyzetű alanyok közül azok, akik sportolnak, magasabb tanulmányi eredményességre lesznek képesek. Mindemellett kiemelik még a mentorprogram létjogosultságát és folyamatos fejlesztésének szükségességét, illetve a sportintegráció motiváló hatását a roma/cigány és a hátrányos helyzetű fiatalok körében. Ettől némileg konkrétabb Földesi Szabó (2010), aki az ökölvívás sport esetében arra mutat rá, hogy kiemelkedően magas a romák aránya, és a tehetséggondozó programoknak köszönhetően számos sikert értek már el hazai és nemzetközi szinteken egyaránt. Az

ökölvívás mellett a labdarúgás is szolgálhat társadalmi összetartó erőként, Soós (2022) ugyanis Nyírvasvári településről szóló tanulmányában az ottani labdarúgócsapat felfejlesztésének kiemelt céljaként említette, hogy mind a csapattagok, mind pedig a szurkolók társadalmi hovatartozás nélkül álljanak ki egymásért és küzdjenek a sikerekért. Ehhez kapcsolódik Jász (2016) vizsgálata, amiben az olvasható, hogy a sportéletben, ezen belül is a labdarúgásban jelentős mértékben vannak jelen a roma/cigány gyermekek, amivel így a társadalomban is meghatározó szerepet tudnak betölteni. Érdeemes itt szót ejteni arról a hajdúböszörményi születésű, roma/cigány származású Balogh Norbertről (a Debreceni Labdarúgó Akadémia egykori neveltje), aki rendkívül hátrányos helyzetből jutott el – a Debreceni Vasutas Sport Clubot és az NB I-et érintve – egészen az olasz első osztályig, ahol a Cittá di Palermo igazolt labdarúgója volt 2016 és 2019 között (Rucska és tsai, 2018), jelenleg a Dunaszerdahelytől kölcsönözve a Kisvárdában futballozik. Még ide vonatkozóan Rixer (2013) a magyar roma/cigány civil társadalmat vizsgáló munkájában említést tesz arról, hogy a roma/cigány gyermekek felkarolása és inklúziója érdekében tervben volt egy roma labdarúgó akadémia megalapítása hazánkban. Ezt az állítást megerősíti egyébként Pisont István roma származású volt válogatott labdarúgó nyilatkozata is, aki egy vele készült interjúban az egyik legnagyobb álmaként nevezte meg a roma labdarúgó akadémia létrehozását (Hegedűs, 2011). Mindez azonban egyelőre nem valósult meg, így továbbra is 19 labdarúgó akadémiát számolhatunk hazánkban a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia 2001-es megalapítása óta (Rábai, 2021). Itt fontos megjegyezni, hogy ugyan roma akadémia egyelőre nem létesült, viszont a roma/cigány gyermekek labdarúgásba, azon belül a Bozsik-programba való bevonódása már korábban megkezdődött, amely programnak egyik fő célja a hátrányos helyzetben élő roma/cigány származású gyermekek integrálása a labdarúgásba (Pásztor, 2016). A Bozsik-program

egyébiránt hosszabb múltra tekint vissza hazánkban, hiszen éppen a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia alapításával egyidőben, 2001-ben került beindításra (Rábai, 2021) és a mai napig szerves része az utánpótlás futballnak.

De vajon milyen társadalmi háttérrel rendelkeznek a fiatal sportolók és a különböző labdarúgó akadémiákon pallérozódnó növendékek? A következőkben a témában írt tanulmányok mentén keressük a választ e kérdésre.

Fiatal sportolók és labdarúgó akadémisták társadalmi háttere

Jelen alfejezetben a szakirodalom elemzésével képet szeretnénk kapni a fiatal sportolók, azon belül a labdarúgó akadémisták társadalmi hátteréről, ennek segítségével pedig fény derülhet arra, hogy vajon mennyire hátrányos vagy nem hátrányos helyzetűek az utánpótlásbázisokban futballozó növendékek. Ez a kérdés azért is lényeges, mert vizsgálatunkban éppen arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy labdarúgó akadémia miképpen tudja segíteni a hátrányos helyzetből jövő roma/cigány származású gyermekeket. Szintén kérdés, hogy velük kapcsolatosan milyen hátránykompenzáló programok, lehetőségek adóttak a felzárkóztatásra.

Egressy (2005) megfogalmazta, hogy egyre inkább megfigyelhető az újratermelődés jelensége az utánpótlás-és felnőtt korú élsportban, tehát tekintélyes azoknak a száma, akik egykori sportolók gyermekeiként kezdtek el maguk is sportolni. Ez viszont jelentős sporton belüli esélyegyenlőtlenségi helyzetet tud teremteni, hiszen könnyen megeshet, hogy amely szülők a saját életükben sem tartják lényegesnek a sportolást, azok a gyerekeik esetében sem fognak törekedni a mozgás preferálására (Tóth és Dóczi; Rábai, 2021). Csáki (2017) ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy azoknál a családoknál, ahol a szülők is sportoltak, ott a sporttal kapcsolatos viselkedésminták miatt a családi kulturális tőke bőségesebb nevelést adhat a gyermekek számára. Földesiné, Gál és Dóczi (2010), valamint

Eitzen és Sage (1997) ezzel összefüggésben arra hívják fel a figyelmet, hogy a sport nemhogy gyengíti, hanem inkább felerősíti az egyének társadalmi rétegződésében elfoglalt státuszát, hiszen amíg a felső-és középosztály számára szinte minden lehetőség adott a sportolásra, addig a társadalom alsó rétegeiben élőknek főként az erős depriváltságuk miatt alig van lehetőségük a rendszeres mozgásra, hiszen erre gyakran sem kellő időt, sem pedig pénzt nem tudnak fordítani (Földesiné, 2008). Ehhez csatlakozik Velencei és tsai (2008) kutatási eredménye, akik szerint a versenyszintű sportoláshoz nélkülözhetetlen társadalmi háttér egyre erősebb szelekciós tényezőként van jelen. Vizsgálatukban a Központi Sportiskolában sportoló gyermekek szüleinek társadalmi háttérét elemezték és arra jutottak, hogy ott többségükben felső-és középosztálybéli szülők gyermekei vannak jelen. A sportágak közül a vízilabda és az öttusa emelkedik ki, hiszen az ezeket űző gyermekek érkeznek a legjobb szociális környezetből. Velencei (2012) mindezt megerősítve megfogalmazta, hogy a sport nem tudja kompenzálni az induló hátrányokat, sőt: valamennyi sportágba inkább a jó anyagi körülmények közül jövő gyermekek érkeznek, a hátrányosabb helyzetűek pedig egyre inkább kiszorulni látszanak.

A társadalmi háttér fontosságát Trzaskoma-Bicsérdy (2007) a birkózás sportágában vizsgálta és arra az egyik fő következtetésére jutott, hogy lényegesen erősebb kötődés figyelhető meg az edző és játékos között abban az esetben, ha a játékos bizonytalanabb társadalmi háttérrel rendelkezik. Mindezen állítását azzal indokolta, hogy ilyen esetben az edző sokkal jelentősebb tényezőként van jelen a játékos életében, hiszen egyfajta hiánypótló és kompenzáló szerepkört is betölt. Tóth és Dóczy (2017) kutatásában a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia növendékeinek társadalmi háttérére volt kíváncsi és azt az egyik fő eredményt kapta, hogy az utánpótlásbázist többségében jó anyagi-és életkörülményekkel rendelkező családok fiataljai alkotják.

Ami még szintén fontos következtetése a vizsgálatnak, hogy a szerzők szerint a gazdaságilag elmaradottabb területekről lényegesen nehezebb bekerülni az intézménybe, ami több kérdést is felvet az esélyegyenlőség tekintetében. Ennek az esélyegyenlőségi dimenzióknak a meglétére egyébként több más kutatás is felhívja a figyelmet: például Rossing, Skrubbeltrang és Karbing (2019) tanulmányukban megfogalmazzák, hogy a fiatal sportolók társadalmi-gazdasági helyzete döntően befolyásolja azokat a lehetőségeket, amelyekkel a szervezett sportokhoz hozzá tudnak férni. Fritz és Szatmári (2010) mindezt megerősítve hozzáteszik, hogy a nagyon rossz anyagi és társadalmi helyzetből jövő gyermekek nagy eséllyel elkallódnak az ilyen jellegű súlyos hátrányuk miatt. Nesti és Sulley (2015) szintén kiemelik, hogy a fiatal sportolókkal végzett munkára nagy hatással van az a családi háttér, ami körülvé teszi őket. Az imént felvonultatott kutatásoktól eltérő eredményeket kapott Kasuba (2018) kvalitatív vizsgálatában a megkérdezett edzők szerint ugyanis a sportoló sikerességére nincs jelentős hatással a szülők anyagi háttere.

Rábai (2021) disszertációjában átfogóan elemezte a vidéki és fővárosi labdarúgó akadémiák akadémistáinak (N=560) rekrutációját és társadalmi háttérét. A vizsgálat eredményeit tekintve azt kapta, hogy a megkérdezett akadémisták többségének valamelyik szülője vagy testvére is sportolt korábban (legtöbbször a labdarúgást űzték), valamint a vidéki és fővárosi akadémisták társadalmi háttere jelentősen nem különbözik sem a kulturális tőke, sem pedig a szubjektív-és objektív anyagi helyzet tekintetében. Érdekes kutatási tapasztalat, hogy a vallásosság kapcsán azonban már vannak különbségek, hiszen a vidéki akadémisták szignifikánsan vallásosabbak fővárosi társaiknál.

Az előzőekben a szakirodalom segítségével áttekintésre kerültek részint a romákkal és a sportolással, részint pedig a fiatal sportolókra és a labdarúgó akadémistákra vonatkozó vizsgálatok eredményei. A tanulmány további részében a Debreceni

Labdarúgó Akadémia roma/cigány származású fiatalok kitörését segítő eljárásainak megismerésére irányuló vizsgálatunk eredményeinek bemutatására helyezük a hangsúlyt.

Módszer

A vizsgálat lebonyolításához kvalitatív módszereként félig strukturált interjúk felvétele került sor. Az interjúk során felmerülő főbb kérdések a következőkre vonatkoztak: milyen információkkal rendelkeznek a megkérdezettek az akadémiafelvételekhez kapcsolódóan, milyen hátránykezelő és/vagy ösztöndíjprogramok állnak rendelkezésre az akadémián, összességében milyen társadalmi háttérrel rendelkeznek a bázisban jelenlévő roma/cigány gyermekek, milyen az akadémia és a család kapcsolata, valamint mi történik a roma/cigány gyermekekkel az utánpótlásbázisban töltött éveket követően, vannak-e sikeres pályafutások az elmúlt időszakot tekintve.

Az adatgyűjtést félig-strukturált interjúk segítségével végeztük el, amely eszköz kérdéssorát a szakirodalom értelmezését követően dolgoztuk ki. Az interjúkérdések összeállításakor nem használtunk adatbázisokat, így nem kerültek adaptálásra kérdések, hanem azokat saját magunk alakítottuk ki a főbb kérdéscsoportok mentén. Az interjúkra a Debreceni Labdarúgó Akadémián került sor, ahol egy számunkra elkülönített helyszínen tudtunk beszélgetni a válaszadókkal. Az alanyokkal egymást követően kerültek felvételre az interjúk éppen azért, hogy mindenki esetében megteremthessük a nyugodt válaszadás lehetőségét.

Minta

Az interjúalanyok összetételét három beszélgető partner (N=3) adta, akik mindegyike a Debreceni Labdarúgó Akadémia székhelyén, a Pallagon található bázisban mondták el meglátásaikat. A beszélgető partnerek az imént ismertetett kérdéscsoportokra releváns válaszokat adni tudók közül választottuk ki, s olyan személyeket kérdeztünk meg,

akik vezetői szerepkörben vannak jelen az akadémia életében. Így alanyainkként a pallagi bázis akadémiai igazgatója, szakmai igazgatója, valamint az oktatási-és szociális részlet vezetője szolgáltak.

Eredmények

A vizsgálatban a szakirodalmat és a háttérinformációkat (social listening) alapul véve elsőként arra kérdeztünk rá interjúalanyainknál, hogy a Debreceni Labdarúgó Akadémia alapítása óta hány roma/cigány gyermek fordult meg a bázisban és mi jellemző a roma/cigány gyermekek társadalmi, családi hátterére. Az interjúalanyok elmondták, hogy 2015-től kezdődően körülbelül 11-12 roma/cigány származású gyermek nevelődött az akadémián és jelenleg 2 olyan roma/cigány gyermek van náluk, akik valamelyik akadémiai utánpótláskorosztály csapatában futballoznak. Arra a kérdésre, hogy vajon miért ilyen kevés roma/cigány gyermek található az akadémia égiszén belül, az interjúalanyok egyöntetűen az akaratbéli, motivációs hiányosságokra mutattak rá, az első interjúalanyunk (Interjúalany 1) így fogalmazott: „Abból a közegeből, ahonnan jönnek, ott van egy olyan szemlélet, hogy bár megvan a kitörési lehetőségük a labdarúgás által, de mégsem lesznek kitartóak. Sajnos, nagyon sok esetben a családi háttér ideig-óráig tudja őket támogatni, de olyan családi modell van előttük, hogy egy idő után inkább a más jellegű dolgokat választják”. A másik interjúalanyunk (Interjúalany 2) véleménye: „Nem kitartóak, lemorzsolódnak, eltűnnek”. Megfogalmazható tehát, hogy interjúalanyaink nagyon komoly visszahúzó és akadályozó tényezőként tekintenek arra a közegre, ahonnan a roma/cigány gyermekek általában érkeznek hozzájuk és a lemorzsolódás legfőbb okaként éppen a családi háttérrel említik interjújukban. Mindezen állításokat erősíti az a tény is, hogy a Debreceni Labdarúgó Akadémián az elmúlt évek alatt egy roma/cigány származású gyermek sem tanult tovább az érettségit követően, holott az akadémiák egyik fő céljaként a szakirodalomból (Aquilina, 2013;

Riedler, 2016; Rábai, 2021) is jól ismert „kettős karrier” kialakítása és segítése fogalmazódik meg.

Kíváncsiak voltunk, hogy vajon szempont-e az akadémiára való felvételnél, hogy roma/cigány vagy nem roma/cigány gyermekekről van szó. Az interjúalanyok ezzel kapcsolatban egyértelműen elmondták, hogy nem számít a megfigyelt és kiválasztott gyermek társadalmi, származási háttere, akiket ugyanis a scout (játékosmegfigyelő) alkalmasnak tart az akadémiába való leigazolásra, azokat igyekeznek megszerezni saját bázisuk számára. Fontos ehhez hozzátenni, hogy rendkívül kielezett verseny figyelhető meg az akadémiák között játékosigazolás szempontjából és általában ebben a tekintetben a fővárosi intézmények dominálnak jobban (Rábai, 2021). Az akadémián megforduló roma/cigány gyermekek társadalmi hátterével kapcsolatban az első interjúalany elmondta, hogy általában igen vegyes körülmények közül jöttek/jönnek a roma/cigány gyermekek az akadémiára, a két jelenleg is ott futballozó fiatal közül az egyik lakóotthonban, a másik gyermek pedig családban él, egyébként mindketten vidékiek, így elkerültek a szülőotthonuktól. A szülők részéről szintén vegyes a támogatottság, de inkább az figyelhető meg, hogy nem fordítanak kellő figyelmet a gyermekükre még akkor sem, ha komolyabb problémák lépnek fel például a magatartásukban: „Volt, akiről nem tudtunk semmit, volt, aki arra sem volt képes, hogy eljőjön a fegyelmi tárgyalásra” (Interjúalany 1).

Kérdésként merült fel, hogy az akadémia mit tud nyújtani a hátránykezelő/kompenzáló programok, juttatások, segítségük területén, hogyan igyekeznek támogatni intézményi szinten azokat a roma/cigány gyermekeket, akik esetében a hátrányos helyzet erőteljesebben jelen van. Az interjúalanyok elmondták, hogy nincs konkrét roma/cigány gyermekekre vonatkozó hátránykezelő program. Létezik egy „Jó tanuló, jó sportoló” díj, ennek odaítélésekor viszont nem a szociális rászorultság, hanem a szakmai javaslat és a tanulmányi átlag a mérvadók.

Mindemellett az akadémia – ha úgy ítéli meg a vezetőség – jelentős támogatást ad (pl. tagdíjmentesség, kollégiumi ellátás finanszírozása, buszbérlet) azon labdarúgói és azok családjai számára, akiknél anyagi gondok merülnek fel, valamint a kollégiumi elhelyezésnél erős döntési faktor, ha valaki vidékről jön és hátrányosabb helyzetű. Az interjúalanyok azonban kiemelték, hogy valamennyi anyagi juttatás a szülők részéről is szükséges, tehát teljesen térítésmentessé tenni az akadémiai létet jelenleg lehetetlen.

Az utolsó kérdésblokkunkban megkérdeztük alanyainktól, hogy mik a tipikus pályafutási irányok az akadémián a roma/cigány labdarúgók esetében, jellemzően mi történik velük és futott-e már be valaki jelentősebb karriert az akadémia történetében. Az alanyoknak meglehetősen felemás érzésük volt a kérdést illetően, hiszen bár jelen van a már említett gyakori lemorzsolódás jelensége (az utóbbi években pl. két roma/cigány származású, tehetséges labdarúgó is otthagya az akadémiát ilyen-olyan okok miatt), mégis vannak sikeresnek tekinthető pályafutások. Említésre került egy 2001-es születésű egykori akadémista labdarúgó, aki egészen az NB I-es Debreceni VSC csapatáig jutott fel, azután viszont olyannyira nem tudott megragadni a debreceni felnőttcsapatban, hogy egészen az NB III-ig „zuhant” vissza. Ő jelenleg is a Karcagi SE igazolt labdarúgója, bár az MLSZ (Magyar Labdarúgó Szövetség) adatbázisa (Net1) szerint ebben az idényben még pályára sem lépett. Kérdés vele kapcsolatban, hogy ez vajon sérülés vagy rosszabb esetben pályafutásbefejezés miatt alakult-e így. Egy másik labdarúgó szintén korábban a Debreceni Labdarúgó Akadémián fejlődött, majd aztán 19 évesen elhagyta a bázist és egy sokkal alacsonyabb osztályú együttesbe igazolt. A tehetsége azonban hamar magasabb szintre emelte vissza, hiszen manapság már a Kazincbarcika NB II-es labdarúgócsapatának játékosa, az MLSZ adatbankja (Net1) szerint. A futballista 2023/2024-es idény eddigi lejátszott meccseiből 9-szer volt kezdő, míg 7-szer

csereként játszott és 4 gólt lőtt, így egyértelműen alapembernek számít a klubban. Szóba került még egy újabb roma/cigány nemzetiségű fiatal, aki az érettségi abszolválását követően Nyíregyházára került és jelenleg is ott játszik a város futsal csapatában, míg egy másik akadémista az akadémiai éveket követően hivatásos katona lett. Végül, de nem utolsósorban a korábban már említett Balogh Norbertet érdemes még kiemelni, aki szintén az akadémiaőről került fel a felnőtt csapatba, majd igazolta le onnan jelentős összegért az akkor még olasz első osztályban játszó Palermo. Balogh Norbert pályafutásáról a szakirodalmi áttekintésben már osztottunk meg információkat, ő jelenleg a Dunaszerdahely csapatából kölcsönözve játszik a magyar első osztályú Kisvárdai FC-ben.

Megvitatás

Az előzőekben láthattuk, hogy a Debreceni Labdarúgó Akadémián eddig hány roma/cigány gyermek fordult meg, képet kaphattunk a roma/cigány gyermekek társadalmi/családi helyzetéről, lemorzsolódásuk legfőbb okairól, valamint az akadémiaőr követő pályafutási irányokról. Az interjúalanyok beszéltek még a családok támogató attitűdjéről, illetve azokról a programokról, kezdeményezésekről, amelyeket intézményi szinten igyekeznek kínálni a fiataloknak legfőképpen a hátránykompenzálás elősegítésének érdekében.

Az eredményekből kirajzolódik, hogy az interjúalanyok szerint azért volt és van jelenleg is kevés roma/cigány származású labdarúgó az akadémiaőr, mert egyrészt az őket körülvevő rekrutációs közeg, másrészt pedig az akaratbéli hiányosságok azok a tényezők, amelyek erős befolyással vannak rájuk. A szakirodalmakban többnyire arról olvashatunk, hogy a sport által teremtett közegek egyfajta kiugrási és integráló lehetőségek lehetnek a roma/cigány származásúak számára (pl. Egressy, 2005; Dóczi, 2014; Kovács, 2016; Faragó és Konczosné, 2017; Vörös és Szörényiné, 2019; Eitle és Eitle, 2002; Bailey, 2005; Skinner, Zakus és Cowell, 2008; Kelly,

2011; Faragó és Béki, 2015), ám vannak olyan írások is, amelyek éppen a nehezebb társadalmi körülmények közül jövők bizonytalanabb pályán maradására és instabilitására hívják fel a figyelmet (Fritz és Szatmári, 2010; Nesti és Sulley, 2015). Jelen eredményeink inkább az utóbbi megállapítással korrelálnak, bár az eredmények között ismertett sikeres pályafutások éppen arra mutatnak rá, hogy rekrutációs háttértől függetlenül is lehet karriert befutni. Ezen a ponton kérdésként merülhet fel, hogy a lemorzsolódó roma/cigány származású fiatalok esetében az edzői szerep mennyire volt/lehetett volna hatással a pályán maradásban, vajon az edzők megtettek-e mindent az adott fiatal lemorzsolódásának elkerülése érdekében? A kérdés azért lényeges, mert a szakirodalmak több helyen is kiemelik az edzők nélkülözhetetlen szerepét főként gyermek-és ifjúkorban (Harasztiné, 2002; Trzaskoma-Bicsérdy és tsai, 2007; Gyömbér és tsai, 2016), bár találkozhatunk az előző megállapítással ellentétes példával Rábai (2021) disszertációjában, ahol egyik eredményként az jelent meg, hogy a labdarúgó akadémiaőrban messze nincs olyan szoros kapcsolat az edzők és a játékosok között, mint ahogyan azt előzetesen feltételezni lehetne.

Fontos eredmény még, hogy noha rendre vegyes közegeből rekrutálódnak a roma/cigány gyermekek és a támogatottságuk is vegyes a szülők részéről, az akadémiaőrra történő felvételikor mégsem számít a társadalmi háttér: magyarul, ha egy játékosmegfigyelő az adott hátrányosabb helyzetű, roma/cigány fiatalot alkalmasnak találja leigazolni, akkor ebben a tekintetben nincs akadály a transzfernek. Ez azért is lényeges információ, mert ezáltal megnyílhat a kapu azon fiatalok számára, akik roma/cigány származású gyermekként ebben a kérdésben eddig bizonytalanabbak lettek volna.

A Debreceni Labdarúgó Akadémiának nincs konkrét hátránykezelő/kompenzáló programja a roma/cigány gyermekek segítésének érdekében, amelynek valószínűsíthetően az is az oka lehet, hogy kevés roma/cigány származású fiatal

futballozott és futballozik jelenleg is az akadémián. Ugyanakkor az utánpótlásbázis indokolt esetben támogatásokat/kedvezményeket ad a már korábban felsorolt területeken azon labdarúgói számára, akik rászorulnak erre, így ezzel tudják támogatni a nehezebb körülmények közül jövőket. Érdeemes lenne azt átgondolni, hogy ha esetleg lennének konkrét, roma/cigány gyermekekre vonatkozó ösztönző, támogató programjai az akadémiának, akkor esetleg több roma/cigány származású fiatal lenne-e tagja a bázisnak.

Fontos eredménye még a vizsgálatnak, hogy vannak olyan sikeres, roma/cigány gyermekekhez köthető pályafutások, amelyek mindenképpen motiválók és ösztönzők lehetnek más fiatalok számára is. Érdeemes lenne ezeknek az elért eredményeknek nagyobb publicitást adni és őket példaként beállítani, hogy van esély jelentősebb sikereket is elérni származási, társadalmi háttértől függetlenül is.

Korlátozások

A vizsgálat korlátjaként elmondható, hogy nem sikerült interjúkat felvenni sem olyan roma/cigány származású labdarúgókkal, akik korábban megfordultak a Debreceni Labdarúgó Akadémián, sem pedig azokkal, akik jelenleg is tagjai az utánpótlásbázisnak. A jövőben érdemes lenne kiegészíteni az eredményeket az ő véleményükkel, meglátásaikkal, amelyeket lehetne ütköztetni a megkérdezett akadémiavezetők interjúk válaszaival. Emellett a beszélgető partnerek mennyisége (N=3) jelenleg nem teszi lehetővé a jelentősebb tapasztalatok levonását, azonban az interjúalanyok által megfogalmazottak figyelemre méltóak, és a vizsgálatba bevonhatók növelésére (pl. edzők, pályabírók, játékosmegfigyelők irányába) sarkalók.

Konklúziók

Összegezve a vizsgálati eredményeket látható, hogy a Debreceni Labdarúgó Akadémián viszonylag kevés roma/cigány származású labdarúgó fordult meg az utóbbi években, jelenleg is csak két

roma/cigány labdarúgó van jelen a bázis utánpótlásalapjaiban. Ez azért is érdekes, mert a toborzás esetében az akadémia nem tekinti szempontnak a leigazolásra érdemes, tehetséges labdarúgók származási, társadalmi helyzetét, így bárki bekerülhet az akadémiába hovatartozástól függetlenül. Az interjúalanyok elmondása alapján a roma/cigány labdarúgók általában lemorzsolódnak, mindezt pedig a családi, társadalmi közegük depriváltságával hozták elsősorban összefüggésbe. Az akadémiának nincsenek konkrétan romákra vonatkozó ösztönző, támogató programjai, de a hátrányos helyzetű labdarúgókat igyekeznek különféle kedvezményekkel segíteni. Az interjúalanyok több olyan roma/cigány származású, volt akadémista labdarúgót tudtak felsorolni, akik sikeres pályafutást futottak be az akadémiát követően, így ők hiteles példaként mutatkozhatnak a leendő akadémista, roma/cigány származású gyermekek előtt.

A kutatás során szerzett tapasztalatokat a jövőben érdemes lenne más labdarúgó akadémiák ilyen jellegű tevékenységeivel is összehasonlítani. Érdekes lehet például, hogy egy fővárosi akadémiában milyen arányban vannak jelen roma/cigány gyermekek, az ottani akadémiavezetők miképpen látják a kitörési lehetőségeket és hogyan igyekeznek támogatni őket. További irány lehet még, hogy megkérdezésre kerülnének azok a roma/cigány származású labdarúgók, akik jelenleg is tagjai valamelyik akadémiának, illetve azok, akik már kikerültek onnan. Az ő meglátásaik, tapasztalataik mindenképpen erősítenék a kutatás egészét, hiszen egy teljesen más megvilágításba helyeznék a kérdéskört.

Meglátásunk szerint jelen kutatási eredményeknek számos gyakorlati haszna van: fontos következtetéseket ad a vizsgált Debreceni Labdarúgó Akadémiának és a többi olyan utánpótlásbázisnak, akik szintén foglalkoztatnak roma/cigány származású labdarúgókat. A vizsgálati eredmények izgalmasak lehetnek azon roma/cigány származású gyermekek szüleinek, akik a jövőben valamelyik utánpótlásbázisba szeretnék gyermeküket járatni.

És szintén fontos lehet azoknak a roma/cigány származású gyermekeknek, akik eddig bizonytalanok voltak abban, hogy bekerülhetnek-e egy elit szintű utánpótlásképző egyesületbe. Az eredmények egyértelműen arra mutatnak rá, hogy hovatartozásról függetlenül bárkinek van esélye bejutni, amennyiben a kiszemelt játékos a játékosmegfigyelők szempontjai alapján kellően tehetségesnek bizonyul.

Irodalom

- Aquilina, D. (2013). A Study of the Relationship Between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30(4), 374-392. DOI [10.1080/09523367.2013.765723](https://doi.org/10.1080/09523367.2013.765723)
- Bailey, R. (2005). Evaluating the Relationship between Physical Education, Sport and Social Inclusion. *Educational Review*, 1, 71-90. DOI [10.1080/0013191042000274196](https://doi.org/10.1080/0013191042000274196)
- Balogh, R., Dalnoki, K., & Bácsné, B. É. (2018). Miért beteg a magyar futball még mindig? – A magyar labdarúgás játékos piacának jellemzése. *Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok*, 13(3-4), 105-117. DOI [10.14232/jtgf.2018.3-4.105-117](https://doi.org/10.14232/jtgf.2018.3-4.105-117)
- Barnat, W., Jastrzębski, Z., Konieczna, A., Radzimiński, L., & Bichowska, M. (2011). Social, Educational and Sports Character of Football Academy in Malbork. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 3(4), 325-332. DOI [10.2478/V10131-011-0032-2](https://doi.org/10.2478/V10131-011-0032-2)
- Csáki, I. (2017). *A magyar elitképzésben résztvevő utánpótlás korú labdarúgók poszt és korosztály-specifikus vizsgálata*. Doktori értekezés. Budapest: Testnevelési Egyetem Sporttudományok Doktori Iskola.
- Dóczy, T. (2014). Sport és hátrányos helyzet. In A. Gál, T. Dóczy & Zs. Sáringerné (ed.), *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)* (pp. 37-92) Budapest: Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság.
- Egressy, J. (2005). *Társadalmi esélyegyenlőségek a versenysportban. Az úszás példája*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem, Társadalomtudományi Intézet, Testnevelési és Sporttudományi Kar.
- Eitle, McNulty, T., & Eitle, D., J. (2002). Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education*, 2, 123-146. DOI [10.2307/3090288](https://doi.org/10.2307/3090288)
- Eitzen, S., & Sage, G. (1997). *Sociology of North American Sport*. Irwin McGraw-Hill, Colorado.
- Faragó, B. & Konczosné Sz. M. (2017). Előnyből hátrány, hátrányból előny. In É. Fenyvesi & J. Vágány (ed.), *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok*, pp. (74-91) Budapest: Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Közgazdasági Intézeti Tanszéki Osztály.
- Földesi, Szabó, Gy. (2010). Social Exclusion/Inclusion in the Context of Hungarian Sport. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 50, 44-59. DOI [10.2478/v10141-010-0023-z](https://doi.org/10.2478/v10141-010-0023-z)
- Földesiné, Sz. Gy. (2008). Sportfogyasztás mint a kulturális fogyasztás válfaja. In Sz. Gy. Földesiné, A. Gál & T. Dóczy (ed.), *Társadalmi riport a sportról 2008* (pp. 41-90) Budapest: ÖM MSTT.
- Földesiné, Sz. Gy., Gál, A., & Dóczy, T. (2010). *Sportszociológia*. Budapest: SE-TSK.
- Fritz, P., & Szatmári, Z. (2010). Utánpótláskorú gyerekek sportolási szokásainak vizsgálata. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Sport. Nova series tom. XXXVII*, 49-65.
- Gyömbér, N., Kovács, K., & Ruzits, É. (2016). *Gyermekek sportcipőben. Fiatalkori és utánpótlás sportpszichológia mindenkinek*. Budapest: Noran Libro Kft.
- Harasztiné, S. I. (2002). A kommunikáció és jelentősége a sportoló és az edző kapcsolatában.

- In Lénárt Á. (Ed.), *Tétehyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek* (59-64) Budapest: Országos Sportegészségügyi Intézet.
- Jász, E. (2016). A cigányság helyzete az oktatásban. In F. Szilágyi & J. Péntzes (ed.), *Roma népesség Magyarország északkeleti határtérségében* (pp. 127-145) Nagyvárad, Románia: Partium Kiadó.
- Kasuba, M. (2018). Az edző-sportoló kapcsolat egy labdarúgó akadémián. *Educatio*, 27(1), 121-128. DOI [10.1556/2063.27.2018.1.10](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.1.10)
- Kelly, L. (2011). 'Social inclusion' through sports-based interventions? *Critical Social Policy*, 1, 126-150. DOI [10.1177/02610183103854](https://doi.org/10.1177/02610183103854)
- Kovács, K. (2016). Sport és inklúzió. In I. Semsei & K. Kovács (ed.), *Inkluzív nevelés - inkluzív társadalom* (pp. 294-316) Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Nerland, E., & Saether, S. (2016). Norwegian Football Academy Players – Players Self Assessed Competence, Perfectionism, Goal Orientations and Motivational Climate. *Sport Mont Journal*, 14(2), 7-11.
- Nesti, M., & Sulley, C. (2015). *Youth Development in Football: Lessons from the world's best academies*. 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.
- 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*. 3 (1). 58-79. DOI [10.17478/JEGYS.2015112018](https://doi.org/10.17478/JEGYS.2015112018)
- Pásztor, I., Z. (2016). A romák civil és politikai részvétele a településeken. In F. Szilágyi & J. Péntzes (ed.), *Roma népesség Magyarország északkeleti határtérségében* (pp. 147-182) Nagyvárad, Románia: Partium Kiadó.
- Rábai D. (2018). A magyar sportpolitika legfőbb jellemzői, intézkedései 1945-től kezdődően a rendszerváltásig és napjainkig, különös tekintettel a labdarúgás sportágára. *Különleges Bánásmód*, 4 (1). 19–33. DOI [10.18458/KB.2018.1.19](https://doi.org/10.18458/KB.2018.1.19)
- Rábai, D. (2019a). Community learning and social innovation – the case of Hajdúhadház. Learning Communities and Social Innovations (Edina Markus & Tamas Kozma eds.) Region and Education XII., Debrecen University Press.
- Rábai, D. (2019b). A Sándor Károly Labdarúgó Akadémia és a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulásának összehasonlító vizsgálata. *Kultúra és közösség*, 10, 35-43. DOI [10.35402/kek.2019.2.4](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.4)
- Rábai, D. (2021). *A hazai labdarúgó akadémiák tehetség gondozó tevékenysége. Labdarúgó akadémisták pedagógiai fókuszú vizsgálata fővárosi és vidéki akadémiák összehasonlításában*. PhD disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Riedler, K. (2016). „Die Vereinbarkeit von Schule und Sport und der damit verbundene berufliche Nutzen für die Absolventen österreichischer Fußballakademien“. Vienna: Masterarbeit, University of Vienna.
- Rixer, Á.(2013). Roma Civil Society in Hungary. *Journal of Constitutionalism and Human Rights*, 3, 1-29.
- Rossing, N., Skrubbeltrang, L., & Karbing, D. (2019). Where do elite youth players come from? *Danske Sportmedicin*, 1-7.
- Rucska, A., Lakatos, J., Perge, A. & Kiss-Tóth E. (2018). Segíthetnek? Előítéletek és sztereotípiák a roma származású egészségügyi szakdolgozókkal szemben. *Szociálpedagógia*, 12, 72-96.
- Skinner, J., Zakus, H. D., & Cowell, J. (2008). Development through Sport: Building Social Capital in Disadvantaged Communities. *Sport Management Review*, 3, 253–275. DOI [10.1016/S1441-3523\(08\)70112-8](https://doi.org/10.1016/S1441-3523(08)70112-8)
- Soós, Zs. (2022). A település megtartó erő tényezői Nyírvásváriban. *Különleges Bánásmód*, 8(2), 41-47. DOI [10.18458/KB.2022.2.41](https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.41)
- Sütő-Gabóda, B. (2013). Kárpátaljai roma gyerekek életmódjának vizsgálata: kulturális és szabadidő-eltöltési szokások. *Válóság*, 56(11), 35-59.

- Tóth, P., & Dóczy, T. (2017). Esélyegyenlőségvizsgálat utánpótláskorú labdarúgók körében. *Testnevelés, sport, tudomány*, 2(4), 31-44. DOI [10.21846/TST.2017.4.3](https://doi.org/10.21846/TST.2017.4.3)
- Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2007). *A sportági eredményesség néhány meghatározó tényezőjének vizsgálata a birkózásban*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola Sport, Nevelés- és Társadalomtudományi Program.
- Velencei, A., Kovács, Á., Szabó, T., & Szabó, A. (2008). Társadalmi változások a magyarországi sportutánpótlás-nevelésben egy sportegyesület tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4, 25-30.
- Vincze G. (2008). *Az 1989-1990-es politikai rendszerváltás hatása a labdarúgó utánpótlás nevelésre*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem, Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola.
- Vörös, T. & Szörényiné, K., I. (2019). A sport lehetséges szerepe a társadalmi tőke létrehozásában. *Tér-Gazdaság-Ember*, 7, 231-255.
- Internetes hivatkozások:
- Hegedűs G. (2011). (Letöltés: 2023. 06. 18.) (Web: <https://www.origo.hu/sport/futball/20110506-pisont-istvan-cigany-futballakademiatalapitana.html>)
- Net1: Magyar Labdarúgó Szövetség adatbankja. Letöltés: 2023. 11. 22. Web: <https://adatbank.mlsz.hu/>

**SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK FELMÉRÉSE HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÓVODÁSOK
KÖRÉBEN BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN, HAJDÚ-BIHAR ÉS SZABOLCS-SZATMÁR-
BEREG MEGYÉBEN**

Szerzők

Szerepi Sándor (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
szerepis@ped.unideb.hu

Lektorok:

Rákó Erzsébet (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Pornói Imre (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Szerepi Sándor (2023): Szociális kompetenciák felmérése hátrányos helyzetű óvodások körében Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 51-63. DOI [10.18458/KB.2023.4.51](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.51)

Absztrakt

EFOP-3.1.3-16-2016-00001, „Társadalmi felzárkózási és integrációs köznevelési intézkedések támogatása” címmel vettünk részt 2017 és 2020 között egy az Oktatási Hivatal által vezetett országos projektben, melyet egyszerűen „Esélyteremtő Óvoda” néven használtunk munkánk során. A projekt célja elsősorban az óvodák megsegítése volt a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű roma, cigány gyermekek nevelését, fejlesztését tekintve. A munka egy fontos szakasza volt az a felmérés, melyben egy sajátos – az óvodai élethez alkalmazkodó, az óvodapedagógusok megfigyeléseire épülő – képességfelmérést végeztünk el az intézmények aktív közreműködésével. Jelen tanulmányban a felmérés egy fontos aspektusát, a szociális kompetenciák vizsgálatát helyezük előtérbe. Három kategóriában (énkép, társas kapcsolatok, érzelmi-akaratú tulajdonságok), kategóriánként öt dimenzióban kaptunk eredményeket a három kiválasztott megye projektben részt vevő óvodáiból. A teljes felmérésben összesen 1112 gyermekről szolgáltatott információt az óvodák, melyből a három általunk elemzett megyét tekintve a következőképpen alakult a beérkezett válaszok száma: Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 259, Hajdú-Bihar megyében 178, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 271, azaz $n=708$ gyermekre vonatkozó óvodapedagógus állítás elemzésére került sor jelen tanulmányban. Az eredményekben szignifikáns különbség nem tapasztalható: mindössze néhány esetben tapasztaltunk Borsod-Abaúj-Zemplén megye kapcsán negatív irányú eltérést a szociális kompetenciák terén.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, szociális kompetencia, óvoda, óvodások, óvodások

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

SURVEY OF THE SOCIAL COMPETENCES ABOUT THE DISADVANTAGED PRESCHOOL CHILDREN IN THE COUNTIES BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN, HAJDÚ-BIHAR AND SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG

Between 2017 and 2020, we participated in a national project led by the Education Office, called „Support for social inclusion and integration measures in public education” (EFOP-3.1.3-16-2016-00001), which we simply called "Kindergarten for Opportunities". The aim of the project was mainly to help kindergartens educate and develop disadvantaged and multiply disadvantaged Roma and Gypsy children. An important phase of the work was the survey, in which a specific assessment of skills was carried out with the active participation of the institutions, adapted to life in the kindergarten and based on the observations of the kindergarten teachers. In the present study, we focus on an important aspect of the survey, the study of social competencies. Results were obtained in three categories (self-images, social relations, and emotional-willing qualities), in five dimensions per category, from the kindergartens participating in the project in the three selected counties. In the total survey, the kindergartens provided information on a total of 1112 children, of which the number of responses received in the three counties analyzed by us was as follows: 259 in Borsod-Abaúj-Zemplén county, 178 in Hajdú-Bihar county and 271 in Szabolcs-Szatmár-Bereg county. So kindergarten teachers' statements regarding n=708 children were analyzed in this study. No significant difference can be observed in the results: only in a few cases did we experience a negative deviation in social competences in Borsod-Abaúj-Zemplén county.

Keywords: disadvantageous situation, social competence, preschool children

Discipline: pedagogy

Előzmények

Az Oktatási Hivatal (továbbiakban OH) 2017-2020 között projektgazdaként egy átfogó fejlesztési programot dolgozott ki a hátrányos helyzetben lévő óvodák számára, az érintett intézmények aktív részvételével. A program „Esélyteremtő óvoda” néven ismert (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, s azok az óvodák kerülhettek be a programba, amelyek esetében a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya meghaladta a gyermeklétszám tíz százalékát, valamint az adott intézmény legalább egyszer részt vett a korábbi években az

Integrált Pedagógiai Rendszer Programban (továbbiakban IPR). Ez 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. A programba bevont óvodák többségében a hátrányos helyzetű óvodás gyerekek egyben roma-cigány származásúak is voltak (ennek a két kategóriának az átfedtségével kapcsolatban lásd Szerepi, 2020). Végül a projektbe 570 óvoda kapcsolódott be, de a számok így is jelzik, hogy milyen arányú a hazai óvodai rendszer érintettsége a hátrányos helyzetű gyermekek létszámát illetően (megjegyzés: 2017-ben hazánkban összesen 3484 óvodai feladatellátási hely működött, tehát a bevont óvodák az rendszer több mint 16%-át jelentik.)

Szociális képességek fejlődése a kora gyermekkorban

Az intézményi keretek között megvalósuló szociális tanulási folyamatok (különösen az első 6-7 életévig) rendkívül erősen befolyásolhatják az emberi élet azt követő időszakait. Hiszen ahogy Fodor (2008, 1) fogalmaz a „szociális tanulás olyan típusú elsajátítási folyamat, amelyben más személyekkel való közvetlen interakció során, a direkt és konkrét megtapasztalás (észlelés, megfigyelés) révén az egyén mindenekelőtt új viselkedésformát vagy cselekvési típust vesz birtokba, illetve valamilyen korábbi viselkedési formájának vagy cselekvési módzatának (szerencsés helyzetben jó irányú) módosulása következik be.” Egyszerűbben fogalmazva – különösen az első néhány életévben – a gyermekek a közösségben (ez alatt természetesen a családot is értjük) tanulják meg azt, hogy miként lehet együtt élni másokkal szervezett keretek között. Ennek a tapasztalásnak igazi alternatívája nem létezik. S mindennek kitűnő gyakorlóterepe az óvoda intézménye, hiszen a gyermekek lényegében a teljesítménykényszer nyomása nélkül próbálhatják ki önmagukat a szociális térben.

Az óvodai élet szociális vonatkozásai

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában (továbbiakban ONOAP) az „óvodai nevelés alapelvei” közül kettőben is megjelenik a szociális aspektus, egyrészt abban a megfogalmazásban, hogy „a gyermeket - mint fejlődő személyiséget – szeretetteljes gondoskodás és különleges védelem illeti meg”. A gondoskodás és védelem, mely a közösség keretrendszerében valósul meg, attól a pillanattól kezdve jelen van, hogy a gyermek az óvodába érkezik. Teljes körű felelősség terheli ebben a tekintetben a pedagógust, hiszen a szülő rábízhatja gyermekét az óvoda felügyeletére. Másrészt az ONOAP-ban megjelenő másik alapelv lényegében akár az előző tovább gondolásaként is értelmezhető: mert bár „a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége,” azonban „ebben az

óvodák kiegészítő, esetenként hátránycsökkentő szerepet töltenek be”. A kiegészítő szerepkör nagyon lényeges eleme az óvodai nevelésnek, ha másra nem gondolunk, a testvér nélküli gyerekek itt tapasztalhatják meg a kortárs közösség élményét. A hátránycsökkentés feladata a szociokulturális hátránnyal küzdő családok gyerekeinek életében a felzárkózás esélyét adhatja meg, ezért ugyancsak kivételesen fontos tényezőről van szó. „Az óvoda képes csökkenteni az intézményes nevelés elvárásai és a családi szociokulturális háttér közötti távolságot, természetes közegként tudja közvetíteni a többségi nyelvi kultúra és viselkedésmintázatok konvencióit.” (Zóka, 2012:12).

Az ONOAP egyéb helyen is deklarálja a szociális nevelést a funkciók listájában, hiszen az óvó-védő és a nevelő-személyiségfejlesztő mellett a szociális a harmadik funkció. Ennek a funkciónak a családon közösségi léthez kapcsoltan megvalósuló szocializáció keresztül van jelentősége, „a szocializáció más törvényszerűségek mellett játszódik le a családban, mint a nevelési-oktatási intézményekben, jelesül az óvodában. A család elsősorban a mikroszintű szocializálás színtere, az óvoda ezzel szemben a makroszintű” (Bakosi-Kovács, 2004,95.). Az ONOAP Óvodakép fejezetében több (5., 6., 7.) bekezdésben is megjelenik a szociális vonatkozás. Ezekben a fejezetekben egyrészt megfogalmazódik a szociális képességek alakításának gondoskodása, másrészt megjelenik a nemzetiségi, illetve migráns gyerekek önazonosságának megőrzésének igénye, párhuzamosan a társadalmi integráció szükségességével, ami mind az intézmény feladata is. Ezen feladatok is jelzik, hogy mára már keveredni látszanak azok a hagyományosan elsődleges szocializációs elemek, melyek a családhoz köthetők azokkal a másodlagos elemekkel, melyek részben az intézményes nevelés világában keletkeztek. Ebben a tekintetben elfogadhatjuk Nagy (2012, 106.) megállapítását, mely szerint „a modern ipari társadalom örökségének tekintjük ebben a felfogásban a másodlagos szocializációs közeget, az iskolát (az óvodát, kollégiumot,

az intézményrendszer részeként működő más intézményeket, pl.: gyermekvédelem rendszere), e közegekben megy végbe a családi, kisközösségi kultúrák szükséges – olykor szükségletek feletti – (többnyire) nemzeti szintű homogenizációja.”

Az óvodai nevelés általános feladatrendszerén belül az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés kapcsán a következőképpen fogalmaz az ONOAP:

- az óvoda egyszerre segítse a gyermek erkölcsi, szociális érzékenységének fejlődését, éntudatának alakulását, és engedjen teret önkifejező törekvéseinek;
- az óvoda nevelje a gyermeket annak elfogadására, megértésére, hogy az emberek különbözőnek egymástól;
- a szocializáció szempontjából meghatározó a közös élményeken alapuló tevékenységek gyakorlása.

Vagyis az óvodának a szociális érzékenység, a társas elfogadás kialakulását a közös élményeken alapuló tevékenységek szervezésével kell biztosítania. Tehát a pedagógusnak kiemelten kell törekednie olyan tevékenységszervezési folyamatok megvalósítására, melyekben a közösségiség tapasztalati élménye létrejöhet. Ennek a közösségiségnek a megélését külön segíti az óvoda teljesítménykényszer nélkülisége, az egymás elleni versenyhelyzetek viszonylagosan ritka megjelenése – ellentétben az iskolai közeggel. „Az óvodában a pedagógussal együtt végzett csoportos tevékenységek változatos tartalmukkal szintén igen alkalmasak a pozitív szociális szokások, készségek kialakítására. A gyerekek ilyenkor sokszor párokban vagy kis létszámú csoportokban tevékenykednek, ezáltal olyan fontos szociális készségeket gyakorolnak, mint az együttműködés, a másokra figyelés, az elfogadás, a tárgyak megosztása” (Zsolnai, 2006, 31.).

Az óvodába kerülő gyerekek többsége élete első intézményes nevelési közegébe kerül. A korábban bölcsődei nevelésben-gondozásban részesültek számára természetesen már nem ismeretlen az

intézményi közösség világa. A beszkoktatás vagy befogadás folyamata épp ezért lelki sérülések nélkül nem valósulhat meg, hiszen az anya-gyermek kötődés szükségszerűen eredményezi az elválás lelki fájdalmait. Az óvodába kerüléssel szinte minden megváltozik a kisgyermek életében 1) a fizikai környezet, ami napközben körülveszi, 2) a személyek, akik gondozzák, nevelik, 3) a tárgyi eszközök, 4) a napirend és végül 5) a végzett tevékenységek. De amint véget ér ez a mindenki számára megterhelő időszak, elkezdni átélni és élvezni azokat a társas élményeket, amelyeket csak a közösségi térben lehet. Több olyan tevékenység is megjelenhet az életében, mely eddig lényegében ismeretlen volt. A másokkal való megosztás (például tárgyak, eszközök) gyakorlata - amennyiben még nincs testvér a családban - nagy valószínűséggel nem volt megszokott, így először az óvodai csoportban szembesül azzal, hogy bizonyos tárgyak ideiglenes használatának is szabályozott rendje van, hiszen a játékeszközök száma ritkán elegendő.

Az óvoda az első olyan közeg a gyermek életében, ahol a közösség számára (óvodai csoport szintjén) megjelenhetnek közös célok és az ebből fakadó közös tevékenységek, melyek a csoporton belüli együttműködési felületeket alakítanak ki. A kooperáció és a kommunikáció az együttműködés elengedhetetlen eszköze, a szociális tanulás „vivőanyagai”.

Az óvodás gyermeket olyan szociális vonatkozásokat rejtő kihívások is érik, melyek egyrészt az önmaguktól kialakuló versenyhelyzetekhez kötődnek, másrészt a családi szociokulturális háttér jellemzői generálják. Közösségbe kerülve az otthoni-családi körülményekhez képest nagymértékben megszaporodnak a gyermek által átélt konfliktusok. Az addigi egy-két családtaggal való kapcsolatrendszer felváltja egy 25-30 fős közösséget, ahol a vágyak, érzelmek, érdekek kezdetben feldolgozhatatlan özőne lepi el. Ebben az új közegben természetesen a konfliktusok gyakori kialakulása. „3-4 éves kortól a gyermekcsoportokban beindulnak a

csopordinamikai folyamatok, melyek önmagukban is lehetnek konfliktusgerjesztő hatásúak.” (Puky, 2003, 17.).

A hátrányos helyzetű óvodás gyermekek szociális-érzelmi képességfejlődése

Azonban mint minden képességterület az óvodában – így a szociális-érzelmi is, az intézményi vonatkozásait tekintve csupán másodlagos szintéreként jelenik meg, annak ellenére, hogy az óvodai nevelésben eltöltött időtartam napi szinten átlagosan nyolc órát, míg havi összesítésben húsz napot tesz ki. Ezért az elsődleges családi szocializáció a kiindulópont, és az óvodai környezet és nevelői ráhatások látják el a kiegészítő feladatot. A két hatásrendszer együttesen alakítja ki az óvodapedagógus által észlelt szociális kompetenciaszintjét. „A szociális kompetenciát a szociális megismerés, a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszerének tekintik a szakemberek.” (Zsolnai, 2001, 188.) A hátrányos helyzetű gyermekek természetesen családjaikat tekintve is hátrányos helyzetűek, így szociális kompetenciáikat is ez a sajátosság befolyásolja, kialakítva egy sajátos kettős hatásrendszert, amelyben az intézményi törekvések nem minden esetben vannak szoros kapcsolatban a családi mintákkal. „A kora gyermekkori fejlesztés komplex, mind a gyermek, mind a szülők segítségét magában foglalja. Valamennyi korszerű kora gyermekkori fejlesztést megvalósító program épít a szülőkkel való együttműködésre” (Rákó, 2018:18). A napi gyakorlatban az óvodai napirendhez és szabályrendszerhez képest a jellemző családi közegből eredeztethető eltérések leggyakrabban a következő területeken jelentkeznek: 1) a napirend elvi kereteinek megjelenésében, hiszen a hátrányos helyzetű (nagy részben roma származású) családok életét sok esetben alig strukturált szervezés jellemzi, 2) az óvodai szabályok betartásának nehézségei, aminek hátterében a családi szocializációban rejlő jelentős mértékű eltérések is szerepet játszhatnak, 3) az

étkezések, tisztálkodás szokásrendjének, eszközhasználatának eltérő jellemzői a családi és intézményi tekintetben, 4) a játékeszközök használatának, megosztásának és birtoklásának kérdése, különös tekintettel arra, hogy az otthoni környezetben bizonyos esetekben teljesen hiányoznak a korsztályt kiszolgáló játékok. De meg kell jegyezzük mindezeket túl, hogy a szociális készségek szituáció függőek, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények. Ez utóbbi sajátosság felveti, hogy egyáltalán mérhetőek-e a szociális készségek. (Zsolnai, 2008). Ez utóbbi megjegyzést is figyelembe véve érdemes ismertetni az alábbiakban bemutatandó vizsgálati eredményeket.

Szociális kompetenciák az óvodapedagógusok értékelése alapján - vizsgálat

Az Esélyteremtő program közel négyévnnyi működése alatt kidolgozásra került egy alternatív indirekt képességmérő eszköz is, melynek kipróbálása 2019 őszén történt meg összesen 1112 gyermekre vonatkozóan. Az eszközben tartalmilag jelen lévő kategóriákhoz rendelt állításokat a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájának két óvodapedagógusa, Balogh Beáta és Kovácsné Fazekas Mónika állította össze, felhasználva korábbi tapasztalataikat és napi gyakorlatukat. A négy képesség területet (szociális-érzelmi, értelmi, anyanyelvi-beszéd, és mozgásos) érintő állításokat a csoportjukba járó gyerekekre vonatkozóan az óvodapedagógusok véleményezték. Jelen tanulmányban a szociális-érzelmi képesség területre vonatkozó felmérés eredményeit ismertetjük. A vizsgálatban az 5-7 éves gyerekekre vonatkozó, a velük foglalkozó óvodapedagógusok állításait összegeztük három megyét górcső alá véve. A kiválasztás indikátora a programban résztvevők létszáma volt: a legtöbb érintett óvodáskorú gyermek Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élt. Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből 259, Hajdú-Bihar megyéből 178, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből 271

gyermekre vonatkozó állításokat dolgoztunk fel. Azaz összesen n=708 gyermekre vonatkozó óvodapedagógusi állítás elemzésére került sor jelen tanulmányban.

A vizsgálatba bevont megyék gyermeklétszáma a teljes 5-7 éves gyermeklétszám 64%-át tette ki. A vizsgált gyermekek több mint 80%-a teljes családban nevelkedett. Az egy családban nevelkedett gyermekek számát tekintve a kiválasztott három megyében volt a legmagasabb a 3 vagy annál több gyereket nevelő családok száma. Az elemzett mintán az édesanyák 50%-a rendelkezett általános iskolánál magasabb végzettséggel. Az apák tekintetében némileg jobb a helyzet: 55%. A családok 26%-a komfort nélküli ingatlanban éltek. (Intézményi helyzetelemzés tanulmány, EFOP-3.1.3-16-2016-00001).

A jelen tanulmányban megjelenő az általunk használt képességmértő eszköz segítségével elemzett szociális kompetencia területre vonatkozó állítások a következők voltak:

Énkép:

- Keresi a társak kapcsolatát a közösségben
- Önmagát a környezet részeként kezeli. Önmagát felismeri, azonosítja
- Éntudata kialakult, egyes szám első személyben beszél magáról.
- Felismeri a gyengeségeit, erősségeit.
- Gyengeségeit, hibáit próbálja fejleszteni (vállalkozik olyan tevékenységekre, amiben kevésbé ügyes, újra próbálkozik).

Érzelmi-akaratú tulajdonságok:

- Érzelmi állapota kiegyensúlyozott, cselekedeteit egyre ritkábban befolyásolják és irányítják pusztán az érzelmei.
- Késleltetni tudja szükségletei kielégítését.
- Külső kontroll hatására képes az önuralomra (nagyraoszt a felnőtt jelenlétében viselkedik a szabályoknak megfelelően).

- Önuralomra képes felnőtt jelenléte nélkül is. Önkontrollja, önszabályzása kialakult.
- Feladattudata kialakulóban van, a feladatot megérti, motivált és kitartó a feladatvégzésben.

Társas kapcsolatok:

- Képes az egymás melletti együttélésre (a játék- és egyéb eszközöket elkéri, az együttműködést esetenként kezdeményezi).
- Bizalommal fordul a felnőttekhez, ha segítségre van szüksége.
- Igényli és keresi a társakkal való kapcsolatot az óvodában és tágabb környezetében egyaránt (játékban, udvaron, csoportszobában, stb.).
- Kialakult baráti kapcsolattal rendelkezik.
- Társaival empatikus, segítőkész. Képes együttérzésre (a gyerekek és felnőttek érzelmeire önként reagál- vigasztal, segít, támogat).

A vizsgálat során a 2019-20-as nevelési évben 5-7 éves korú óvodás gyermekek szociális kompetenciáiról vallott óvodapedagógusi véleményeket gyűjtöttük össze azokból az intézményekből, ahol a projekt megvalósult. A kutatás erőssége természetesen egyrészt az volt, hogy több mint 500 óvodából, országos lefedettséggel gyűjtött információt. Másrészt pedig, hogy nagyrészt olyan gyerekekre vonatkozó állításokat dolgozott fel, akikkel az óvodapedagógusok már több éve foglalkoztak. Így – bár a felmérés csak egy pillanatfelvétel, - mégis az előzményeket látenszen tartalmazó vizsgálati anyag került kezünkbe.

A gyengeségek között megemlíthetjük a kutatásnak pusztán a véleményekre való alapozottságát, hiszen arra voltunk kíváncsiak hogyan ítélik meg saját csoportjukba járó óvodásaik szociális-érzelmi fejlettségét egy négyfokú skálán (egyéltalán nem jellemző, részben jellemző, nagymértékben jellemző, teljes mértékben jellemző). Vagyis a választ adók szubjektivitását nem tudtuk kizárni. Szintén a vizsgálat érvényességét erősítené ha megismételhető lett volna, illetve ha egy hasonló lét-

számú kontroll csoportban is végeztünk volna felmérést.

A válaszadás során összesen tizenöt állítás kapcsán kellett az óvodapedagógusoknak megítélniük, hogy a vizsgált gyermekre milyen mértékben jellemző a megfogalmazott tény. A kapott eredmények közül először a három alkategória összesített adatait ismertetjük, hogy az alapvető irányvonalakat bemutassuk.

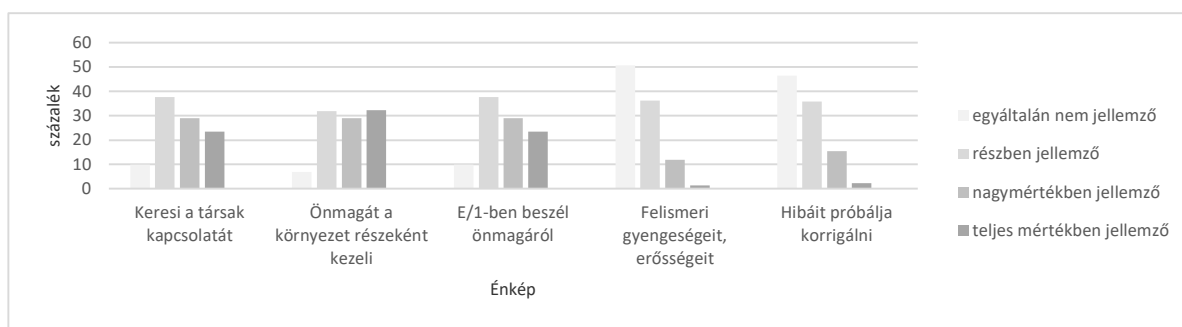
Elemzésünkben 4 fokú skálát használtunk, ahol negatív értéktartományba soroljuk az „egyáltalán nem jellemző” és a „részben jellemző” válaszokat, hiszen minden esetben az állítás erőssége egyenes arányban van a pozitív értékkel. Ennek megfelelően a „nagymértékben jellemző” és „teljes mértékben jellemző” válaszokat a egyértelműen a pozitív értéktartományba soroljuk.

Eredmények

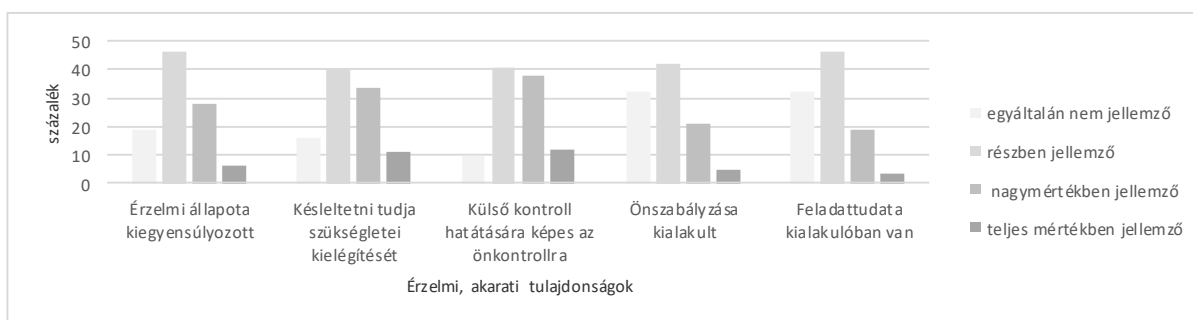
A következőkben a gyermekek énképére, az érzelmi-akaratú tulajdonságaira és a társas kapcsolataira vonatkozó óvodapedagógusi vélemények elemzésére kerül sor. Az énkép kapcsán látható (1.ábra), hogy az öt vizsgált állításból az óvodapedagógusok véleménye szerint kettőben tapasztalható pozitív irányú eredmény.

A leginkább jellemző állítás ebben az alkategóriában az „önmagát a környezet részeként kezeli” volt. Az „önmagáról E/1-ben beszél” esetében is inkább domináns volt a „teljes mértékben” jellemző kijelentés. Viszont a „gyengeségek és erősségek felismerése” és a „hibák korrigálásának szándéka” sokkal gyengébb értéket ért el, ezekben a kategóriákban volt a legtöbb „egyáltalán nem jellemző” válasz.

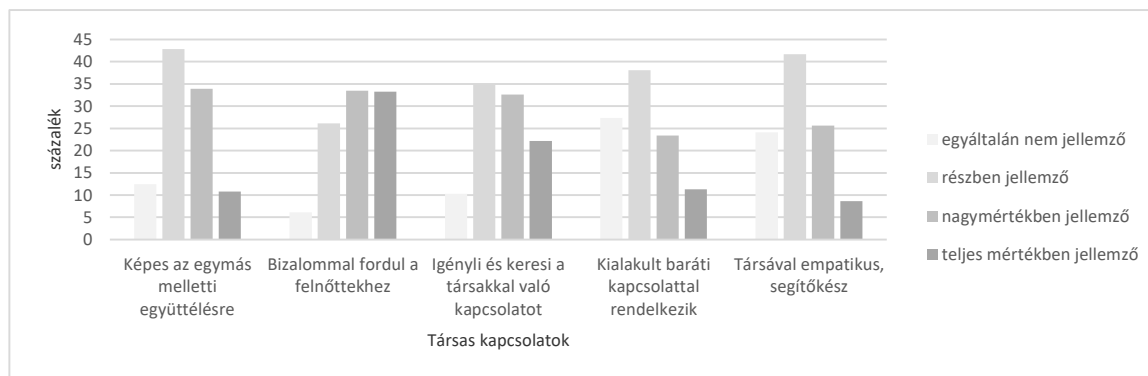
1. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek énképére vonatkozó állítások esetében (n=708). Forrás: Szerző



2. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek érzelmi, akaratú tulajdonságaira vonatkozó állítások esetében (n=708). Forrás: Szerző



3. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek társas kapcsolataira vonatkozó állítások esetében (n=708). Forrás: Szerző



A szociális képességek érzelmi, akarati tulajdonságok alkategóriáján belül az „önszabályzás” és a „feladattudat kialakulása” állítások mutatnak átlag alatti értékeket (2. ábra). A „legjobb” eredmény a „külső kontrolllos szabályzás” esetében tapasztalható az óvodapedagógusok véleménye szerint, ami éppen azt jelzi, hogy a gyermekek esetében a kora gyermekkorban a belső önszabályzás kialakulása működik gyengébben.

A társas kapcsolatokra vonatkozó vélemények esetében ahogy a 3. ábrán látható egyedül a felnőttekhez köthető viszony esetén jelentek meg dominánsan magas értékek az óvodapedagógusi vélemények tekintetében, a kortársakhoz fűződő kapcsolatok esetében inkább a középértékek a jellemzők. A leggyengébb mutatók a barátságok kialakulása kapcsán jelentek meg, ami általában az óvodáskor vége felé már jellemzően egyre fontosabbá válik. A baráti kapcsolatok dominanciájának hiánya a későbbi évek fejlődésére vonatkozóan is sok kérdést felvet (például kooperáció, felelősség, empátia fejlődésének tekintetében).

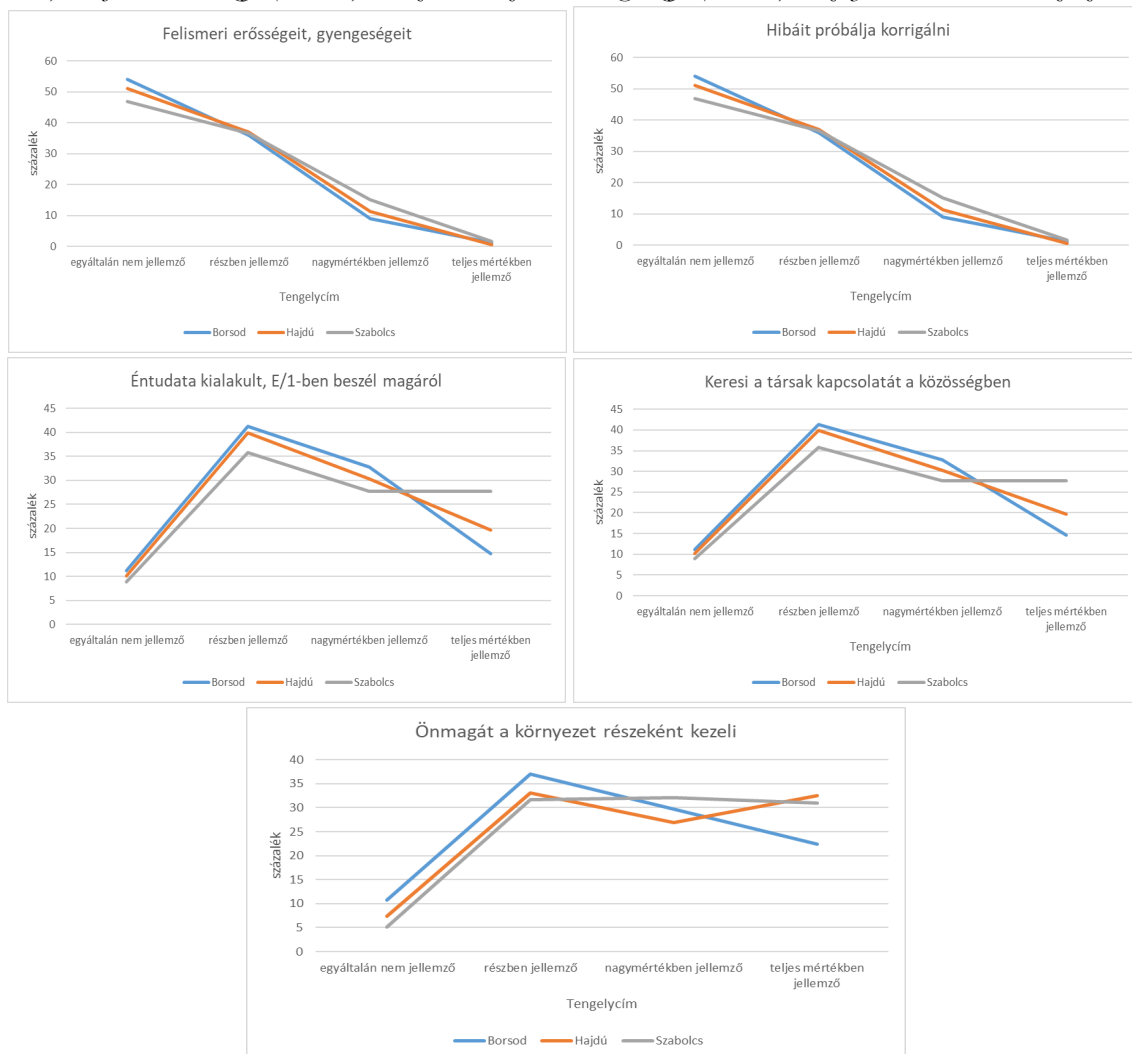
Az ábrák jól jelzik, hogy a szociális kompetenciák többségének állításait értékelve közepes vagy gyen-

ge értéket mutatnak a vizsgált hátrányos helyzetű 5-7 éves óvodás gyerekek esetében. Csupán néhány esetben figyelhetünk meg dominánsan magasabb értéket (például bizalom a felnőttekkel). A felmérést megyei összesítésben dolgozták fel az Oktatási Hivatal projektben részt vevő munkatársai, így ezeket mi is ilyen egységekben kezeljük, összevetve egymással azt a három megyét, melyek a legnagyobb vizsgálati mintát tartalmazzák.

Énkép

Az első szociális kompetencia alkategóriában a vizsgált három megyében az állításokra adott válaszok vonalgörbéje egy esetben sem egyértelműen emelkedő (az egyáltalán nem jellemzőtől a teljes mértékben jellemző irányába). Két esetben szignifikánsan ereszkedő, két esetben emelkedő-ereszkedő, s csupán egy esetben látunk emelkedő-stagnáló görbét. Ez azt jelenti, hogy az erősségek, gyengeségek felismerése és a hibák korrigálása terén egyértelműen nagyon gyenge eredményeket rögzítünk, míg az éntudat és a társak kapcsolatának keresése esetében a pozitív értéktartomány mutat alacsony értéket (4.ábra).

4. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek érdekében vonatkozó állítások esetében Borsod-Abaúj-Zemplén megye (n=259), Hajdú-Bihar megye (n=178) és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (n=271) viszonylatában. Forrás: Szerző



Az „Önmagát a környezet részeként kezeli” ábrán jól látszik, hogy ennek a képességnek az értékelése (önmagát a környezet részeként kezeli) két szempontból is eltér a többitől. Egyrészt itt jóval erőteljesebben pozitív irányú az óvodapedagógusok véleménye óvodásaik képességéről, másrészt pedig

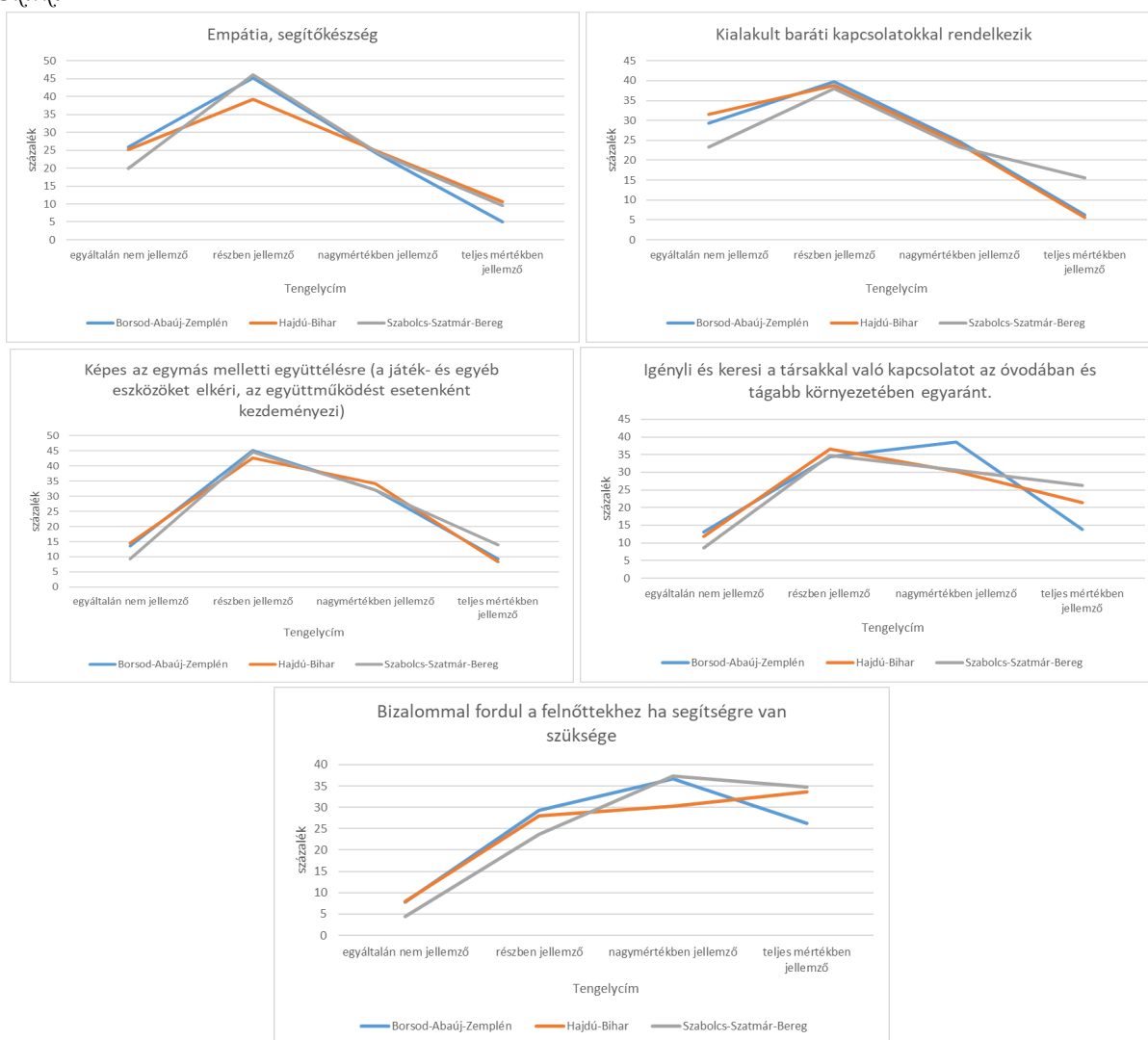
viszonylag jelentős eltérés mutatkozik a vizsgált megyéket illetően (ami a többi állítás esetében nem figyelhető meg). Ebben az esetben a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei értékek a pozitív értéktartományban (teljes mértékben jellemző) közel 10%-kal alacsonyabb.

Társas kapcsolatok

A második vizsgált alkategóriában, a társas kapcsolatok tekintetében az öt állítás kapcsán négy esetben egyértelműen emelkedő-ereszkedő vonalgörbét kaptunk, és csupán egy grafikon mutat enyhén emelkedő ívet (5.ábra). Ebben az esetben a „Bizalommal fordul a felnőttekhez, ha segítségre van szüksége” ábra szintén két megállapítást tesz

lehetővé számunkra. Egyrészt hasonlóan az országos átlaghoz, ezekben a megyékben is jellemző, hogy a társas kapcsolatokban kevésbé a kortárs-, sokkal inkább a felnőttekhez fűződő viszonyok kezdeményezése a domináns. Másrészt pedig megfigyelhető, hogy a borsodi értékek a pozitív tartományt tekintve itt is alatta maradnak a másik két megye értékeinek.

5. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek társas kapcsolataira vonatkozó állítások esetében Borsod-Abaúj-Zemplén megye (n=259), Hajdú-Bihar megye (n=178) és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (n=271) viszonylatában. Forrás: Szerző

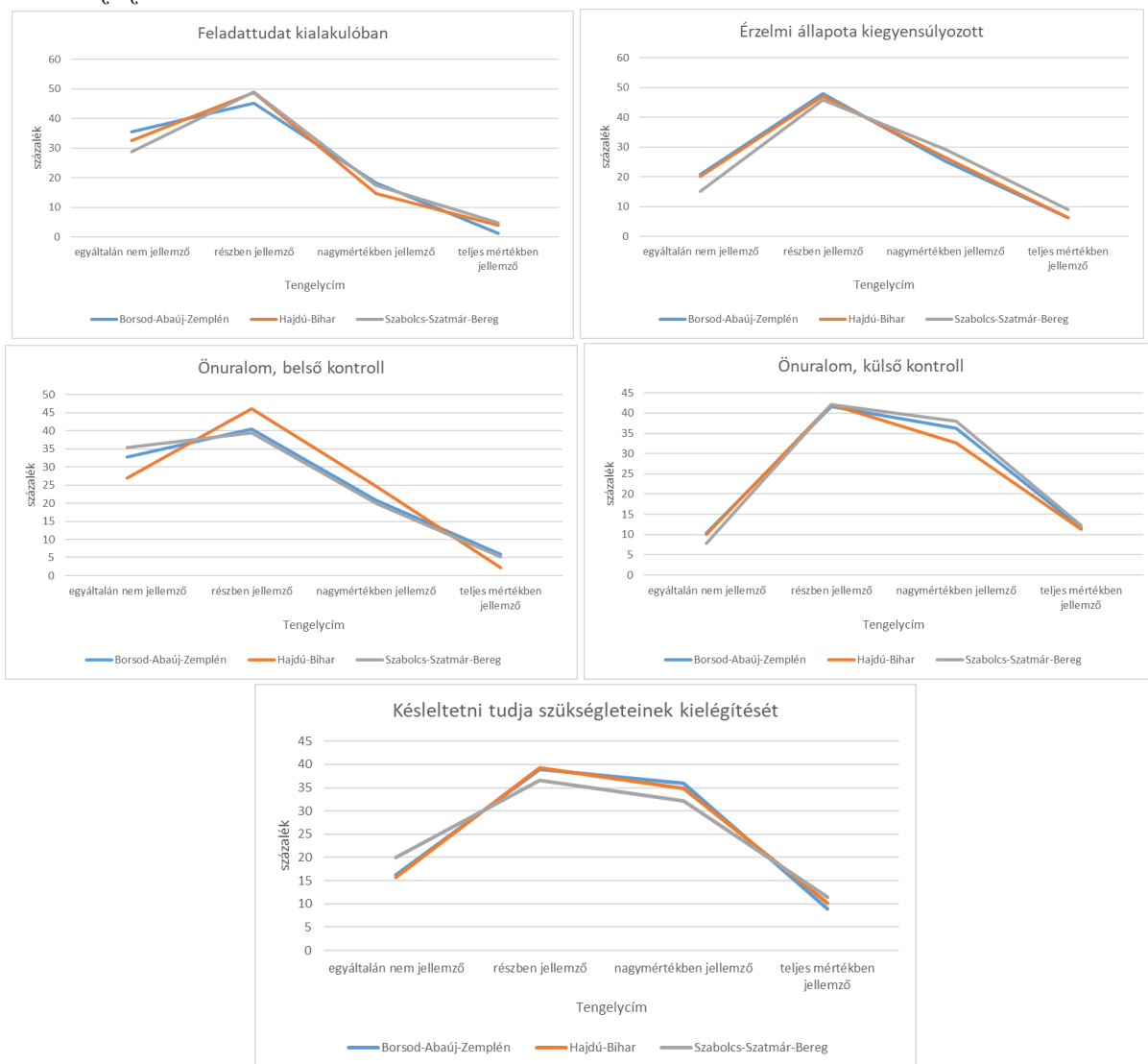


Érzelmi-akarati tulajdonságok

Azon állítások tartalmi jelentése, melyeket az érzelmi-akarati tulajdonságok alkategória tartalmaz, nagyban hozzájárulnak az iskolai élethez való sikeres alkalmazkodáshoz (például feladattudat, önuralom, szükségletkielégítés késleltetése).

A felmérés kapcsán azonban azt tapasztaljuk, hogy minden állítás esetében egyértelműen ereszkedő-emelkedő görbét láthatunk. A csúcspont a második értéknél van (részben jellemző), és mindenhol lefelé mozdul a pozitívabb értéktartományokban (6.ábra).

6. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek érzelmi-akarati tulajdonságaira vonatkozó állítások esetében Borsod-Abaúj-Zemplén megye (n=259), Hajdú-Bihar megye (n=178) és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (n=271) viszonylatában.
Forrás: Szerző



Véleményünk szerint az a tény, hogy az állításokat véleményező óvodapedagógusok az érzelmi-akarat tulajdonságok kategóriában a „részben jellemző” értékelést ítélték dominánsnak, egyrészt jelzi az érzelmi-akarat tulajdonságok alulfejlettségét, másrészt pedig sejtésünk szerint a véleményt író óvodapedagógusok talán szerették volna bizonyos esetekben elkerülni az „egyáltalán nem jellemző” értékelést, hiszen ez implicit módon részben az ő nevelési kompetenciájuk sikertelenségére is utalhat. Ez az egyetlen kategória viszont, ahol a megyék viszonylatában nem tapasztaltunk lényegi eltérést.

Összegzés

A kompetenciák fejlettségét tekintve az Óvodai nevelés országos alapprogram hatodik fejezete ad eligazítást, ahol az óvodáskor végére elérendő elvárásokat (nem követelményeket) fogalmazza meg. Ebben a részben fejt ki a szociális vonatkozásokat is. Egyértelműen kijelenti, hogy „az óvodáskor végére a gyermekek szociálisan is éretté válnak az iskolára.” Hangsúlyozza, hogy a szociálisan egészségesen fejlődő gyermek képes a fokozatosan kialakuló együttműködésre, a kapcsolatteremtésre felnőttel és gyermektársaival. (ONOAP, VI.) Ezzel kapcsolatban felmérésünkre utalhatunk, ahol a felnőtt személyével egyirányú szituációban jelentős mértékben, de a társakkal jóval kevésbé voltak megfigyelhetők az együttműködés jelei az óvodáskor utolsó évében járó hátrányos helyzetű gyermekek körében. Az ONOAP vonatkozó fejezete a szociálisan érett gyermek jellemzőjeként fogalmazza meg, hogy késleltetni tudja szükségletei kielégítését. Ahogy az a 6. ábrán látható, ez a kompetenciaelem a felmért gyerekek esetében elmarad az elvárt szinttől. Hasonlóan problémásnak látjuk az Alapprogramnak a feladattudatra vonatkozó elvárását is: „feladattudata kialakulóban van, s ez a feladat megértésében, feladattartásban, a feladatok egyre eredményesebb - szükség szerint kreatív -

elvégzésében nyilvánul meg; kitartásának, munkatempójának, önállóságának, önfegyelmének alakulása biztosítja ezt a tevékenységet.” A 6. ábra tanúsága szerint ez az egyik legkevésbé kialakult kompetencia elem a vizsgálatba bevont gyerekek körében. Összegzésként elmondhatjuk, hogy a felmérésben érintett több mint hétszáz 5-7 éves korú hátrányos helyzetű (zömében roma, cigány származású) óvodás gyermek szociokulturális helyzetéből fakadóan már óvodás évei végére jól kimutatható módon elmarad az elvárt fejlettségi szinttől több szociális kompetencia területen is. Ez annak ellenére tapasztalható, hogy az óvodai nevelés hátránykompenzáló szerepe és elért eredményei minden szempontból meghatározónak számítanak az elmúlt évtizedekben.

Irodalom

- Bakosi É. és Kovács, Gy. (2004). *Óvodapedagógia 1.* Szerzői kiadás, Debrecen.
- Fodor L. (2008). A szociális tanulás jelentősége a pedagógiai folyamatban. *Magiszter*, 6 (1.). 1-14.
- Intézményi helyzetelemzés Tanulmány, EFOP-3.1.3-16-2016-00001 Társadalmi felzárkózási és integrációs köznevelési intézkedések támogatása. Esélyteremtő Óvoda projekt. Belső felhasználású dokumentum.
- Oktatási Hivatal köznevelési tanügyi adminisztrációs és adatbank oldala. https://dari.oktatas.hu/index.php?id=klik_int_alo_nyom2014&int_omkod-201749
- Óvodai nevelés országos alapprogramja 363/2012. Korm.rend.
- Nagy Á. (2013). Szocializációs közegek. *Replika*, 2. 95-108.
- Puky Iné (2003). *Konfliktusok az óvodában.* Comenius Kiadó Kft., Budapest.
- Rákó E. (2018). Szociálpedagógiai kompetenciák a koragyermekkorai nevelést, gondozást nyújtó intézményekben. *Szociálpedagógia* 12. 15-26.

- Szerepi S. (2020). Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai. *Gyermeknevelés* 8 (1). 39-46. DOI [10.31074/gyntf.2020.1](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1)
- Zóka K. (2012). Az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés lehetőségei a gyerekek szocializációjában, integrációjában. *Társadalmi Együttélés*, 1 (3).1-15.
- Zsolnai A. (2001). Gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In Csapó B. (szerk.). *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai A. (2006). A szocialitás fejlesztése 4–8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle* 56(6) 27-35.
- Zsolnai A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra online* 2. 119-140.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

**A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYEREKEK REPREZENTÁCIÓJA
A KORTÁRS GYEREEKKÖNYVEKBEN – AZ *ŐRANGYAL*, A *SIMI ÉS A RENDETLEN
BETŰK*, VALAMINT A *MIHÁLYI CSONGOR ÉS AZ IDŐGYURMA* CÍMŰ KÖTETEK
PÉLDÁJÁN**

Szerző:

Gesztelyi Hermina (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Bujdosóné Papp Andrea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Kapusi Angéla (PhD)
Miskolci Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:

gesztelyi.hermina@ped.unideb.hu

...és további két anonim lektor

Gesztelyi Hermina (2023): A sajátos nevelési igényű gyerekek reprezentációja a kortárs gyerekkönyvekben – az *Őrangyal*, a *Simi és a rendetlen betűk*, valamint a *Mihályi Csongor és az időgyurma* című kötetek példáján. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 67-82. DOI [10.18458/KB.2023.4.67](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.67)

Absztrakt

Jelen tanulmány azokkal a kortárs gyerekkönyvekkel foglalkozik, amelyek a sajátos nevelési igény valamely formáját jelenítik meg. Egyre több ilyen témájú könyv érhető el a gyerekkönyv piacon, kiadói sorozatok épülnek a nehéz élethelyzetek, a másság – ezen belül a tanulási zavarok – bemutatására, ezért fontos, hogy számba vegyük e kiadványokat. Elsősorban a szövegek megalkotottságát, a reprezentáció nyelvi megoldásait elemzem. Az értelmezés során kitérek az illusztrációkra is, amelyek a befogadás élményének, ilyen módon pedig az interpretációnak is meghatározó részét képezik. Ez megmutatja, hogy az adott sajátos nevelési igény mennyire konkrétan vagy elvontan van ábrázolva, megerősíti-e a sztereotípiákat, és mindez hogyan befolyásolhatja a jelenséghez való viszonyulást. A szövegek egyúttal lehetőséget adnak a különböző attitűdök, viselkedési minták és nézőpontok érvényesülésére, így az érzékenyítéshez is hozzájárulhatnak. A sajátos nevelési igény megjelenítésének módja, annak pozitív vagy negatív konnotációi, a pozitív diszkrimináció jelensége szorosan összefüggenek a módszertani lehetőségekkel, a szövegfeldolgozás gyakorlati kérdéseivel. Itt érdemes megemlíteni a segítő könyvek, az érzékenyítés és a prevenció fogalmát, e terminusok és az irodalom kapcsolatát, és reflektálni arra, hogy az esztétikai szempontból igényes szövegeknek mindez eleve sajátja. Ennek megfelelően a tanulmány elsőként a sajátos nevelési igény terminusát igyekszik körüljárni, bemutatni ennek típusait, utalni a meghatározás nehézségeire, a különböző megközelítésekre, végül pedig kijelölni saját fogalomhasználatát. Ugyanígy számba vesszük az irodalomtudományi terminológiát, és a dolgozat szempontjából releváns szemléleti kérdéseket. Ezt követi a három választott kötet bemutatása. Az elemzések megmutatják, hogy a könyvek mennyire felelnek meg az általuk megcélzott korosztálynak, illetve kijelölhetik a feldolgozás

módszertani irányait is. Végül összegezzük a tanulmány eredményeit, kitérve a téma gyerekkönyves megjelenésének ellentmondásaira.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, tanulási zavar, gyerekirodalom, gyerekkönyv

Diszciplína: irodalomtudomány, gyógypedagógia

Abstract

THE REPRESENTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONTEMPORARY CHILDREN'S BOOKS – USING THE EXAMPLE OF *THE GUARDIAN ANGEL*, *SIMI AND THE MESSY LETTERS*, AND *CSONGOR MIHÁLYI AND THE TIME PLASTICINE*

The present study focuses on contemporary children's books that reflect some form of special educational need. Since recently there has been an increase in the number of books on topic available in children's book market, with publishing series, issuing the difficult life situations and on the presentation of 'otherness', including learning disabilities, it is of a great importance to take a glance at these publications. In this essay my aim is to focus on how the texts are written and the language of representation. In particular, I will pay attention to the illustrations, which make a crucial part of the experience of reception and interpretation. With this analysis, my aim is to show how concretely or abstractly a particular educational need can be represented, whether it reinforces stereotypes or not, and how this may impact the connection to the phenomenon. The analysis of the texts also provide an opportunity to validate different attitudes, behaviours and perspectives, and can thus contribute to sensitisation. The presentation of specific educational need, with its positive or negative connotations, and the phenomenon of positive discrimination, are closely linked to methodological possibilities and practical implications of interpreting the texts. Here it is worth calling the attention to the concepts of helpful books, sensitisation and prevention, the relationship between these terms and literature, and reflecting on the close connection of the aesthetically shaped texts to these problems. Accordingly, the paper will first aim to explore the concept of special educational need, then it presents its types to point out the difficulties of definition, the different approaches, and to define its own terminology. Similarly, this paper will take into account of the terminology of literary studies and the perspectives relevant to this thesis. This will be followed by the analyses of the three preselected volumes which on the one hand ask for whether the books are appropriate for the age group they are aimed at, while, on the other hand, they concern the possible directions for future methodological inquiries. Finally, the conclusion part summarises the results of the study and the controversies surrounding the presentation of the subject in children's books.

Keywords: special educational need, learning disability, children's literature, children's book

Disciplines: literary studies, special needs education

Jelen tanulmány a sajátos nevelési igényű gyerekek reprezentációjával foglalkozik a kortárs gyerek-könyvekben. Ehhez elsőként érdemes tisztázni az SNI, azon belül is a tanulási zavar, a tanulásban akadályozottság, a mozgás- és érzékszervi fogyatékos-ság fogalmát, illetve rögzíteni, hogy milyen jelentésben használja ezeket a dolgozat. Ebben az egységben jelentős mértékben támaszkodunk Mező (2018), Mesterházi (1998, 2006), Gyarmathy (1998, 2009, 2020), Biewer (2017), Chovánné Dunai (2021), Vida (2021) és Mező és Mező (2022) munkáira.

Ugyanilyen lényeges tisztázni az irodalomtudományos fogalomhasználatot, illetve a szemléleti kérdéseket. Hermann (2017) alapján megkülönböztetjük a gyerekkönyvet és a gyerekirodalmat, valamint Kucserka (2020) kutatásaira támaszkodva érintjük a pszichologizáló olvasat térnyerését az irodalomban, ennek hatásait, problematikuságát. Szintén tanulságosak e kérdésben Lovász (2017) gondolatai, aki a tabutémájú vagy problémacentrikus könyvekkel kapcsolatban vetett fel olyan szempontokat, amelyek jelen dolgozat megközelítésében is relevánsak.

Ezt követi azoknak a kortárs gyerekkönyveknek a bemutatása, elemzése, amelyekben megjelenik az SNI valamely esete – többnyire a főszereplő révén. A teljesség igénye nélkül az *Órangyal* (Bartos Erika), a *Simi és a rendetlen betűk* (Révész Emese, ill. Metzinger Eszter), valamint a *Mibáyi Csongor és az időgyurma* (Bendl Vera, ill. Remsey Dávid) című kötetek kerülnek a vizsgálat középpontjába. A kiválasztott könyvek különböző korosztályokat céloznak meg, eltérő a szövegek színvonala és az illusztrációk stílusa, absztrakciós szintje, így különösen lényeges figyelmet fordítani a nyelvi-poétikai megalkotottságra és az adott életkor fejlődéslélektani sajátosságainak való megfelelésre.

Ehhez a szoros szövegolvasás módszere, valamint a képi és szöveges narratíva elemzése, összetevése visz közelebb. Az irodalomtudományi metódus alkalmazása képes megmutatni, hogy az egyes

kötetek mennyire komplex és/vagy sztereotíp módon ábrázolják az adott gyógypedagógiai jelenséget, ennek megfelelően megerősítik-e a hozzá kapcsolódó előítéleteket, vagy képesek árnyalni azokat. Az irodalomtudományi és a gyógypedagógiai szemlélet, szempontrendszer ritkán találkozik, és veszi figyelembe egymás eredményeit, így jelen tanulmány egyik komoly törekvése és újdonsága, hogy közelebb hozza a két diszciplínát. Fontos leszögezni, hogy a vizsgált könyvekre nem alkalmazott irodalomként tekintünk, ám az elemzésből, és annak eredményeiből a gyakorlati használatra vonatkozóan is tudunk következtetéseket levonni.

A dolgozat zárásaként a kutatás következtetéseit mutatjuk be, amelyek érzékeltetik az irodalmi elemzés szükségességét és szerepét a gyógypedagógiai szemléletű alkalmazás során. Reményeink szerint ezzel a pedagógusoknak és a pedagógusokat képző oktatóknak is segítséget tudunk nyújtani.

A sajátos nevelési igényű gyerekek

Gondolatmenetünket a különleges bánásmód felől indítjuk, amelynek esetében irányadónak tekintjük Mező (2018) gondolatait. Ennek megfelelően három csoportot rendelünk a fogalomhoz a köznevelési törvény alapján. Ide tartoznak 1) a sajátos nevelési igényű (mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozott fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés zavarral – súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral küzdő), 2) a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő; valamint 3) a kiemelten tehetséges gyerekek. Utóbbi két kategóriával jelen tanulmány külön nem foglalkozik, ám érdemes megjegyezni, hogy nem minden esetben különíthetők el egymástól élesen az egyes esetek (Biewer, 2017; Mező, 2018), vagyis egy autizmus spektrum zavaros gyerek bizonyos területeken lehet kiemelten tehetséges – ahogyan erre az elemzésre kerülő könyvekben is láthatunk majd példát.

Sőt, Gyarmathy (2009) már arra is felhívta a figyelmet, hogy a neurológiai alapú teljesítményzavar a szokásostól eltérő agyi szerveződés révén a kreatív tehetség alapja lehet.

Az elemzendő korpuszhoz igazodva a továbbiakban az SNI-t mutatjuk be részletesebben. Több szakirodalom is kiemeli, hogy az SNI nem diagnosztikus, hanem – a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően EU-konform – jogi kategória, iskoláztatási szempontú gyűjtő- vagy népegységfogalom, amely többletjogokat biztosít az érintett gyerekeknek. (Mesterházi & Gerebenné, 2006; Chovánné Dunai, 2021). Sajátos nevelési igényű gyerekeknek nevezzük azokat, akik a sérülésüktől függő mértékben az átlagtól eltérő, különleges biológiai, pszichológiai és szociális gondozást igényelnek. (Chovánné Dunai, 2021) Itt ismét fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az átlag fogalmának, meghatározásának kizárólag biológiai-neurológiai alapú megközelítése félrevezető lehet, és éppen ezért problematikus, hiszen legalább ennyire lényeges, hogy a jelenleg kulturális és társadalmi konstrukció is – társadalomelméleti nézőpontból a fogyatékoság nem más, mint a társadalom terméke (Biewer, 2017). A sajátos nevelési igény fakadhat a fogyatékoság különböző fajtáiból (mozgásszervi, érzékszervi, értelmi és/vagy beszéd); tanulási zavarból; autizmus spektrum zavarból; illetve figyelem- vagy magatartási zavarból. Így érdemes ezeket alaposabban is körüljárni. Irányadónak tekintjük a fogyatékosággal élő embereket illetően a WHO meghatározását, amely az ENSZ 2007-es egyezményén alapul: „a fogyatékosággal élő személyek közé tartoznak azok, akik hosszú távú fizikai, szellemi, értelmi vagy érzékszervi károsodással rendelkeznek, ez pedig egyéb akadályokkal együttesen korlátozhatja őket a társadalomban való teljes körű és hatékony, másokkal egyenlő részvételben”(I1)

A tanulási zavarral kapcsolatban – a többi fogalomra vonatkozóan is érvényesen – jelzi Vida (2021), hogy meghatározása polimorf és diskurzusfüggő, vagyis az adott területtől, megközelítéstől

függően többféle használata is érvényben van. Jellemzően az írás, olvasás és számolás elsajátításának nehézségét értjük alatta, ezeken a képességtületeken az érintett gyerekek teljesítménye elmarad az intelligenciaszintjük alapján elvárhatótól, hiszen a szükséges alapfunkciók még fejletlenek. (Gyarmathy, 1998) Ahogy a megnevezés és a meghatározás is mutatja, alapvetően az iskolához kötődik a tanulási zavar (Mező és Mező, 2022), elsősorban e közegben értelmezhető. Lényegesnek tartjuk Gyarmathy (1998, 2020) kiegészítéseit a témában, aki egyrészt megjegyzi, hogy a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia esetében különleges, az átlagos oktatási körülményekhez nehezen illeszkedő gondolkodási és tanulási módról van szó, másrészt pedig – ebből következően – jelzi, hogy „[...] *tanulási zavar* helyett inkább *tanítási zavar*ról kellene beszélni”. (Gyarmathy, 2020) Az idézet jól mutatja azt a szemléletet, amely szerint nem a gyerekek képességeinek fejlettségében mutatkozik hiányosság, hanem abban az oktatási rendszerben, amelyik nem képes figyelembe venni az egyéni jellemzőket, a saját tempót és ennek megfelelően hatékonyan differenciálni. Hasonló paradoxonra világít rá Vida is, amikor megjegyzi: „Hazánkban integráltan történik a tanulási zavarral küzdő gyerekek oktatása. Problémát jelenthet azonban, hogy az inkluzív oktatás és a deficiitorientált nézet nem összeegyeztethető” (Vida, 2021, 110) A tanulási zavar újabb értelmezésében egyre erősebben érvényesül a rendszerszemlélet, ez pedig már nemcsak az iskolára és a pedagógusokra, társakra terjed ki, hanem a családra is. A legtágabb értelemben használt jelentése szerint olyan állapot, amely „szelektíven interferál a verbális/nonverbális képességek fejlődésével, integrációjával és/vagy megnyilvánulásával”, illetve befolyásolja az önértékelést, a nevelést, a hivatást, a szocializációt és a mindennapi tevékenységeket. (Harmatiné Olajos, 2016, 7.) Ebben a megközelítésben tehát a tanulási zavar jóval túlmutat az iskola keretein, és egy olyan komplex tünetegyüttesként jelenik meg, amely a személyiség egészére – ilyen

módon pedig az érintett egész életére – hatással van.

„Az autizmus az agyi működés súlyos, pervazív (a fejlődés minden területét átható), egész életen át tartó zavara, mely genetikai tényezők, illetve az agyat ért károsító hatások következményeként jön létre. Egészen kisgyermekkorától megmutatkoznak a szociális viselkedést, a kommunikációt és a rugalmas gondolkodást érintő sajátosságok.” (Peeters, 1998 idézi Gyarmathy, 2009). Az autizmus egyik fajtája az Asperger-szindróma, amelyre jellemző a magas intelligenciaszint és a bőbeszédűség, valamint a szociális, a kommunikációs és a rugalmas gondolkodás képességének zavara. A tünetek átfeledésben vannak a tehetség, a kreativitás jellemzőivel. (Gyarmathy, 2009)

A figyelem- és magatartásszabályozási hiperaktivitás zavar – röviden ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) – idegrendszeri típust, beállítódást jelöl, ami zavarként jelentkezik, ha neurológiailag jelentősen eltér a többségtől. Legjellemzőbb tünetei a figyelmetlenség, impulzivitás, túlzott aktivitás, ezekhez társulhatnak tanulási és viselkedési zavarok. A felsorolt ismérvek nem ritkán egybeesnek a kiemelkedő tehetség jeleivel, emiatt visszatérő kérdés, hogy a tehetséges gyerekeket diagnosztizálják hiperaktívnek vagy a hiperaktivitás alapja lehet a tehetségnek. (Gyarmathy, 2009)

Gyerekkönyv és gyerekirodalom

Elsőként érdemes tisztázni, hogy a gyerekkönyv és a gyerekirodalom fogalmi hogyan határozható meg, és miben térnek el egymástól. Természetesen egyiknek sincs egységes, konszenzuálisan elfogadott definíciója, ám bizonyos kritériumok könnyen beláthatóak. Ilyen például, hogy a gyerekirodalomként való azonosításhoz elengedhetetlen a szöveg jelenléte, vagyis a képkönyvek, illetve a minimális szöveggel rendelkező képeskönyvek, böngészők nem tartoznak ide. Az is lényeges, hogy a szöveg irodalmi igényű legyen, tehát nyelvi

színvonala, poétikai-esztétikai megalkotottsága interpretációs helyzetet teremtsen – vagyis legyen az elsődleges, szó szerinti értelmén túli jelentése. Hermann elkülönítése alapján: „[...] a gyerek- és ifjúsági irodalom – amely, mondjuk így: »részhalmaza« a gyerekkönyvek fogalmának – elsősorban a 16-18 évesnél fiatalabb korosztályok irodalomesztétikai akkulturációját célozza, a nagyjából szintén a 19. század első évtizedeiben kialakuló szépirodalom összetett fogalmának megértéséhez segíti hozzá a befogadót, az irodalmi interpretáció gyakorlatába vezeti be a gyerekolvasót.” (Hermann, 2017, 18–19.). A gyerekkönyv alapvetően könyvpiaci fogalom, amely tágabb kategóriát jelent, erősebben kötődik a kiadvány kialakításához, mint a szöveg – amennyiben egyáltalán van – esztétikai színvonalához. E különbségtétel okán nem használjuk szinonimaként a gyerekkönyv és a gyerekirodalom formát, illetve a későbbi elemzések is reflektálnak arra, hogy a kötetek melyik fogalom felől közelíthetők meg inkább.

A továbbiakban vizsgált kötetek miatt érdemes számot vetni a tabukönyv terminusával, hiszen az SNI-t érintő gyerekkönyvek ide sorolhatóak, amennyiben érzékeny, a társadalom egészét tekintve inkább elhallgatott, ebből fakadóan kevésbé ismert problémákról, krízishelyzetekről szólnak. A tabukönyvek elsődleges célja, hogy tematizálják ezeket a nehézségeket (függőség, halál, válás, zaklatás, fogyatékoság stb.), és alkalmat adjanak a róla való párbeszédre. Ennek fontosságát és/vagy népszerűségét mutatja, hogy Magyarországon minden jelentősebb gyerekkönyvkiadónak van ezzel kapcsolatos sorozata (ilyen a Csimota Kiadó Tolerancia-sorozata, a Kolibri Magasfeszültség-sorozata, a Tilos az Á könyvek Vészkiárat-sorozata, valamint a Móra Kiadó TABU könyvei). A szakirodalom azonban már többször is problematizálta ezt a tematikus korpuszt, a kiadványok koncepcióját és megvalósítását: „Ezek a problémacentrikus könyvek egyetlen témára épülnek, de az alapvetően más-ságként, normaszegésként, tehát mindig a konform,

az elfogadott ellenpólusaként tétéleződik (alkoholizmus, rasszizmus, homoszexualitás, családon belüli erőszak, bántalmazás, öngyilkosság, drog, tanár-diák szexuális viszony, halálos kór), a felmutatással, fókuszálással erősítik meg az adott problémát, hiszen rá irányítják a figyelmet.” (Lovász, 2017, 252.) Lovász (2017) emellett arra is felhívja a figyelmet, hogy a téma dominanciája gyakran negatívan befolyásolja a szövegek megformáltságát, illetve a hitelesség, a hatáskeltés válik a kötet megítélésének legfőbb mércéjévé. Ezzel pedig az egyik legnagyobb gond, hogy a szépirodalmon mint fikción számon kérni a valóságot eleve az irodalom létmódjának félreértését jelenti. Kucserka (2020) is hasonló gondolatokat fogalmaz meg, amikor nehezményezi, hogy a tabukönyveket az legitimálja, hogy fontos kérdésekről szólnak, az pedig másodlagossá válik, hogyan teszik ezt. A fő problémát abban látja, hogy az irodalom voltaképp mindig is tabutémákkal foglalkozott (az antik drámáktól egészen a kortárs regényekig).

Éppen ezért Jakab Villő a tabu helyett az inkluzív és emancipatorikus könyvek fogalmát javasolja, amelyek „[...] egy adott társadalmi csoporttal szembeni diszkriminatív, kirekesztő viselkedésre reflektálnak úgy, hogy imaginárius világukban a rögzült társadalmi mintázatokra alternatívákat kínálnak.” (Jakab, 2019, 41) Emancipatorikus (felszabadító) egy mű, amennyiben érvényesül az irodalom *képessé tevő ereje*, vagyis a könyv visszahat olvasójára, ilyen módon pedig a társadalmi folyamatokra, és inkluzív (befogadó), amennyiben egy olyan nyilvános teret hoz létre, amelyhez az érintettek és a kívülállók is kapcsolódni tudnak. Vagyis nem a téma és a műfaj felől közelíti meg a kérdést, hanem tágabb kontextusban az irodalom és a társadalom viszonyára, lehetőségeire helyezi a hangsúlyt. Ez a reláció akkor működik, ha esztétikai szempontból jó szövegekről van szó. Kucserka szintén kiemeli hogy „[...] csakis a *jó* irodalomnak van testi-lelki értelemben hozadéka. A katarzist (vagyis a lélekre tett könnyítő, jótékony hatást)

ugyanis nem a téma hordozza, hanem annak megfelelő feldolgozása. [...] A rosszul megírt tabukönyv felkelti ugyan az iszonyatot, de csak a jól megírt szöveg segít megküzdeni vele.” (Kucserka, 2020, 190).

Ezzel összhangban állnak az agykutatás eredményei, amelyek igazolják, hogy az olvasás meghatározó az agyi struktúrák, az idegrendszer, tágabb összefüggésben pedig a teljes személyiség és a társadalom szempontjából is. Azt is hozzátesszik azonban, hogy a pozitív hatások (pl. nyitottság, empátia, érzelmi intelligencia, kritikai gondolkodás) a (jó) szépirodalom esetében tudnak érvényesülni (Wolf, 2019), hiszen ezek a szövegek nyelvileg és szerkezetileg összetettek, a cselekmény és a karakterek árnyaltak, ebből adódóan különböző nézőpontok és igazságok jelennek meg. Ezért is kiemelten lényeges, hogy a gyerekkönyvek kiválasztásának szempontja ne kizárólag tematikus legyen, hanem elmélyült elemzés előzze meg – különösen, ha intézményi keretek között kívánjuk feldolgozni az adott kötetet.

Erre szeretnének példát mutatni a következő elemzések. Noha a válogatás tematikus alapon történt – az SNI fentebb bemutatott eseteiben érintett gyerekekről szóló kortárs gyerekkönyvek – az elemzések rávilágítanak, hogy mennyi e kötetek teherbíróképessége, vagyis a témán túl fel tudják-e mutatni azt a megalkotottságot, amely képes lélektani hatást kiváltani. A karakterábrázolás, az elbeszélés-mód és a nyelvi megformáltság vizsgálata teszi láthatóvá, hogy a kötetek hogyan ábrázolják az adott jelenséget.

A sorrendet az időbeliség határozza meg, vagyis a megjelenés éve, valamint az ajánlott korosztály szempontjából is egymást követik a könyvek, amelyek 2014 és 2020 között jelentek meg, és nagyjából óvodáskortól az általános iskola felső tagozatáig számíthatnak a gyerekek érdeklődésére. A továbbiakban az idézetek a fejezetcímekben szereplő kiadványból származnak, az oldalszámot zárójelben tüntetjük fel.

Bartos Erika: Órangyal – Mesék az elfogadásról, Magyar Máltai Szeretetszolgálat, 2014.

Bartos Erika a Magyar Máltai Szeretetszolgálat felkérésére készítette el az *Órangyal – Mesék az elfogadásról* című kötetet, amelyet – szokásához híven – maga illusztrált. Nem újdonság a szerző életművében a segítő könyvek jelenléte, hiszen korábban is készített rajzokat szívkatéterezésre, szívműtetre váró, illetve daganatos vagy leukémiás gyerekek számára (*Szívkatéterezésre várok; Meggyógyult a szívem!; A Bátorságpróba*) összeállított kiadványokba. Az *Órangyal* különlegessége, hogy itt a szöveg is Bartos Erika nevéhez fűződik. A kötet négy részből áll, amelyek különböző élethelyzeteket mutatnak be egy-egy gyerek történetén keresztül (*Örömtánc – Samu története; Órangyal – Lili története; Holnap – Misi története; Testvér – Viola története*).

Samu történetében a mozgásszervi fogyatékoság jelenik meg, hiszen Samu kerekesszékes. „Segítettek neki közlekedni az iskolában, mert Samu kerekesszékekben ült. Nem tudott járni, a lábai túl gyengék voltak ahhoz, hogy felálljon.” (5) Ezért nem tud részt venni az osztálytáncban, ám mint az osztályközösség szerves tagja, a próbákra ennek ellenére eljár. Egy nap felajánlja, hogy helyettesíti az egyik hiányzó társát, néhány fiú viszont kineveti, úgyhogy többet nem jelenik meg a próbákon. A gúnyolódók megbánják tettüket, engesztelésül pedig maguk is kerekesszékekbe ülnek, és így készülnek az előadásra. Meghívják Samut, hogy csatlakozzon hozzájuk, aki örömmel beáll maga is táncolni.

Az érzékszervi fogyatékoság érvényesül Lili történetében, amely egy vak óvodás kislányról szól. „Az első napok máshogy teltek, mint a többi süni csoportosnak, mert Lili vakon született. Nem látta a világot, viszont hallotta a hangokat, érezte az ízeket és illatokat, kezével pedig kitapintotta az anyagokat, és felismerte a formákat.” (20) Itt valamivel komplexebb a fogyatékoság bemutatása, vagyis nemcsak az derül ki, hogy Lili nem lát (tehát mi az, amire nem képes), hanem az is, hogy helyette hogyan érzékeli a világot (kézzel látás, Braille-

írás), miben ügyes (gyöngyfűzés, „Lili minden hangot könnyedén felismert.” 25). Az ismeretlen kifejezések magyarázata az óvodapedagógus karakteréhez kötődik: „Lilinek sokat segít ez a tábla. Ha iskolás lesz, ő is megtanul majd írni és olvasni, ahogyan ti – magyarázta az óvónéni. – De ő a kezével látja majd a betűket. Azokban a könyvekben, amik látássérült olvasóknak készülnek, domborúak a betűk. Apró pöttyök, amelyek kiemelkednek a papírból. Érezzük, ha végig húzzuk az ujjunkat a lapon. Ezek a pöttyök betűket jelentenek. Ezt nevezzük Braille-írásnak.” (23). A konfliktus abból fakad, hogy Lili nekimegy egy toronynak, amit az egyik csoporttársa épített, ezen pedig csúnyán összekapnak, és Lili vigasztalhatatlan marad egész nap. Mivel másnap volt a születésnapja, az óvodapedagógus a gyerekekkel együtt azt találta ki, hogy a csoport egész nap a kezével fog látni, vagyis szembe-kötődést játszanak, gyurmáznak és sötétben eszik meg a tortát. Így a látók is megtapasztalhatták, milyen Lili helyében lenni.

Egy másik érzékszervi fogyatékoság jelenik meg Misi történetében, akinek a hallásával van probléma, ezért hallókészüléket visel. A szüleitől rengeteg tanító célzatú, hasznos információ hangzik el: „– A hallókészülék felerősíti a hangokat – magyarázta Misi apukája, aki illatos mézeskaláccsal kínálta meg a vendégeket.” (55); „Misinek sokat segít a hallóka, de ügyesen tud szájról olvasni is. Beszéljetek hozzá lassan, érthetően!” (57); „Akik nem jól hallanak, jelnyelven, a kezük segítségével beszélnek egymással. Ez egy önálló nyelv, bárki megtanulhatja, mint az angolt vagy a németet.” (63). Ezeket annak a négy fiúnak mondják a szülők, akik focizás közben véletlenül berúgják a labdát Misiék kertjébe, és amikor vissza akarják kérni, akkor tapasztalják, hogy Misi nem hallja őket. Miközben fokozatosan megértik, megismerik a helyzetet, egyre jobban összebarátkoznak, és megígérik, hogy másnap is eljönnek látogatóba.

Viola története annyiban tér el az eddigiektől, hogy megváltozik a fokalizáció, vagyis az esemé-

nyeket a testvére, Doma szemszögéből követjük nyomon. Ez minden bizonnyal összefügg Viola értelmi és verbális akadályozottságával („Viola különleges, fejlesztő iskolába járt. Nehezen mozgott és nem tudott beszélni sem, de sokat ügyesedett az iskolában, és szívesen töltötte hasonló korú gyerekekkel a napjait.” 74), érzékeltetve ilyen módon is a kifejezés nehézségét. A Domára fokalizált narráció módosítja a fogyatékoság bemutatását is, hiszen így egy hasonló korú gyerek, egy testvér jóval érzelmesebb, személyes viszonyulása kerül előtérbe. Ilyen módon próbálja a szöveg érzékeltetni – Lili történetéhez hasonlóan – a fogyatékoságban rejlő pozitívumokat: „Arra gondolt, hogy Viola nem tud beszélni, de világszépen mosolyog, nem tud járni, de teljes szívvel ölel, nem tud írni vagy olvasni, de úgy tud szeretni, mint senki más. Olyan ő, mint egy kicsi virág a kertben. Kisebb és gyengébb a többinél, mégis a legkedvesebb, akire a kertész minden virágjánál jobban vigyáz.” (85) Az illusztráció is ennél a történetnél válik izgalmasabbá, amikor Doma koromfekete mélységhez hasonlítja Viola hiányát – aki kórházba került –, a szöveg pedig egy fekete felhőben jelenik meg. Ez a nem múló folt pedig ott marad a következő oldal közepén is, noha barátai látogatásától Doma kezdi jobban érezni magát, ahogyan a sötétség körüli buborékok színes jelenetei mutatják.

A kötet nyelvi megalkotottsága igen egyszerű, ahogy a korábban hivatkozott idézetekből is látszik, a szöveg egyszerű mondatstruktúrákat alkalmaz, önismétlő, kevésbé életszerű. Ennek egyik legfőbb oka az utalószók és a vonatkozó névmások mellőzése, ami – különösen a felolvasásban – nagyon tagolttá teszi a szöveget, így pedig nemcsak a gördülékenység hiányzik, hanem a logikai kapcsolatok megteremtése is a mondatok, mondatrészek között. Ennek érzékeltetésére hozunk egy részletet, amelyben dőlttel emeltük ki az ismétlődő részeket: „A kék busz elvitte a fiúkat *Domákhoz*. Szélkakas forgott a ház tetején. *Doma* a legfelső emeleten lakott, a körablakos szobában. Amikor becsengettek *Doma*

nyitott ajtót.” (80–82) Az óvodás korosztályt célzó könyvek esetében szempont lehet a viszonylag egyszerű, könnyen érthető nyelvezet, ám ez a fajta szövegalkotás minimálisan járul hozzá a nyelvi kompetencia fejlődéséhez.

A kötet segítő könyv jellegéből adódik, hogy reális élethelyzeteken keresztül, erősen didaktikusan, az ismeretterjesztés szándékával mutatja be a fogyatékoság különböző fajtáit. Történetvezetését, szereplőit, narrációs technikáját, nyelvi megoldásait (pl. szóhasználatát, mondatstruktúráját) tekintve leegyszerűsítő, jól követhető, különösebb értelmezési vagy absztrakciós eljárást nem igénylő szövegről van szó. A megszólalásokat uraló szakértői hang eltárgyasító hatású, nem engedi közel az olvasót a szereplőkhöz, így az adott élethelyzethez sem. Ezt tovább erősíti, hogy a fogyatékoságban érintett karakterek alig kapnak hangot, nem őket beszélgeti a szerző, hanem az elbeszélőt és a felnőtt szereplőket, legtöbbször még a fokalizáció révén sem kerülnek a narráció fókuszába. Így pedig egyszerű példázatok maradnak, hiszen nem a fogyatékosok nézőpontját, tapasztalatait ismerjük meg, hanem a velük kapcsolatos tudnivalókat.

Az alcímben jelzett elfogadás többször is saját tapasztalat révén (kerekesszékekben táncolás, bekötött szemmel és sötétben töltött nap) történik meg, ami problémátlanul zajlik le. Minden történet idilli, amennyiben a szereplőket a jószándék vezérli, és mindig megbánják, ha nem megfelelően viselkedtek. Ezt az idillt erősítik az illusztrációk is. A felsorolt jellemzőkből adódóan irodalmi értéket nem mutatnak a szövegek, leginkább ismeretterjesztő könyvként határozható meg, amely történetbe ágyazottan közvetíti az információkat. Ezzel – és a korosztállyal – áll összhangban a képek dominanciája is, amelyek illusztratív viszonyban állnak a szöveggel. A rajzok sem adnak valódi karaktert a szereplőknek, hiszen egységes az ábrázolás, az arc-kifejezések – jelen kötet esetében ez akár az elfogadás gesztusaként (több bennünk a hasonlóság, mint a különbség) is értelmezhető (1.kép).

1. kép. Bartos Erika illusztrációja. Forrás: Bartos Erika (2014). *Őrangyal – Mesék az elfogadásról*, Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Bp.



Révész Emese: Simi és a rendetlen betűk (ill. Metzing Eszter), Pagony, 2019.

Révész Emese művészettörténész a gyerekkönyvek területén elsősorban az illusztrációkkal, a kötetek vizuális kialakításával foglalkozó munkái révén vált ismertté, amelyeknek igen komoly szerepe van abban, hogy a jellemzően szövegcentrikus elemzés komplexebbé váljon, és a képi világ is tudományos igényű vizsgálat tárgya legyen. Szerzőként a *Simi és a rendetlen betűk* az első gyerekkönyve. 2022-ben jelent meg a Grela Alexandrával közösen készített *Hol készül a művészet? – Művészettörténeti böngésző* című képeskönyve, ez 2023-ban megnyerte az Év Gyerekkönyve Díjat illusztrációs kategóriában.

Ahogy a cím és annak szedése (a borítón a D betű fordítva szerepel) jelzi, a diszlexiának fontos szerep jut a történetben, amely egy kisfiú, Rózsa Simon iskolakezdését és első osztályos élményeit mutatja be. Simi hús-vér karakterként jelenik meg, szüleihez, barátaihoz és tanítóihoz való viszonya kidolgozott. Az árnyalt jellemábrázolásnak köszönhetően könnyen a saját élményeire ismerhet a felnőtt olvasó is egy-egy jelentben, például a Beus néni típusú tanároknál: „– Semmi sem lesz belőled, semmi, ha nem tanulsz meg helyesen írni. A

helyesírás a legfontosabb dolog az életben. Érted? A leg-fon-to-sabb. Két »b«-vel. Buta, butább, legbutább – ezt írd le édes fiam, ide a füzetbe, ötször! Addig nem mehetsz ki az udvarra.” (27). Többek között vele kapcsolatban nyilvánul meg a szöveg humora is, amikor Simi elképzeli, milyenek lennének az automata tanárok, és mi történne, ha meghibásodnának: „– Jó napot kívánok, hoztam egy Beus nénit, undok és türelmetlen, tessék megjavítani! És ha már itt van, kicsit edzettebbé (sic!) tehetné, akkor nemcsak mondaná, hanem meg is tudná mutogatni a tornagyakorlatokat, mikor helyettesít.” (27). A szereplő nem azonos a tanulási zavarral, személyisége messze túlmutat rajta – és ezt a szöveg is remekül tudja érzékeltetni. Simi legóból kockavárost épít, a legjobb barátjával, Gáspárral biciklizik és xboxozik, pudingot készít az anyukájával, viccelődik az apukájával, akivel lelkesen járják végig a lomtalanítást. Illetve bekapcsolódik a történetbe egy mellékszál is, a Naszályi Bálint utáni nyomozás.

A rejtély már az első iskolai napon megkezdődik, amikor Bálint hiányzik a névsorolvasásnál, és később sem bukkan fel az osztályban. Az ügy felderítésére Simi és Gáspár titkos társaságot hoznak létre, a nyomozás során pedig kiderül, hogy Naszályi Bálint magántanuló, majd a postás segítségével rá is akadnak a sosem látott osztálytársra. Az eredményes nyomozás egyrészt Simi sikereit erősíti, azoknak a dolgoknak a körét, amelyeket ügyesen és önállóan véghez tud vinni. Másrészt a történeteszlál némileg ellenpontja Simiének, hiszen Bálint, a tehetséges és sikeres sakkozó egyfajta zseniként van elkönyvelve, aki viszont barátok nélkül, többnyire az apukájával és a nagypapjával tölti a mindennapjait. A két fiú találkozására szépen megmutatja, hogy különböző területeken érvényesül a tehetségük – közben ugyanis Simi megnyer egy szavalóversenyt és fotós képességeire is fény derül –, miközben a maguk módján kicsit mindketten kilógnak a sorból. Végül pedig a sakk jótékony hatásaira is fény derül: „Hamar kiderült, hogy a sakkozás kifejezetten jó a

diszlexiásoknak, így Simi szülei és tanárai is támogatták az új játékszenvedélyt.” (118).

A sakk révén tudja érzékeltetni azt is a szöveg, hogy Simi más módon lát bizonyos dolgokat, erősebb az egészként, rendszerként való észlelése, mint a szegmentálási képessége: „Amikor összpontosított, valahogy egyszerre látta az egész táblát és rajta a különböző irányokba igyekvő szereplőket, kicsit úgy, mint a terepasztalon.” (117). Ugyanez érvényesül a legóból épített kockaváros – más néven Sim City – megalkotásakor, folyamatos bővítések, valamint a versmondáskor. Talán az utóbbi tűnik különösen váratlannak egy diszlexiás esetében, ám itt is remekül megmutatkozik, hogy az eltérő gondolkodás másfajta módszert igényel. Simi ugyanis nem betűkből összeolvasva tanulja meg a verset, hanem hallás után („Ahogy a hullámozó betűtenger hanggá és képpé vált, máris lenyugodott. Valahogy az egész vers egyszerre volt a fejében, nem szavanként, hanem valahogy úgy, ahogy egy dallam rögzül az ember emlékezetében.” 109). Az idézett rész egyúttal a versek működés-módjára is rávilágít, hiszen elsősorban a hangzóság, a láttatás ereje hat a befogadóra – különösen iskoláskorig, ameddig minden szöveg alapvetően akusztikus élményként van jelen. Többször is utal rá a történet, hogy Simi nagyon szereti a hangoskönyveket, kedvenc meseregényeit már kívülről tudja.

A karakterek mellett a diszlexiát is komplex módon mutatja be a kötet, nem redukálja az olvasás elsajátításának nehézségére – ahogy leginkább él a köztudatban. Érzékelteti az egyensúly és a térbeli tájékozódás bizonytalanságát („Akárhogy is akarta, bizonytalanul érezte magát odafönt, és semmi sem vonzotta még feljebb.” 14; „Mindezt csak tetézte az állandó és reménytelen viaskodás a jobb és bal oldallal.” 20), illetve a cipőfűző megkötésének kihívását („A fűzők körmönfont tekergetése jobbra-balra, nagy hurok felülre, bújtatás alulra, egyre bonyolultabbnak és nehezebbnek tűnt.” 34). Viszont – ahogy korábban is utaltunk rá – nemcsak

a hiányokra koncentrál, hanem az erősségekre is, ezek közé tartozik a filmkészítés és a fotózás („A saját tervezésű kockavárosát készült kibővíteni, ami nem volt kis munka. [...] Újabban, ha anyu okostelefonját kölcsönkaphatta, videót is forgatott kedvenc szereplőivel.” 29; „A fényképezés olyan volt, amelyben végre biztonsággal mozgott. Minden magyarázat nélkül, egyszerűen megérzésre tudta, hogy mitől lesz jó egy beállítás, ösztönösen érezte, mikor kell exponálni ahhoz, hogy a fotó jól sikerüljön, és elkapjon valamit a verseny hangulatából vagy Bálint személyiségéből.” 119). Különösen szimpatikus és életszerű megoldás, hogy ezek a jelenségek nincsenek direkt kapcsolatba állítva a diszlexiával – ahogy a valóságban sem egyértelműen szétszalagható, hogy mely képességek vannak vele összefüggésben, hiszen ez is a személyiség szerves része. Ezzel a szöveg el is távolodik a nyílt didaxistól, és a tanulási zavar helyett sokkal inkább egy első osztályos kisfiúról szól.

Egyedül Ilonka néni – az osztály másik tanítója – szájából hangzik el definíciószerűen, hogy: „A diszlexia olvasási és írási nehézség, ami nem abból ered, mert az illető »buta«, hanem abból, hogy másképp látja a betűket, másképp forog az agya, mint a többségnek.” (88). Ilonka néni – az ideális tanár prototípusaként – híres diszlexiások (Jennifer Aniston, Bill Gates és Steve Jobs) példájával szemlélteti az osztálynak, hogy az átlagtól eltérő gondolkodás kiemelt tehetségként is megmutatkozhat, ezzel pedig nemcsak Simi diszlexiához való viszonyát, hanem az osztálytársak Simihez és a tanulási zavarhoz való viszonyát is alapvetően formálja. Az idézett rész azt is megmutatja, hogy ismét a felnőttektől hangzanak el a tanító célzatú mondatok, ezek gyakran sztereotip jellegüket erősítik, az ő karakterük jóval kevésbé árnyalt, mint a főszereplőé. Az elbeszélői technika lehetővé teszi, hogy a szöveg egyszerre érzékeltesse Simi és mások nézőpontját: „Tudta már [t. i. Simi], hogy ellenkezni nem nagyon érdemes, mert anyu úgy tekintett az Xboxra, mint egy ellenséges világra, ami – ha

csemetéje túl sokáig időzik benne – beszipantja, felemészti, megbetegíti őt. A szülők általában véve is roppant ellenségesen tekintettek a számítógépes játékokra, mert szerintük rontják a szemet, puhánnyá teszik a testet, és általában is butítanak, és rossz útra visznek. Simi néha arra gondolt, ez csak azért lehet így, mert az ő szülei sosem léptek be ebbe a csodavilágba [...]” (40). A heterodiegetikus narrátor az idézet első és utolsó mondatát egyértelműen Simi nézőpontjából fogalmazza meg, közte viszont kilép a szereplőhöz kötött fokalizációból, és tágabb perspektívából fogalmazza meg a szülők számítógépes játékokhoz való viszonyát – ezt jelzi az „általában véve” kifejezés is. Szintén ez a narráció teszi működésképpé, hogy egy hétéves gyerek gondolatai és érzései többször is igen összetett, önreflexív módon vannak megfogalmazva.

A családi háttér, a szülőkkel való kapcsolat is ideálisnak nevezhető a történetben, az otthoni közeg teljes mértékben támogató. Ez már csak azért is így van, mert Simi apukája maga is diszlexiás volt, ahogyan fogalmaz: „Leharcoltam, de nem ment könnyen. Pár évbe telt.” (50). Ő használja a Kavarek Szellem metaforáját is, amely megragadhatóbbá teszi a jelenséget: „A Kavarek Szellem hétévesen látogatott meg először. Épp annyi idős voltam, mint te. És abban a pillanatban, hogy megjelent, mindent összekevert körülöttem: rémesen összekutyulta a dolgokat, a jobb és a bal oldalt, a »b« és a »d« betűt.” (50). Innentől a tanulási zavar némileg leválik Simiről, és vizualizálható lesz (ennek remek példája, amikor meg akarja építeni legóból, illetve amikor az anyukájával lerajzolják), ami megkönnyíti a vele való megküzdést is. És valóban a küzdelem az egyik fontos motívuma a történetnek, amit ismét a narrátor fogalmaz meg: „Bár ezt Simi sosem vallotta be magának, szeretete a harcot. A küzdelem ugyanis olyasmis volt, ami része lett a mindennapjainak: harc a betűkkel, az írással, az iskolával. Egyik oldalon az okos, találékony Simivel, aki csodás kockatornyokat épít – másikon pedig a lassú eszű, lassú kezű Simivel.” (117). Noha

a tanulságok levonása nem áll távol a szövegtől, nem ezek dominálnak.

A kötet vizuális szempontból is izgalmas és összetett, a képek aprólékos kidolgozottsága lehetőséget teremt az elidőzésre, böngészésre (pl. Izidor bácsi régiségboltja vagy a játszótér), többször alkalmazza a populáris kultúra elemeit. A karakterábrázoláshoz is hozzájárulnak, az első iskolai nap bemutatásánál Ilonka és Beus néni, valamint az osztálytársak ábrázolása remekül érzékelteti személyiségüket. Emellett az illusztrációk gyakran erősítik a szöveg humorát, például a Beus nénival kapcsolatban korábban idézett részlet mellett robotként jelenik meg a tanítónő (2.kép), illetve a Kavarek Szellem rajza is komikussá, kinevethetővé teszi az általa megjelenített diszlexiát (3. kép)

2. kép. Metzging Eszter illusztrációja. Forrás: Révész Emese (2019). *Simi és a rendetlen betűk*, Pagony, Bp. 26.



3. kép. Metzging Eszter illusztrációja. Forrás: Révész Emese (2019). *Simi és a rendetlen betűk*, Pagony, Bp. 85.



A kötet terjedelme, nyelvi összetettsége és a benne megjelenő élethelyzetek miatt leginkább az 1–2. osztályos gyerekeknek ajánlható. A szöveg irodalmi igényű, esztétikai-poétikai megalkotottsága értelmezési helyzetet teremt, befogadása igényli az absztrakciót. A főszereplőt nem redukálja csupán a tanulási zavarra, és komplex módon ábrázolja a helyzetet annak nehézségeivel és előnyeivel együtt. A valószínű karakter révén könnyen megtörténhet az azonosulás, ezen keresztül pedig a történetbe való bevonódás, ami a hatékony érzékenyítés feltétele – e tekintetben csak a narrátor olykor felnőtt perspektívához köthető, erősen sztereotipikus és/vagy didaktikus megszólalásai lehetnek elidegenítő hatásúak.

Bendl Vera: Mihályi Csongor és az időgyurma (ill. Remsey Dávid), Págyony, 2020.

A *Mihályi Csongor és az időgyurma* című kötet szól – az elemzett könyveket tekintve – a legidősebbeknek, elsősorban 3–4. osztályosoknak. A korosztályhoz igazodva megváltozik az elbeszélés módja is, hiszen a (kis)kamaszok esetében általánosan jellemző a beleélt olvasás, ezt pedig elősegíti az egyes szám első személyű narráció. A címszereplő mutatja be magát és két barátját, akikkel közösen élnek át a kalandokat. A karakterek jellemzése érdeklődésükön, képességeiken és néhány külső tulajdonságukon keresztül történik, így kiderül, hogy Csongor nyolc éves, és kedvenc témái közé tartozik a Voyager-2 űrszonda, a bolygók, a galaxisok, a dinoszauruszok, a Föld országai, a zászlók, a fővárosok, a vízi és szárazföldi élőlények, valamint a kötöttpályás közlekedés – minden bizonnyal már ezen a ponton sokaknak eszébe jut Sheldon Cooper az *Agymenők* (*Big Bang Theory*) című sorozatól. A legjobb barátja, Miklósi Miklós (akit Duplamiknek becéznek) nagyon gyorsan tud futni, emellett főként a zombik, a sárkányok, az utazás extrém helyekre, a sziklák, amelyekről le lehet ugrani, bár nem szabad, a számítógépes játékok, az izgalmas

történetek és a foci érdeklik – valamint Fehér Léna, amit Csongor többször is nehezményez. Léna Duplamik nyaggatásának, illetve a különböző helyzetekben történő helytállásának hatására kerül be a csapatba, legfőbb jellemzői közé tartozik hosszú, göndör haja, hogy jól számol, ügyes kötélmászó, jól reagál nehéz helyzetekben és érzékeny.

Már itt utal rá a szöveg, „[...]” hogy Duplamik meg én egy csomó mindent másképp tudunk, mint a többi gyerek, mondjuk, én mindenkit megverek memóriában, Duplamik meg futásban, csak sajnos cipőfűzőkötésben meg nem, vagy »a«-betű írásban sem, meg, mondjuk, a hangzavart is utáljuk, és ezekért néha furcsán néznek ránk, ami mindketőnket komolyan bánt.” (9). Ám egészen a 71. oldalig nincs megnevezve a másság, ekkor derül ki, hogy Csongor Asperger-szindrómás, Duplamik pedig ADHD-s („[...]” hogy engem így szeretnek és büszkék rám, de azért előfordul, hogy úgy érzem, hogy ez egy kicseszés, hogy valami már babakoromban elromlott, hogy ezek a különleges képességeim, amiket Aspergernek neveznek, és amit én utálok, ezek csak a bosszantásomra vannak” 71; „És hiába mondják erre, hogy ADHD, mert az semmit sem jelent, négy betű, és hülyeség, és egyébként sem akarja azt a négy betűt [...]” 72). Az idézetekből is kiderül, hogy a két érintett szereplő sokszor nehezen éli meg, hogy eltérnek a társaiktól, ám a történet során számtalan előnyük is származik ebből, többek között nekik köszönhető az időgyurma elkészítése és működésbe hozása. Az ötlet maga a titokzatos technikanántól, Ender bácsitól származik, aki mintegy mellesleg említi meg órán az időgyurma receptjét, amelynek segítségével le lehet lassítani az időt, illetve térugrás is lehetséges. A három barát így jut el Párizsba és onnan vissza egyetlen szünet ideje alatt. Ebből is látszik, hogy a történetben keveredik a valóság és a fikció, és mindkettő ugyanabban a világban van jelen – szemben a Négyszögletű Kerek Erdő, az Aliz Csodaországban, a Narnia vagy a Harry Potter típusú szerkezettel, amelyekben a varázs- és a varázstalan

(ha úgy tetszik a valós) világ elválik egymástól. Az időgyurma mellett a legvarázslatosabb elem egy gömb, amelyik le tudja kicsinyíteni az embereket, illetve a Drótozó, aki fontos szerepet kap az Aspergerhez és az ADHD-hoz való viszony megváltozásában.

Az Asperger-szindrómának több tünete is érzékelhető Csongornál, az említettekén túl pl. a bőbeszédűség, a szociális készségek és az empátia korlátozottsága, ám a szintén tipikusnak tekinthető nehézség a többértelműséggel és a metaforákkal éppen fordítva működik a szövegben. Az elbeszélő nemcsak érti és használja ezeket a kifejezéseket, hanem ő magyarázza el a jelentésüket az olvasónak („[...] ez a földi paradicsom [nem úgy értve, hogy uborka meg zöldségek, hanem hogy hihetetlen öröm]” 40; „[...] és mondhatom – képletesen értve – a falra másztam tőle” 84; „[...] és mindenkinek leesett az álla [vagyis megdöbbenek, de a helyén maradt az álluk] 102”). Nem egészen világos, hogy ez az eljárás hivatott-e érzékeltetni azt, hogy Csongor számára nem maguktól értetődő, magyarázatra szoruló fordulatokról van szó, vagy esetleg az olvasók okítására szolgálnak a zárójeles kiegészítések.

Az egyes szám első személyű narráció rendre felveti a hitelesség kérdését, vagyis hogy mennyire meggyőzően sikerül imitálni a megcélzott nyelvhasználatot. Hiszen ha kiérződik a gyerekbeszélő mögül a felnőtt hang, az kifejezetten elidegenítően tud hatni – a szöveg teljesítménye ezen a téren nem egyenletes. (Pozitív példaként lehet említeni *A kutya különös esete az éjszakában* című regényt, amelyikben ez kifejezetten jól sikerült.) Ettől nem független, hogy a karakterábrázolásban több következetlenség is tetten érhető, ezek közül az egyik a címszereplő kifakadása: „Nagyon béna vagyok, hogy elvesztettem – miért történik velem MINDIG ilyesmi, hogy elvesztem meg elejtem a dolgokat?” (59). Egészen eddig a pontig azonban Csongor semmit veszített vagy ejtett el, és nem is számolt be ilyesmiről. Az egyik legszembetűnőbb eset az, amikor a varázsgömb hatására lekicsinyítve,

madárháton erednek annak a galambnak a nyomába, amelyik felkapta az időgyurmat, és elrepült vele. A galambdúc sötét, koszos, büdös és hangos hely, ahova tétovázás nélkül rohan be Csongor, aki az iskolai menzát viszont nem bírja elviselni („Legalább annyira gyűlölöm a szagát [t. i. az ebédlőét], mint Duplamik köpését, egyszerűen képtelen vagyok abban a bűzben ülni. Lehet, hogy ezt nehéz elhinni, de nekem kínzás már belépni is. Nemcsak a szaga, hanem a gyerekek csámcsogása miatt is [...]” 19). Ugyanígy ellentmondásos, hogy a tér- és időugrás, a többszöri méretváltozás és egy teljesen idegen lánnyal való összebarátkozás nem okoz gondot annak, aki kijelenti magáról, hogy nem bírja elviselni a változást.

Jól mutatja a kötet edukációs szándékát az az erősen (ön)reflexív megjegyzés, ami az egyik galambbal kapcsolatban merül fel: „[...] lehet, hogy nem egészen normális, bár mi van, ha csak speciális igényű, sajátos gondolkodású madár?” (66). Eltekintve attól, hogy mennyire hiteles ez a mondat egy nyolcévestől, ez a gondolat előrevetíti a szemléletváltást, ami a Drótozónál teljesebbé válik. A professzor ugyanis meg tudja vizsgálni az emberek huzalozását, és képes átdrótozni őket, ami azonban akár teljes személyiségváltozást is eredményezhet. Csongor és Duplamik ezzel együtt is vállalja a procedúrát, amelynek során kiderül, hogy a huzalozásuk valóban rendhagyó, ám ezen vétek volna változtatni, ezt a Drótozó hosszú kifakadásában így fogalmazza meg: „[...] ez a két fiatalember (itt Mikről meg rólam van szó) ezzel a konkrét, sajátos huzalozással olyan dolgokra képes, amiről mások álmodni sem álmodhatnak, és ha valaki tudná, hogy mekkora lehetőség rejlik ebben a megszokottól eltérő, de fantasztikusan egyedi és kreatív huzalozásban, hát, annak eszébe sem jutna itt kopogtatni [...]” (87). Először kap igazán pozitív távlatot az Asperger és az ADHD, nemcsak hogy nem akadályként megváltoztatandó állapotként jelennek meg, hanem előnyként, ajándékként. Remekül érzékelteti a szöveg, hogy ezek a személyiség szerves részét

képezik, és olyan tulajdonságokat (is) jelentenek, amelyek kiemelkedő tehetségként, kivételes eredményként mutatkozhatnak meg.

A különlegesség és az SNI összekapcsolása azonban odáig megy, hogy amikor a három jóbarát visszatér Párizsból, akkor Léna sírva fakad, mert neki nincs semmilyen szindrómája: „Pedig én olyan egészen különleges szeretnék lenni, mint ti, és nekem is kellene egy jó kis szindróma, HD, vagy valami – de nincs.” (104). A szuperképességként beállított SNI pozitív diszkriminációként szintén a másságot erősíti és stigmatizál, tehát ugyanúgy káros lehet. A történet ezt végül úgy próbálja feloldani, hogy Léna esetében Léna-szindrómát állapítanak meg a fiúk, és felsorolják azokat a tulajdonságait, amelyek különlegessé teszik – nyomatékosítva ezzel, hogy a maga módján mindenki más, és éppen ettől egyedi. Ez viszont némileg elbizonytalanítja, érvényteleníti a korábbiakat, hiszen ez alapján mindenkinek sajátos a huzalozása, tehát Csongor és Duplamik nem tér el másoktól, még ha a huzalozás módja szokatlan is.

A vizuális megformáltság igazodik a megcélzott korosztályhoz, vagyis nem a képek dominálnak, a szöveggel illusztratív viszonyban állnak, annak értelmezését kevésbé árnyalják.

4. kép. Remsey Dávid illusztrációja. Forrás: Bendl Vera (2020). *Mihályi Csongor és az időgyurma*, Pagony, Bp. 12. 56.



Kiemelkedik az az ábrázolás, amikor Csongor a ceruzaserczés össze-zavaró hatásáról beszél. Nem

csak a méretek (a szereplőnél nagyobb ceruzák) szemléltetik kifejezően ahogyan a zaj körbeveszi Csongort és fölé ke-rekedik, hanem a színhasználat (amely éppen fordított sorrendű a ceruzák és szereplő esetében) is egy feje tetejére állított világot sejtet – kifejezve így az elbeszélő tapasztalatát. (4. kép)

Konklúzió

Ahogyan az elméleti részben érintettük, a pedagógiai szempontú feldolgozás esetében is lényeges az irodalmi elemzés, amely megmutatja, hogy az adott szöveg alkalmas-e arra, hogy nyelvi és esztétikai megalkotottsága révén valódi hatást váltson ki, megvalósuljon az inklúzió és az emancipáció, valamint ezen keresztül megtörténjen az érzékenyítés. Az *Órangyal* történetei egyértelműen felvilágosító, ismeretterjesztő jellegűek, az épek szövegéből mutatják be a különböző fogyatékosságokat, így többnyire az derül ki, hogy az érintettek miben térnek el, milyen nehézségeik vannak, és erre milyen megoldások léteznek. A szöveg nyelvi-poétikai színvonala nem hoz létre irodalmi értéket, emancipatorikusnak és inkluzívnek nem tekinthető.

A *Simi és a rendetlen betűk* narrációs technikájából adódóan egyszerre tudja érzékeltetni a tanulási zavarral küzdő szereplő érzéseit, gondolatait és a külvilág nézőpontját, így komplex képet fest a diszlexiáról – annak előnyeivel és hátrányaival együtt. Nyelvi szempontból is összetettebb szövegről van szó, még ha nem is teljesen egyenletes a színvonala. A *Mihályi Csongor és az időgyurma* pedig szintén az elbeszélés módjából fakadóan teljesen az Aspergerszindrómában és az ADHD-ban érintett szereplőkre koncentrál, olyannyira, hogy szuperképességként tünteti fel ezeket. A karakterábrázolásban és a történetvezetésben mutatkoznak következetlenségek, amelyek rontanak a kötet minőségén. Természetesen mindez összefüggésben van azzal is, hogy az egyes könyvek különböző korosztályokat

céloznak meg, ám ez csak részben magyarázza az ábrázolás módjának megoldásait.

Azt a paradoxont fogalmazhatjuk meg, hogy minél kevésbé az SNI bemutatása a cél, minél kevésbé az edukációs szándék dominál, annál árnyaltabbak a karakterek, motiváltabb a cselekmény és átgondoltabb a narráció – tehát annál inkább alkalmas az adott mű, hogy valóban lélektani hatást váltson ki, segítsen feloldani a témában rejlő feszültséget. A bemutatott könyvek közül ez leginkább a *Simi és a rendetlen betűk* esetében érvényesül, amelyet egyértelműen gyerekirodalomnak tekinthetünk. Természetesen mindegyik könyv megfelelő kiindulást jelenthet terápiás célú beszélgetésekhez, ebben az esetben természetesen nem a szöveg irodalmisága lesz hatással a befogadóra, hanem a történethez kapcsolt terápiás módszer. Lényeges tehát minden esetben, hogy a kötetválasztásnál világosan lássuk a szöveg esztétikai értékét és azt a célt, amelyet a feldolgozással el akarunk érni – ez különösen fontos a pedagógiai munka során.

Irodalom

- Biewer, G. (2017). *Gurndlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Chovánné Dunai, Á. (2021). *Intellektuális zavarok: A tanulásban akadályozott és az értelmileg akadályozott gyermek*. Vác: Veszprémi Tankerületi Központ.
- Gyarmathy, É. (1998). Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 59–68.
- Gyarmathy, É. (2009). Atipikus agy és a tehetség I.: Tehetség és a neurológia hátterű teljesítményzavarok valamint az Asperger szindróma. *Pszichológia*, 29, 377–390.
DOI [10.1556/Pszicho.29.2009.4.4](https://doi.org/10.1556/Pszicho.29.2009.4.4)
- Gyarmathy, É. (2020). *Tanulási zavarok: kisokos otthonra is*. Civil Közoktatási Platform.
- Harmatiné Olajos, T. (2016). *Ki zavar a tanulási zavar?: A tanulási zavarok társas-érzelmi oldala*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Hermann, Z. (2017). Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez. In Hansági, Á., Hermann, Z., Mészáros, M. & Szekeres, N. (Szerk.). *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (15–33). Budapest: Fiatal Írók Szövetsége.
- Jakab, V. H. (2019). Ifjúsági irodalom és társadalmi igazságosság: Téma-, probléma- és tabukönyvek helyett az inkluzív és emancipatorikus ifjúsági irodalomról. *Præ*, 2, 41–58.
- Kucserka, Zs. (2020). Gyerekirodalom: mi az, és kié? In Hermann, Z., Lovász, A., Mészáros, M., Pataki, V. & Vincze, F. (Szerk.). *Medialitás és gyerekirodalom* (177–191). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó.
- Lovász, A. (2017). Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell. Avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom. In Hansági, Á., Hermann, Z., Mészáros, M. & Szekeres, N. (Szerk.). *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (251–263), Budapest: Fiatal Írók Szövetsége.
- Mesterházi, Zs. (1998). A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1, 17–20.
- Mesterházi, Zs. & Gereben Ferencné (2006). A (gyógy)pedagógiai munkát segítő alapfogalmak. In Zsoldos, M. (Szerk.). *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás: Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz* (22–32). Budapest: OM Fogyatékos gyermekek, Tanulók Felzárkóztatása Közalapítvány.
- Mező, K. (2018). Különleges bánásmód és media-informatika. In Nádasi, A., Lengyel, M., Antal, P., Czeglédi, L., Kis-Tóth, L., Göncziné Kapros, K. & Kvaszinger, Prantner, Cs. (Szerk.). *Agria Média 2017: „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi”* (127–134), Eger: Líceum Kiadó. DOI [10.17048/AM.2018.127](https://doi.org/10.17048/AM.2018.127)

- 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)
- Vida, G. (2021). A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése. *Képzés és Gyakorlat*, 19, 110–120. DOI [10.17165/TP.2021.3-4.10](https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.10)
- Wolf, M. (2019). *Reader, come home: The Reading Brain in a Digital World*. New York–London–Toronto–Sydney: Harper.
- I1: Disability. letöltés: 2023.08.02. Web: <file:///C:/Users/DE-User/Desktop/WHO-EURO-2019-2367-42122-58043-eng.pdf>

**ELFOGADÁS, EMPÁTIA ÉS KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD
A HARRY POTTER REGÉNYSOROZATBAN**

Szerző:

Kis Gábor (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Kelemen Zoltán (PhD, habil.)
Szegedi Tudományegyetem (Magyarország)

Torbó Annamária (PhD)
Pécsi Tudományegyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:

kis.gabor@ped.unideb.hu

...és további két anonim lektor

Kis Gábor (2023): Elfogadás, empátia és különleges bánásmód *Harry Potter*-regénysorozatban. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 83-98. DOI [10.18458/KB.2023.4.83](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.83)

Absztrakt

A tanulmány áttekintést nyújt a *Harry Potter*-regénysorozatban az elfogadás, az empátia és a különleges bánásmód megjelenéséről és szerepéről. A vizsgálat középpontjában négyféle attitűd megjelenése áll, amelyek az ember és a varázstárgyak, a mágikus állatok, a humanoid lények és a többi ember viszonylatában érvényesülnek. A négyféle attitűdöt négy főszereplő képviseli, és a cselekedeteivel szemlélteti. A négyféle attitűd a közömbös-passzív, az elutasító-aktív, az elfogadó-aktív és a felelős-aktív. Mágikusságuk okán a vizsgált attitűdtárgyak működése eltér a hétköznapi logika alapján elvárttól, az igényeik, viselkedésük különbözik a valóságban megszokott társadalmi normáktól, akár ijesztőek és veszélyesek is lehetnek. A tanulmány bemutatja, hogy a regénysorozat milyen példákkal ösztönzi az olvasókat a másokkal való közösségvállalásra, és hogy miként bontakozik ki az az alaptétel, miszerint a leghatalmasabb mágikus erő a szeretet, ezért mindenki megérdemli az elfogadást, az empátiát vagy a különleges bánásmódot. Ezzel hozzájárulva az olvasók érzelmi intelligenciájának és empátiakészségének fejlődéséhez, és annak a nézőpontnak az elfogadásához, hogy a sokszínűséget előnynek tekintjük.

Kulcsszavak: Harry Potter, attitűd, elfogadás, empátia, felelősségvállalás

Diszciplínák: irodalomtudomány, szociológia, pszichológia, jogtudomány

Abstract

ACCEPTANCE, EMPATHY, AND SPECIAL TREATMENT IN THE *HARRY POTTER* NOVEL SERIES

The study provides an overview of the portrayal and role of acceptance, empathy, and special treatment in the *Harry Potter*-series. The focus of the analysis revolves around the depiction of four different attitudes, which manifest in relation between humans and magical objects, magical creatures, humanoid beings, and other humans. These four attitudes are represented by four main characters and are

exemplified through their actions. The four attitudes are indifferent-passive, rejecting-active, accepting-active, and responsible-active. Due to their magical nature, the objects of the examined attitudes operate differently from what is expected by everyday logic, their needs and behaviors deviate from conventional societal norms, and they can even be intimidating and hazardous. The study illustrates how the novel series encourages readers to engage in community through various examples and highlights the development of the underlying theme that the most powerful magical force is love, thus deserving acceptance, empathy, or special treatment by everyone. This contributes to the enhancement of readers' emotional intelligence and empathy skills, fostering the acceptance of diverse perspectives.

Keywords: Harry Potter, attitude, acceptance, empathy, responsibility

Disciplines: literary studies, sociology, psychology, law

A tanulmány célja, hogy bemutassa, miként játszik fontos szerepet az elfogadás, az empátia és a különleges bánásmód a *Harry Potter*-regénysorozatban (hivatkozáskor: HP1-7). Az emberi fajhoz tartozó szereplőknek minden, öntudattal rendelkező szereplőhöz – így a varázstárgyakhoz, a mágikus állatokhoz, a humanoid lényekhez, illetve az emberekhez – való hozzáállását, magatartását és bánásmódját vizsgálja. Ennek során emberi oldalról, a varázslók és boszorkányok nézőpontjából közelíti meg a magatartásmintázatokat, azonban nem kerül el a másik oldal visszajelzéseinek ismertetését sem.

A regényben kulcsszerepet kap két szorosan összekapcsolódó fogalom/jelenség: a mágia és a szeretet. Mágiának nevezzük, mondja Frazer (1993, 22.), amikor „a dolgok a távolból titkos szimpátia útján hatnak egymásra” és „az impulzus az egyikről a másikra olyan úton-módon vivődik át, amelyet a láthatatlan éter egy fajtájaként gondolhatunk el”. Ha a szeretet nézőpontjából vizsgáljuk ezt a fogalmat, akkor arra a megállapításra juthatunk, hogy a szeretet pontosan ugyanígy működik: két, egymással nem feltétlenül kapcsolatban álló élőlény „a távolból titkos szimpátia útján hatnak egymásra”. Közös pont, hogy a mágia és a szeretet megvalósulása is cselekvéssel jár együtt. Ha ez a cselekedet szeretetalapú és a másik ember vagy csoport sajátos vagy egyedi szükségleteinek figyelembevételével

történik, akkor beszélhetünk – a mi értelmezésünk szerint – különleges bánásmódról. A szeretet szorosan kapcsolódik az elfogadáshoz, a toleranciához és a különleges bánásmódhoz. Ezek az emberi kapcsolatok olyan elemei, amelyek lehetővé teszik a másik személy vagy csoport mellett való együttélést, akár az eltérő vélemények vagy értékrendek ellenére is.

A szeretet hagyományosan nem a mágiához társított érzelem vagy érték, a *Harry Potter*-ben azonban a szeretet és a mágia között szoros összefüggés van. A varázsvilág legbölcsebb varázslója, Albus Dumbledore szerint a szeretet a mágia legerősebb és leghatalmasabb területe. A legegységesebb példa erre az anyai szeretet: Lily Potter áldozata, önfeláldozása, amellyel megvédte gyermekét, Harryt egy Voldemort nevű gonosz varázsló halálos átkától. Később Voldemort nem lesz képes hozzáérni Harryhez, az érintés fájdalmat okoz neki, mert Harry vérében még ott van édesanyja védelme. Dumbledore ezt a jelenséget így magyarázza Harrynek: „Az édesanyád az életét adta érte, hogy megmentsen téged. ... Akit egyszer ennyire szeretett valaki – aki talán már rég nem is él –, azt a szeretet ereje mindhalálig védelmezi” (HP1, 276-277. o.). Dumbledore azzal is tisztában van, hogy más erős érzelmi kötelékek, mint a barátság vagy a szerelem, szintén képessé teszik az embert, hogy a gonosz

hatalommal szemben sikeresen fel tudjon lépni. Számtalanszor bebizonyosodik ugyanis, hogy Voldemort nem ismeri fel a szeretet erejét. Dumbledore szájából többször hangzik el, hogy Voldemort erőszakon alapuló mágikus hatalma nem vetekedhet Harry szeretetalapú erejével. Voldemort, mondja Dumbledore, „a szeretetről, a hűségről és az ártatlanságról nem tud semmit. Semmit! Hogy mindezek az övét meghaladó erőt hordoznak, mindenfajta mágiát elsöprő hatalommal bírnak” (HP7, 581.).

A könyvsorozat szereplői a verbalitás mellett cselekvéssel is kifejezik a másikkal való viszonyukat, tehát az olvasó példákat lát az elfogadás vagy az elutasítás, a tolerancia vagy az intolerancia gyakorlati megvalósítására. Az olvasók mindezt átélve személyes tapasztalattal gazdagodnak, ami hatékonyabb és hosszabb távú tanulási hatást eredményez, mintha elméleti ismeretek formájában találkozának velük. A szereplők példamutató cselekedetei remélhetőleg arra ösztönzik az olvasókat, hogy hasonlóan cselekedjenek, és életükben is megmutassák az elfogadás, a tolerancia és a különleges bánásmód fontosságát.

A négyféle attitűd

A *Harry Potter*-ben a másokkal szembeni magatartásformákat vizsgálva négyféle attitűdöt különböztethetünk meg. A négyféle attitűd markánsan megjelenik négy – a fiatal olvasóval elvileg azonos korban levő – szereplőnél. (A hét kötet hét évet felölelő ideje alatt a szereplők változnak, s ennek okán a következőkben felsorolt attitűdök is, ám mivel a változás folyamatos, az olvasó szeme előtt történik és lassan megy végbe, azt az attitűdök meghatározásánál nem vesszük figyelembe.) A négyféle attitűd megnevezésekor azok három hagyományosan megkülönböztetett összetevője (Siklaci, 2010, 56.) közül kettőt veszek figyelembe. Így az érzelmi összetevő alapján különbséget teszünk közömbös, elfogadó, elutasító és felelős attitűd

között, a viselkedéses összetevő alapján pedig aktív és passzív attitűd között. Az értelmi összetevő a cso-portokban attól függ, mennyire ismerik az adott attitűdtárgyat, ezért erre a későbbiekben minden vizsgált szövegelem kapcsán külön térek ki.

A legnagyobb létszámú csoportot a *közömbös-passzív* attitűddel rendelkezők alkotják. Ezt a magatartást képviseli Harry legjobb barátja, Ron Weasley, és a varázslótársadalom többsége. Ron, nagy múltú varázslócsalád gyermekeként elfogadja az őt körülvevő világot úgy, ahogy hozzászokott. Közömbössége megmutatkozik abban, hogy nem célja az igazságtalan társadalmi berendezkedésen való változtatás, sem a berendezkedés alapját képező fajok közötti egyenlőtlenség megszüntetése. A nézőpontja alapvetően semleges. Mindenkiel szemben toleráns (aki nem ártott neki), ám erősen épít a sztereotípiákra, amelyeket gyakran ki is mond (megismertette ezáltal az olvasókkal a varázslók általános hozzáállását, félelmeit, előítéleteit). Piton professzor, a főhősök egyik leggyűlöltebb tanára viselkedését is elfogadja, Harryvel ellentétben nem reménykedik abban, hogy megváltozhat: „Sárkányból nem lesz golymók – bölcselkedett Ron” (HP5, 209.). (A golymók egy „puha bundájú [...] rendkívül szelíd” lény – Rowling, 2001, 63.).

Ron és a családja annyiban mégis különbözik a tipikus varázslócsaládoktól, hogy az átlagosnál jobban elfogadják (vagy inkább: kedvelik) a „muglikat”, azaz a varázstalan embereket. A történet előrehaladtával, ahogy előtérbe kerül a varázslók származásának kérdése, a Weasley család a „sárvérű” (nem varázslócsaládból származó) varázslók aktív pártfogója is lesz. Ronnak erre személyes motivációja is van, ugyanis Hermione Granger, a lány, akibe szerelmes, nem varázslócsaládból származik.

A második legnagyobb csoportba az *elutasító-aktív* magatartásúak tartoznak. Ennek képviselője Harry iskoláskori vetélytársa és ellensége, Draco Malfoy, és az „aranyvérű” (varázslócsaládból származó) varázslók egy része. Mivel a regényben csak néhány ilyen családot ismerünk meg – a Black, a

Malfoy és a Gomold, de ide tartozhat a Lestrangle és az Umbridge család is –, nem tudjuk pontosan, mekkora részét alkotják a varázslótársadalomnak.

Draco nagy múltú és gazdag varázslócsalád gyermeke, elfogadja az őt körülvevő világot, ám ő cselekvő módon részt vesz az igazságtalan társadalmi berendezkedés fenntartásában és az egyenlőtlenség mélyítésében. Mindenkit magánál (és a családjánál) alacsonyabb rendűnek tekint. Kezdetben csak lenéző és kirekesztő magatartást tanúsít diáktársaival vagy akár a tanárokkal szemben, a történet előrehaladtával azonban ez a magatartás egyre erőszakosabbá, bántalmazóvá válik. Intoleráns, mások toleranciáját semmibe veszi, s ezt szóvá is teszi, ellenszenvét durva, negatív cselekedetekkel fejezi ki. Draco folyamatosan gonosz megjegyzéseket tesz Ron és családja szegénységére, vagy épp Hermione származására. Képes a külső tulajdonságai miatt is kigúnyolni bárkit, akár Harryről van szó, akár egy tanárról (pl. Lupin vagy Hagrid). Még két legjobb barátját is sokszor rosszindulatú mondatokkal illeti: „Komolyan mondom, ha ennél is lassúbb lennél, nem is előre mennél, hanem hátra” – mondja Malfoy a barátjának (HP2, 211.). (Valójában Harrynek mondja, aki épp felvette a barátja alakját.)

Különleges helyet foglal el az *elfogadó–aktív* magatartású Harry. Ő a kategória egyetlen tagja és képviselője. A varázsvilágban a számára szinte teljesen ismeretlen környezethez a féltékenysége mellett nyitottságával és jószívűségével igyekszik viszonyulni. Aktivitása a felfedező attitűdjében nyilvánul meg, sok esetben nem csak várja, hogy megtörténjenek vele az események, hanem elébük megy; készen áll a kihívásokra. A tárgyakhoz és lényekhez érdeklődő magatartással fordul. Sok esetben akkor is toleráns – és ez a tulajdonsága kedvességgel is párosul –, amikor ez neki másokkal szemben kellemetlenséget okoz. Rugalmas, képes alkalmazkodni a legváratlanabb helyzetekhez, és pozitívan megoldani a felmerülő problémát. Például, a második kötetben egy Dobby nevű házimano kezdetben Harry számára nagyon fájó eseményeket okoz – és majdnem

kicsapják miatta az iskolából –, a fiú mégis igyekszik kedves és nagylelkű lenni vele szemben, és segít felszabadítani őt a rabszolgaságából (HP2, 24–25. és 313.), mert Dobby többször említette neki ezt a vágyát. Egy másik példa, amikor a hetedik kötetben egy kisebb csata keretében Harryre támad egy varázsló, akire Harry emlékszik még abból az időből, amikor egy buszon volt nagyszájú, de jószándékú kalauz. Harry lefegyverző bűbájt használ vele szemben, mert nem akar neki ártani.

Mivel az olvasó számára is ismeretlen (és felfedezendő) a regény által teremtett világ – és egyébként is Harry nézőpontja vezeti –, a beleélés és az azonosulás által *kénytelen* (legalább az olvasás idejére) átvenni Harry elfogadó, aktív attitűdjét. Ez azzal is jár, hogy az olvasó is szembenéz a váratlanul érkező kihívásokkal, az olvasónak is meg kell vizsgálnia az új nézőpontokat. Képzletében kikerül a komfortzónájából, tanul, személyisége fejlődik. Harry a történet előrehaladtával szintén fejlődik, s magatartása alapján a következő kategóriához kezd tartozni.

A negyedik a *felelős–aktív* magatartásúak csoportja. Fő képviselője Hermione Granger, Harry másik legjobb barátja. Hermione előmozdító és kezdeményező személyiséggel rendelkezik. A célok elérése érdekében tudatosan cselekszik, és nem foglalkozik a környezete negatív véleményével, őt hátráltató magatartásával. Mivel számára is ismeretlen a varázsvilág, ő maga is felfedező, ám Harrynél sokkal alaposabb, igyekszik a gyökerét megkeresni a dolgoknak, ezért is a legfőbb időtöltése az olvasás. Másokért kiállni tudó és akaró ember. Fontos tulajdonsága a felelősségvállalás. Felismeri és megérti a feladatait és kötelességeit, azok teljesítését olykor túlzásba is viszi (ez olykor humorforrása a regénynek). Tetteiért és annak következményeiért mindig vállalja a felelősséget.

Hermione az őt körülvevő közösség iránt is elkötelezett. A két barátjának minden esetben – hacsak nem utasítják vissza – (proaktívan és) aktívan segít, és a varázslótársadalom igazságtalan berendezkedé-

sén is aktívan igyekszik változtatni. Toleranciája, érzékenysége és cselekvési vágya akkor is megmarad, amikor reménytelennek látszik a küzdelem.

A mágikus tárgyakra vonatkozó attitűdök

A *Harry Potter*-regénysorozatban meglehetősen nagy számban szerepelnek mágikus tárgyak. Eredejük szerint két csoportra oszthatjuk őket: az egyik csoportba azok tartoznak, amelyek nem mágiával készültek, de utólag elvarázstolták őket, a másik csoportba pedig azok, amelyek készítésekor mágiát használtak. Habár nem sokat tudunk meg a tárgyak keletkezéséről, úgy tűnik, a varázstalan tárgyak megbűvölése törvényileg tiltott tevékenység, ezért elvarázstolt tárgyak titokban, leginkább „mugliugratás” (HP2, 41. o.) céljából készülnek.

Hiába a készítésük közötti eltérés, ez a varázstárgyak funkciójára és működésére nem lesz hatással. A hétköznapi és a varázsvilágban az emberek tárgyakhoz való viszonyulása meglehetősen sokféle, összefügghet a társadalmi szokásokkal és az egyéni értékrendekkel. Használatukkor vagy kiválasztásukkor nagyrészt funkcionális szempontok érvényesülnek, azonban sok tárgy esetében érzelmi kötődés is kialakulhat. A varázsvilágban teremtett világként, az értelmező-olvasó szempontjából nézve a varázstárgyak érdekes és ismeretlen elemekként jelennek meg, ezért a „hétköznapi” tárgyakhoz képest elidőzünk a külsejük vagy a használatuk bemutatásánál.

A varázstárgyak a szereplők személyiségének értelmezése, a megértés szempontjából is jelentőséggel bírnak. Előfordul, hogy a tárgyak tulajdonságai az épp azt birtokló vagy használó szereplő személyiségvonásait tükrözik, de a tárgyakkal való bánásmód bemutatása is kifejező és szimbolikus lehet: képet kapunk arról, hogy a szereplők hogyan viszonyulnak általában a világhoz.

A varázstárgyak és a nem varázstárgyak közötti különbség lényeges a két csoport megítélése szempontjából. A varázstárgyak önállóan, erőforrás

nélkül (?) működnek, valamilyen normának megfelelően viselkednek, lehet önálló akaratuk, képesek döntéseket hozni, érzelmi vagy értelmi kapcsolatban állnak az őket használó varázslóval. Az olvasóban az az érzés támad, hogy ezek a tárgyak élnek. A szereplők viselkedésének vizsgálatakor azért érdemes figyelmet fordítani a varázstárgyakhoz való viszonyukra, mert abból kiderül, képesek-e élőként tekinteni és bánni egy (élőnek tűnő, de talán élettelennek tekinthető) tárgyra. Az elvileg élettelen tárgynak nincs szüksége empátiára vagy erkölcsi tiszteletre, de ha a szereplők ezeket megadva bánnak vele, azt a tárgy a maga módján meghálálja. Ez azt az egyébként egyértelmű hozzáállást támasztja alá, hogy a tárgyakat a funkciójuknak megfelelően éri meg használni, de példát ad arra, hogy az élet legcsekélyebb jelét mutató lényhez is érdemes empátiával viszonyulni.

A mágikus tárgyak közül hármat emelnénk ki: egy autót, amely utólag lett elvarázsolva, egy könyvet, amely eleve varázslattal készült, és – általában véve – a varázspálcákat.

Ron Weasley édesapja megbűvöl egy Ford Anglia márkájú autót, így az autó képes lesz repülni, láthatatlanná válni, és a benne levő terek is megnövekednek. Az autó a megbűvölése utáni első három használatkor még nem mutat egyéb tulajdonságot a felsoroltaknál, azonban az iskolába tartó hosszú út során elkezd kommunikálni, panaszkodni „vinnyogó hangot” (HP2, 71.) hallatni. Később is inkább viselkedik állatként, mint autóként: „csörömpölve faképnél hagyta a két fiút” (HP2, 74.), „előregurult, akár egy gazdáját köszöntő behemót, türkizkék kutya”, „[s]zemmel láthatóan rákapott a magányos terepjárársra”, „[l]áthatóan jól ismerte az erdő titkos útjait” (HP2, 261, 262.).

Ron és Harry is elfogadják az autót új állapotában, s ezt a vele való bánásmóddal is alátámasztják: „Ron [...] biztatóan megveregette a műszerfalat” (HP2, 71.), „Harry hálásan megpaskolta az autót” (HP2, 262.). Az autó jószándéka jeleként megmenti a két fiú életét a rájuk támadó pókoktól.

Harryék egyik tankönyvének *Szörnyek szörnyű könyve* a címe. A cím utal a könyv jellemző tulajdonságára is, vasketrecben kell őket tartani, mert az „agresszív nyomdatermékek fáradhatatlanul püfölték és marcangolták egymást; csak úgy röpködtek körülöttük a kitépelt lapok” (HP3, 54.). Megnyilvánulásai alapján ez a mágikus tárgy jobban emlékeztet egy könyv formájú, félelmetes és erőszakos állatra, mint egy könyvre.

Amikor először a kezébe kerül a könyv, Harry is tanácstalan, mit tegyen vele, hiszen a könyv rácsapódik a kezére, megharapja (HP3, 17.). Az órán, amelyen a könyvet használnák, kiderül, hogy senki nem boldogult vele, a gyerekek még ki sem tudták nyitni, így Hagridnak, a tanárnak kell elmagyarázni: „hisz csak meg kell simogatni őket” (HP3, 107.). A kinyitás módszere nem csupán technikai megoldás, hanem hozzáállás és attitűd kérdése is. A jelenet jó példa arra, hogy a veszélyes vagy veszélyesnek tűnő dolgokhoz, tárgyakhoz, lényekhez nem elutasítással és agresszióval kell viszonyulni. Ebben az esetben csak a megszokott reakcióktól vagy logikától eltérő, elfogadó, szeretetalapú különleges bánásmóddal lehet eredményeket elérni. Egyszerű, de szimbolikus példája annak, hogy milyen nézőpontot képvisel *Harry Potter* az erőszakkal szembeni fellépésben.

A varázspálcák különleges helyet foglalnak el a mágikus tárgyak között: úgy tűnik, a pálcák a *par excellence* varázstárgyak. Lehetővé teszik a varázslók és a boszorkányok számára a varázslatok elvégzését. Emellett a varázslói hatalmat és diszkriminációra való hajlamot is jelképezik a többi, mágiával rendelkező humanoid lényvel (manók, koboldok, kentaurók stb.) szemben, akiknek a „pálcahasználati törvény harmadik cikkelye értelmében” nincs és nem is lehet pálcája: „*Varázspálca birtoklására és használatára kizárólag emberi lény jogosult*” (HP4, 133.; eredeti kiemelés). A történet végéhez közeledve a Voldemort uralta minisztérium a mugli szülőktől származó varázslókat és boszorkányokat is diszkriminálja, elkezdi elkobozni a pálcájukat,

mondván, hogy nincs hozzá joguk, mert nem igazi varázslók (lásd: HP7, 220.).

A varázspálcájukkal való kapcsolat a varázslók számára nagyon értékes. A pálcák tulajdonságai utalnak a gazdáik tulajdonságaira, jellemére is, Harry pálcája például „kellemesen rugalmas” (HP1, 84.), míg Voldemorté „nagyon erős” (HP1, 83.). Minden pálcá egyedi, jelentősége van, hogy milyen fából készült, milyen hosszú, mennyire rugalmas és milyen a magja. „A varázsló tökéletes munkát természetesen csak a saját pálcájával végezhet” (HP1, 84.). A pálcák önálló akarattal bírnak, képesek döntéseket hozni. A pálcákkal kapcsolatos alaptétel is erre, valamint a pálcá-varázsló viszonyra vonatkozik: „– A pálcá választja a varázslót” (HP7, 408.).

Két pálcá között is lehet kapcsolat, Harry és Voldemort pálcája ikerpálcák, amelyek „[m]egzavarodnak, ha egymás ellen kell küzdeniük” (HP4, 643.). A pálcák közötti kapcsolat a két varázsló közötti kapcsolat értelmezését is megbotlyogtatja. Mi lehet abban a logika, hogy az egymással szemben álló két varázsló pálcája testvérpárt alkot? Az analógiának megfelelően éppen ellenségeknek kellene lenniük. Mivel Voldemort pálcája nem szívesen harcol a testvérelével, így Harry egy párbaj során lehetőséget kap arra, hogy elmeneküljön a halálos fenyegetés elől. A pálcá és a varázsló kapcsolata mágikus kötelék, s egyfajta partnerségként működik. A pálcakészítő, Ollivander szerint: „Rejtélyekkel teli, bonyolult kapcsolatról van itt szó. Az első lépés a kezdeti rokonszenv, azután a közös és kölcsönös tapasztalatgyűjtés következik, a pálcá tanul a varázslótól, a varázsló pedig a pálcától” (HP7, 408.). Kettős tanulási folyamat zajlik tehát, hiszen nem arról van szó, hogy a varázsló megtanulja használni a pálcáját, majd alkalmazza, ahogyan a hétköznapi tárgyaknál tesszük, hanem egy olyan folyamatról, ami a kölcsönössége mellett élethosszig tartó tanulást is feltételez. Ez a tanulás cselekedetekbe ágyazott, felfedező és – a mi nézőpontunkból egészen biztos – élményközpontú.

A hetedik kötetben fontos szerepet kap a pálcák hűségének a kérdése, azaz hogy egy pálca kinek engedelmeskedik, kit tekint gazdájának. Ha a gazdája cserben hagyja, akkor a pálca választhat magának új gazdát, ami egyszerű értelmezésben annyit jelent, hogy attól kezdve az új gazdája varázslatainak létrejöttét segíti leghatékonyabban. A pálca hűsége lehet annak a bizonyítéka, hogy a mágikus kötődés (a varázsló és a pálca közötti kapcsolat) alapja is a szeretet.

A pálcák ezen tulajdonsága lesz, amely következtében Harry sikeresen fog tudni megküzdeni Voldemorttal. Harry akaratlanul a gazdájává válik a varázsvilág legerősebb palcájának, a „Palcák Urának”, amely Voldemort kezében van, és Harry ellen szeretné használni a végső összecsapásukkor, mert „hite szerint az a pálca tökéletesen sebezhetetlenné teszi” (HP7, 411.). A pálca hűsége, mint a történetből kiderül, abban is megmutatkozik, hogy nem árt a gazdájának. Voldemort halálos átka saját magára pattan vissza: „Harry látta, amint Voldemort zöld fénycsóvjával találkozik az ő bűbájával, látta, hogy a Palcák Ura a magasba repül, sötét csikként suhan a hajnali fényben, forogva száll a bűvös mennyezet alatt, akár Nagini feje, úgy röppen gazdája felé, akire nem szórhat halált, s aki eljött, hogy végre birtokba vegye őt” (HP7, 609.). Voldemort halála azért is következhet be, mert nem érti meg, nem veszi tudomásul, és nem fogadja el a pálca kötődését.

A mágikus állatokra vonatkozó attitűdök

A mágikus állatok és lények – amelyek vad- vagy háziállatokként jelennek meg a varázsvilágban – önálló személyiséggel rendelkeznek. Ez különösen a kommunikációban érhető tetten, de sok megismert állat esetében jelen van a megérezéseikben és az értelmükben is. Általában megértik az emberi nyelvet, néha a gondolatokat is érzékelik, sőt szerepelnek olyan pókok (akromantulák) a regénysorozatban, amelyek beszélni is tudnak (HP2, 259.).

Nem figyelembe véve azt az aspektust, hogy van-e gazdájuk, a varázsvilágban a vadon élő és az emberek között élő mágikus állatok között nincs nagy különbség.

Azoknak a mágikus állatoknak, amelyek háziállatokként jelennek meg a *Harry Potter*-ben, nincs speciális igényük, tehát semmilyen különleges bánásmódot nem igényelnek, legalábbis nem többet, mint egy valóságbeli háziállat. A háziállatok fajtái a varázsvilágban nem szokványosak, de a mesék és egyéb történetek alapján a varázslókhöz és boszorkányokhoz asszociáljuk őket. Lehet macska, patkány, de gyakori a varangy és a bagoly is. Az állatok és a gazdájuk közötti kapcsolat azt az igényt fejezi ki, amelyet a saját háziállatainkkal szemben támasztunk a fantáziánkban, miszerint szeretnénk, ha az állatunk értené, amit mondunk neki, vagy ha kitalálná néha a gondolatainkat. A regénysorozatban a baglyok leveleket és csomagokat kézbesítenek, postásként funkcionálva, még abban a helyzetben is, ha a levél írójának fogalma sincs a kézbesítési címről. A többi háziállatról nem sokat tudunk meg. Hermione macskája a történetben felismeri és jelzi, hogy a két, állattá változott mágus közül melyik a jószándékú, és melyiknek vannak gonosz, hátsó szándékai. A gazdájának az a feladata, hogy elfogadja a macskája megérezését, és a jelzéseit próbálja meg értelmezni. A harmadik regény példát mutat erre, de csak a regény végére jut el oda Hermione (és Ron) a megismerési folyamatban, hogy felfogja, elfogadja és használja a macska ezen különleges képességét.

Harry jó kapcsolatot ápol baglyával, Hedviggel, azonban önhibáján kívül sokszor nem engedi ki éjszaka repülni vagy vadászni, sőt, megfelelő ételt adni neki sincs mindig lehetősége. Hedvig büszke bagoly, ezért gyakran megsértődik Harryre. „A bagoly felborzolta tollait, és mélységes undorral pillantott gazdájára” (HP2, 26.). A bagoly képes megérezni, ha a gazdája veszélyben van, és olyankor nem hagyja cserben (lásd: HP2, 30.). Hedviggel kapcsolatban az a gyakori benyomásunk, hogy a

maga módján anyáskodik Harry felett, annak ellenére, hogy Harry a gazdája.

A vadon élő állatok és egyéb lények száma a *Harry Potter*ben annyira magas, hogy ezt alapul véve külön könyv és filmsorozat is készült *Legendás állatok és megfigyelésük* címen. Érdemes hozzátenni, hogy a filmsorozat egy ötrészes előzménysorozat, és a benne szereplő legendás állatok inkább csak érdekességként és humorforrásként jelennek meg, emellett merchandise termékeként jól eladható és marketingelhető alapanyagot képeznek. A *Göthe Salmander: Legendás állatok és megfigyelésük* című (Rowling, 2001) könyv jogdíja és összes bevétele egy jótékonyági szervezeté, amely szegénység elleni küzdelmet elősegítő és szociális igazságszolgát szolgáló akciókat támogat.

A vadon élő állatok és lények közül a hippogriffel való bánásmód regénybeli bemutatása meglehetősen részletes és szimbolikus. A lényt nem az írónő fantáziája szülte, az ókorban Vergilius is említést tesz egy ilyen lényről a *VIII. Eklogájában* – „Párja a lónak eként griff lesz” (Vergilius, 2008), nevet az olasz reneszánszban, Ariosto *Őrjöngő Lóránt* című művének negyedik énekében kap (lásd: Borges, 1988, 56.). Első alkalommal a legendás lények gondozása órán találkozhatunk hippogriffekkel. A tanár, Hagrid mutatja be őket a diákoknak: „nagyon önérzetes és sértődékeny állatok”, „aki megsért egy hippogriffet, az könnyen fűbe haraphat” (HP3, 109.). Megtudjuk, hogy a hippogriffek előtt meg kell hajolni, majd megvárni, míg ő is meghajol. Ha ez nem történik meg, akkor érdemes elmenekülni előle. Hagrid ismertetésében az a meglepő információ, hogy a vadon élő állat előtt a köszöntés elegáns, vélhetően a középkorra utaló módját kell bemutatni ahhoz, hogy elfogadjon bennünket.

Harrynek sikerül a mély meghajlás, és az állat meg is engedi, hogy megsimogassa. Ám míg a tanulók nagy része felfedező, aktív magatartással viszonyul a hippogriffhez, Draco nem veszi komolyan Hagrid szavait, és az állatot sem tartja sokra, hangosan sértegetni kezdi, „behemót

rondaságnak” nevezi (HP3, 111.), erre az megkarcolja. A fiú elutasító magatartása példaképp rámutat arra, milyen hatása van, ha nem a megfelelő módon viselkedünk egyes állatokkal. Draco tetteinek az is a következménye, hogy az állatot veszélyesnek nyilvánítják, és a további balesetek elkerülése érdekében le akarják fejezni. Ez a folyamat szimbolikus annak is a példája, hogy helytelen vagy hozzá nem értő emberi bánásmód miatt sokszor az egyébként csak ösztönösen cselekvő, esetleg védekező állatokat büntetik meg. Jó példája ez az állatok természetét megértő és elfogadó ember-állat kapcsolat fontosságának.

A *Harry Potter*ben kevés olyan esemény történik, amely az állatok bántalmazásával kapcsolatos. Draco kívül Voldemort teszi ezt meg. A tizenegy éves Voldemortról (akkor még Tom Denemnek hívták) az árvaházi nevelőtől megtudjuk, hogy állatot gyilkolt. A regénysorozatban ő az egyetlen, aki ezt megteszi: „Tom azt mondta, nem ő volt, és nem is tudom elképzelni, hogyan tette volna, de hát önmagát mégse akaszthatta fel az a nyúl a gerendára!” (HP6, 257.). Mégis, a szívtelen cselekedete ellenére Voldemort pozitív érzelmekkel egy állathoz, a Nagini nevű kígyójához kötődik (lásd: HP6, 482.).

A humanoid lényekre vonatkozó attitűdök

A *Harry Potter*ben számos humanoid lény van, amelyeket a varázsvilágban sem emberként tartanak számon. Egyeseknek van varázsereje (pl. manók és koboldok) vagy valamilyen mágikus képessége (pl. kentaurók), azonban sokuk csak a külsejükben (valamint az értelmi és érzelmi intelligenciájukban) tér el a mugliktól (pl. törpék és óriások). A humanoid lényekkel szemben a varázslók attitűdjét az igazságtalan társadalmi berendezkedés is táplálja. Jól látszik ez a két, varázslócsaládban felnőtt gyerek – a közömbös Ron és az elutasító Draco – hozzáállásán, náluk jelennek meg ugyanis az előítéletesség jelei. A Draco-féle elutasító magatartás, a humanoid

lények alsóbbrendűként kezelése a diszkrimináció és a rasszizmus példái.

A diszkrimináció „az emberek negatív megkülönböztetése, ami például egy bizonyos fajhoz vagy nemhez tartozó egyénnel szembeni önkényes ellenszenvre vagy ellenségeskedésre épül” (Sowell, 2022, 44.). A rasszizmus olyan megközelítés, melynek középpontjában a fajok közötti különbségek állnak. Az egyes fajok rangsorolását, az alsóbb rendű fajok kirekesztését, diszkriminációját és alacsonyabb státusba helyezését tűzi ki célul. A valóságban az egyes embereknek a bőrszínükből vagy származásukból adódó tulajdonságait helyezi előtérbe, és ezek alapján kategorizálja és ítéli meg őket. A *Harry Potter*-ben a bőrszín nem válik a diszkrimináció vagy rasszizmus célpontjává, de a „származás” és a „faj” – amely fogalmak saját jelentést kapnak a regénysorozatban – viszont igen. „Bár a *Harry Potter* alapkonceptiója nem a valós világból ered, az olyan cselekményvonalak, mint amilyen a vérfarkasokkal vagy a mugli (vagyis varázstalan) születésűekkel szembeni faji előítélet, kétségkívül a való világ problémáira fókuszálnak” (Torbó, 2019, 232.).

Ronék kertjének törpementesítése során például – úgy tűnik – elfogadható és megengedett bizonyos mértékű erőszak alkalmazása. A folyamat során ugyanis a törpéket minden tiltakozásuk ellenére „lasszó módjára” megpörgetve jó messzire el kell dobni (HP2, 40.). A törpékről kiderül, hogy az értelmi képességeik nagyon csekélyek, a pörgetés hatására elszédülnek, és nem találnak vissza a korábbi helyükre, emellett nem fogják fel, mi történik „mentesítés” közben, és „egymással versengve másznak elő bámészkodni. Képtelenek megtanulni, hogy jobb, ha veszteg maradnak” (HP2, 40.).

A kerti törpékkel való bánásmódra Harry értetlenül reagál, de elfogadja Ron és testvérei tapasztalaton alapuló véleményét, miszerint a törpéknek ettől nem lesz bajuk, és végül ő maga is beáll a sorba törpéket dobálni. Nem derül ki, hogy a törpék mennyire veszik zokon mindezt, vagy hogy a

dobástól valóban nem esik bajuk. A pörgetésük alatt tiltakoznak, megharapják az illetőt, aki megfogta őket, de utána mintha el is felejtenek mindezt. Ez a tulajdonságuk elfedi a személyiségük többi részét – ha van –, így az emberek nem – még az egyébként nagyon kedves Weasley család sem – kezelik őket magukkal egyenrangú módon.

Enyhén negatív előítéletességet vált ki Ronból, amikor Hagridról (akivel akkor már három éve baráti viszonyt ápolnak) kiderül, hogy félóriás. Harry, érzékelve barátja félszességét, faggatni kezdi, így Ron – és a varázslótársadalom többsége – nézőpontjából kapunk első képet az óriásokról: „az óriások iszonyúan vadak [...], ilyen a természetük... Olyanok mint a trollok... a vérükben van a vadság, ezt mindenki tudja róluk” (HP4, 404.). Harry kíváncsi, csodálkozó, elfogadó attitűdje és egyenes kérdései rávilágítanak arra, hogy az előítéleteket érdemes megkérdőjelezni. Ronban a tapasztalat, miszerint Hagriddal minden rendben, és a belenevelt előítéletesség, miszerint az óriások veszélyesek, egyszerre van jelen. Igyekszik érvényesíteni a tapasztalatát, de érződik – „kereste a szavakat”, „fejezte be sután”, „felelte feszengve” (HP4, 404.) –, hogy nem tudja biztosan mi a helyes hozzáállás. Ezzel szemben Hermione attitűdje nagyon is tudatos: „Kizárt dolog, hogy mindegyik egy vérszomjas szörnyeteg... Csak épp elterjedt róluk ez az előítélet, ugyanúgy mint a vérfarkasokról” (HP4, 407.).

Az előítéletesség logikátlanságát, erejét és veszélyeit mutatja, hogy egy megjelenő diszkriminatív, az előítéletességre építő és felháborodást gerjesztő újságcikk aktiválja Hagriddal szemben az óriásokkal kapcsolatos félelmeket, felülírva ezzel a tapasztalatukat. Az a Hagrid, aki már évtizedek óta az iskolában dolgozik, megbíztak benne és elfogadták (a természetét), hirtelen kitaszítottá válik, és sokan félelmetes és veszélyes óriásként tekintenek rá. Mindez a média hatását is szemlélteti. Draco már Hagrid karrierje végét vizionálja, és kürtöli szét az iskolában, azzal az abszurd állítással, miszerint a szülők azon aggódnak, „hogy Hagrid felfalja a gyereküket,

hahaha...” (HP4, 413.). A fiú által képviselt megkülönböztető bánásmód és diszkrimináció már a rasszizmus jeleit mutatja. Ligeti (hétköznapi világban történő) kutatása szerint „az előítéletes vagy rasszista jellegű megnyilvánulások mögött korántsem biztos, hogy előítéletes vagy rasszista érzelmek vannak, [...] a legtöbb esetben nem előítéletről és rasszizmusról van szó a diákok körében, hanem ismerethiányról, frusztrációról, agresszióról, az önreflexió teljes hiányáról, de mindenenk előtt sztereotipikus gondolkodásról” (Ligeti, 2006: 389).

A gyerekek mellett a felnőtt, hatalmi pozícióban dolgozó varázslók előítéletességére is láthatunk példát. A mágiaügyi miniszter, Cornelius Caramel becsmerlően beszél a környezetében tartózkodó – vélhetően – félóriás tanárnőről: „tudja, hogy *mi* az a nő?” (HP4, 541.; kiemelés Szerző), kérdezi, és a hangsúly itt a tárgyiasításra kerül. Voldemort visszatértekor Dumbledore azt javasolja a miniszternek, hogy küldjön követeket és kössön szövetséget az óriásokkal, mielőtt ezt Voldemort, hatalmát megerősítve megteszi. A miniszter erre magából kikelve reagál: „Ha kitudódna, hogy szóba álltam az óriásokkal... az emberek gyűlölik őket, Dumbledore... repülnék a minisztériumból...” (HP4, 652.). A példa szerint a varázslók minisztere olyan mélyen gyökerezőnek és negatívnak gondolja a társadalom előítéletességét az óriásokkal szemben, hogy – az állását féltve – nem kockáztat meg még egy békekötést sem velük. A történetből nem derül ki, jól látta-e a helyzetet, és hogy a varázslótársadalom valóban elítélte volna-e ezen tettéért, mert Voldemort megelőzi. Dumbledore-nak, illetve Hagridnak egyetlen óriást sikerül a saját oldalukra állítani, (Hagrid) féltestvérét, Grópot.

Gróp, az emberek számára ereje, termete és kontrollálatlan mozgása miatt valóban veszélyesnek bizonyul, még az őt nevelő és beszélni tanítgató Hagrid tele lesz zúzódasokkal. Azonban elfogadása, türelme és különleges bánásmódja meghozza gyümölcsét, Gróp valamennyire megtanul beszélni, és bizonyos mértékben megszelídül. Gróp gyöngéd

érzelmei is megmutatkoznak, amikor élénk érdeklődést mutat Hermione iránt, és több hét eltelte után is emlékszik rá (lásd: HP5, 655.). Hagrid Gróppal való kapcsolata példa lehet arra is, hogy a család és a szerető elfogadás fontosabb a faji különbségnél, és még ha áldozatokkal is jár a másikkal való bánásmód, akkor is érdemes rá áldozni.

A házimanók olyan humanoid lények, amelyek nagy múltú és gazdag varázslócsaládoknál vagy nagyobb intézményekben szolgálnak. A *Harry Potter* második kötetében találkozhatunk Dobbyval, aki a Malfoy családnál dolgozik, és a többi házimanótól eltérően szabad szeretne lenni. A kötet végén Harry ravasz trükkje segítségével valóban szabad lesz. Látni a többi házimanó viselkedését, Dobby szabadság iránti vágya nem indokolt, de a történet miatt hajlandóak vagyunk elfogadni.

A házimanók úgy gondolják, nem szabad, hogy öröm érje őket, és akkor „jó házimanók”, ha azt csinálják, amit parancsolnak nekik (lásd: HP4, 102.). A manók cselekedetei között gyakori az öncsonkítás, mert ha olyat tesznek, amely egy kicsit is ellentmond a gazdájuk kérésének, akkor megbüntetik magukat. Ha egy házimanót elbocsátanak (felszabadítanak), az a manó számára óriási szegény. Mindezek ellenére számos példát láthatunk arra, hogy saját véleményük és akaratuk van egyes dolgokról, amelyeket akár a gazdájukat megsértve kimondanak, vagy amelyekért – maguktól – tenni is hajlandók. A varázslók nem veszik a fáradságot, hogy megismerjék a házimanókat, sem a személyiségüket, sem a mágikus tulajdonságaikat. Vélhetően annyira lenézik őket, hogy azokat a speciális varázstudásukat sem veszik észre (ezért nem veszik számításba), amelyekkel az emberek nem rendelkeznek, és gyakran a szemük előtt történnek. Ilyen például a pálca nélküli varázslás vagy a kimagasló hoptanalási (teleportálási) képesség.

Ron attitűdje a házimanókkal szemben is megmarad passzívnak és elfogadónak, tárgyilagosan és tényként jelent ki nézőpontokat és közhelyeket: „– A manók elégedettek a sorsukkal [...] Ezek direkt

elvárják, hogy valaki parancsolgasson nekik” (HP4, 126.). Ron a hetedik kötetig nem próbálja meg beleérezni magát a manók helyébe, és nem gyakorol empátiát sem. A történet végén a nagy csatában mégis Ron az egyetlen, akinek eszébe jutnak a házimanók. Gondolatai már nem a szolgaságuk és a varázserejük kihasználása, hanem a megmentésük, kiemenekítésük irányába tartanak (lásd: HP7, 514.).

Hermione ezzel szemben felismeri a manók „borzalmas engedelmességi kényszerét” (HP7, 168.), emellett képes empátiakusan és rendszer szinten gondolkodni: „Ez a hozzáállás mérgezi meg a társadalmat, Ron! – heveskedett Hermione. – Az ilyen lusta és közönyös emberek miatt maradnak fenn az idejétmúlt, igazságtalan intézmények...” (HP4, 126.). Alapos kutatómunkát végez a könyvtárban, hogy átlássa a manók helyzetét, és igyekszik felhívni a figyelmet a globális mértékű igazságtalanságra – az erre érzékeny olvasóknak pedig a helyzet szimbolikusságára. Szerinte ugyanis a „varázslók meg fognak fizetni azért, ahogy a manókkal bánnak” (HP7, 169.).

Mozgalmat indít „Manók Alkotmányos Jogaiért Országos Mozgalom” (MAJOM) néven, részletes, rövid és hosszútávú tervet dolgoz ki, kiáltványt ír és jelvényt készít annak érdekében, hogy a házimanók embertelen elnyomása megszűnjön, és jobb életük legyen (HP4, 216.).

Harrynek összetettebb a viszonya a házimanókkal, személyes tapasztalata két házimanóhoz köti, akikkel más-más a viszonya. A Dobby nevű házimanót felszabadítja, mert alapvetően ő sem ért egyet a szolgaságukkal, és megérti Dobby utalásait, miszerint szívesen lenne szabad. Harry a történetben jóban marad vele, többször kér tőle segítséget. Siporral, keresztapja manójával viszont kezdetől fogva tartózkodó.

A történet előrehaladtával Sipor becsapja Harryt, ami a keresztapja halálához vezet, ennek következtében undorral tekint a manóra. Harrynek sok időre van szüksége, hogy a korábbi sérelmein túllépjen, és érző lénynek tekintse, majd megéreze, hogyan

tud örömet szerezni az egyébként mindig mogorva manóknak.

„Közel fél órán át kellett nyugtatgatniuk a manót, akit sokk-közeli állapotba taszított az élmény, hogy ajándékba kapja Blackék egy igazi családi ereklyéjét; jó ideig fel se bírt állni, úgy remegett keze-lába” (HP7, 170.).

Harryék tapasztalata Siporral rámutat arra, hogy azt a berögződést, amely a házimanókban kialakult akár magukkal, akár a világgal kapcsolatban, idővel (türelemmel), empátiával és megfelelő bánásmóddal meg lehet változtatni. Azért nem működik a MAJOM – és Hermione egyéb, felszabadításra vonatkozó lépései –, mert úgy tűnik, a házimanók a saját döntésük alapján – ahogyan azt Ron is hangoztatja – nem szeretnének felszabadulni. Ezt a döntésüket akár tiszteletben is lehetne tartani. „A valóság az, hogy a manók szabadságot elutasító magatartása nem szívük leghőbb vágyát tükrözi, hanem lelki szolgaságuk mélységét” (Patterson, 2005, 141.).

A tolerancia kérdésében John Stuart Mill (1983) azt vallotta, hogy a különböző nézetek és meggyőzések tolerálása nemcsak erkölcsi kötelesség, hanem hasznos is lehet, mert lehetővé teszi, hogy a különböző nézetek közötti viták és párbeszéd révén a társadalom fejlődjön és haladjon előre. „Aki közömbös az előítélettel szemben, az legjobb esetben csupán figyelmen kívül hagyja a társadalom javát, legrosszabb esetben pedig részese lehet bukásának – ugyanúgy, ahogy Sirius Siporral szembeni bánásmódja részben felelőssé teszi őt saját haláláért” (Patterson, 2005, 145.).

Ez a társadalmi berendezkedés az emberekből közömbösséget, akár gonoszságot vált ki, és könnyen elfelejtődik a felelősség, és annak megértése és elfogadása, hogy a manóknak mint érző és gondolkodó lényeknek is kijár az embereket megillető tolerancia és erkölcsi tisztelet. A házimanók felszabadítása tehát minden szempontból szükséges. Ennek hogyanja meglehetősen összetett és vitatott kérdés (lásd: Sowell, 2022), amellyel jelen tanulmányban nem foglalkozunk.

Az emberekre vonatkozó attitűdök

A fajok közti különbséget a másokat diszkrimináló varázslók a varázstalan emberekre, azaz a muglikra is vonatkoztatják. A helyzetet negatív irányban mélyíti, hogy ellenszenvük kiterjed azokra a varázslókra is, amelyeknek nincsenek varázsló szülei. Ez utóbbi különbségtételt a származást jelző, rosszindulatú felcímkézéssel is kifejezik: magukat aranyvérű (vagy tiszta vérű) varázslóknak nevezik, a lenézett, muglik gyerekeként született varázslókat pedig sárverűeknek. (A körülményes megnevezéseket elkerülve a továbbiakban az aranyvérű és a sárverű kifejezést használjuk. E megnevezéseknek részünkről semmi köze nincs a diszkriminációhoz.) A származást ily nagy mértékben sokra tartó aranyvérűek nem fogadják el, hogy a muglik velük egyenjogúak, és nem fogadják el, hogy a sárverűek varázslók, sőt tolvajként kezelik őket, akik varázspálcát loptak maguknak, bebörtönzik, kínozzák őket (HP7, 218.). Ezek a varázslók általában Voldemort hívei vagy szolgálói, akár közvetlenül és tudatosan, akár nem (ez utóbbira példa a könyv egyik leggonoszabb karaktere, Dolores Umbridge). A továbbiakban ezt a csoportot – a könyvek alapján – halálfalóknak fogjuk nevezni. Ez a zsarnoki és erőszakos hatalomgyakorlás, amely a tiszta varázslóvérre alapozza az emberek közötti hierarchiát a fasiszmus és a nemzetszocializmus példája ebben a világban (Baka, 2020).

Draco Malfoy már tizenkét évesen is az aranyvérűek felsőbbrendűségét vallja. Tőle halljuk először a sárverű kifejezést (lásd: HP2, 108.). Ron értelmezéséből pedig megtudhatjuk, hogy így nevezni valakit a varázslók számára sem megszokott dolog (lásd: HP2, 111.). Később a verbális inzultus tettegességig fajul: a halálfalók Hermionét provokatív megnyilvánulásai és sárverű származása okán megkínózzák (lásd: HP7, 404.).

Voldemort hatalomátvétele után a halálfalók (fekete)listázzák a sárverűeket, és megfigyelés alatt tartják azokat az aranyvérűeket, akik segítenek a mugliknak vagy a sárverűeknek (HP7, 213.); erre a

csoportra a „vérarulók” címkét, megnevezést ragasztják (HP7, 209.). Ezen felül ellenségképet gyártanak a sárverűekből, és ismeretterjesztő füzeteket nyomtatnak és terjesztenek nagy számban az alábbi címmel: „*A sárverűek: Értekezés az aranyvérűek békés társadalmát fenyegető veszedelemről*” (HP7, 210.). „A fasiszták az észet az akarat nevében utasították el – írja Snyder (2017, 13.) –, és az objektív igazságot egy dicső mítosszal helyettesítették, amelyet egy, a népszócsoveként fellépő vezető fogalmazott meg”. A Mágiaügyi Minisztériumban olyan diszkriminatív és sértő mondatok hangzanak el, amelynek sehol nem lenne szabad: „Az én szememben a vérarulók semmivel se jobbak a sárverűeknél” (HP7, 209.); vagy: „Sárverűek kölykei nem keltenek szájalmat bennünk” (HP7, 219.).

Debreczeni (2006) három fasiszta vezetőre vonatkozó megállapításai akár Voldemortról is szólhatnának: „A mindkettejüket (sőt: mindhármójukat!) jellemző szellemi, politikai és morális képlékenységnek az alkati meghatározottságok mellett alighanem családi, illetve társadalmi okai is vannak. Szociális és kulturális értelemben [...] is *talajtalan* és *gyökértelen* figurák. Alulról jött, bizonytalan egzisztenciák – társadalmi, szellemi, morális és politikai értelemben egyaránt *parvenüek*” (eredeti kiemelés).

Voldemort árvaházban nevelkedett, és nem ismerte a szüleit. Az édesanyja születése után nem sokkal meghalt, mugli édesapját később felkeresve saját maga öli meg. Annak ellenére, hogy ő maga nem aranyvérű varázsló, és a vér tisztaságát hirdeti, önmagát mégsem sorolja az alacsonyabbrendű üldözendők közé. „Fanatizmus és cinizmus közös nevezője mindhármuknál: a hatalom féktelen akarása. Ez a cél, és ez a program” (Debreczeni, 2006).

Voldemort fő tulajdonságai közé tartozik a fanatizmus, amellyel a halál elkerülését kergeti, és a hatalmát építi ki; emellett a cinizmus, amellyel akár a legrégebb híveivel szemben is él (lásd: HP7, 16.). „A korlátlan hatalomakaráás következménye a korlátlan eszközhasználat. Mivel a vezérek célja a parlamentarizmus korlátozása, illetve fölszámolása,

mind a háromnál közös a parlamentáris és a parlamenten kívüli eszközök együttes alkalmazása. A békés és az erőszakos eszközöké. A törvényeseké és a törvényteleneké” (Debreczeni, 2006). Voldemort hatalomátvételekor pontosan ez történik, az egyik halálfaló – miután a mágiaügyi miniszter hirtelen halált halt – ül be a miniszteri székbe, de egyúttal illegális fejedelmek is járják az országot. „Az elnyomás és a manipuláció nem kizárólag a totalitarianizmus (fasizmus, kommunizmus) jellemzője. A Voldemort kezébe került államirányítás nem diktatúra. Hatalmának fönntartásához a látszat megóvására van szüksége. Elbizonytalanítja, összezavarja, megfélemlíti, s ami a legfontosabb, a kollektív bizalmatlanság eszméjére kondicionálja az állampolgárokat” (Kelemen, 2023).

A helyzet a hetedik kötetre már annyira válságos, hogy a változáshoz a varázslóknak állást kellene foglalnia, melyik oldalra állnak, ami a többség esetében azt jelenti, hogy a közömbösségüket meg kellene szüntetni. Ennek eredményéből nem sokat tapasztalunk a regényben, hiszen nem sok kitekintést kapunk a Harry környezetén kívüli eseményekből. Vélhetően ők maguk sem tudják, hogy áldozatai a fokozatosan kiépített zsarnokságnak. „A gonosz erővel szemben a felnőttvilág totálisan csődöt mond – maroknyi józan gondolkodású mágust leszámítva aktív vagy passzív módon mindenki hozzájárul Voldemort újbóli hatalomba kerüléséhez, az elvetemült nagyúr legyőzésére pedig kizárólag Harry Potternek és két hősi kis társának van komolyan vehető sansza” (Greff, 2008).

A szereplők közül Hermione ismeri fel leghamarabb az épülő hatalom első jeleit, s hogy annak megszüntetésére aktív ellenállásra van szükség. Az ötödik kötetben, a kegyetlen Umbridge professzor zsarnoksága ellen kétféle módon tiltakoztak. Egyfelől, Ron ikertestvérei a hatalom nyílt megkérdőjelezésével, annak nevetségessé tételével teszik ezt meg – nagyon hatékonyan. Másfelől, Hermione ötlete alapján illegális sötét varázslatok kivédése órákat szerveznek az iskolatársaiknak, hogy fel-

tudjanak készülni a valódi támadásokra. Ennek szerepe a későbbiekben kulcsfontosságú lesz a halálfalók elleni csatában (Castro, 2007, 148.). A történet végén a zsarnok legyőzésével szüntetik meg az általa kiépített rémuralmat.

A Harry Pottert érő családi és intézményi hatások

„A Privet Drive 4. szám alatt lakó Dursley úr és neje büszkén állíthatták, hogy köszönik szépen, ők tökéletesen normálisak” (HP1, 7.). A *Harry Potter* első mondata még az ironikus hangneme miatt humorosnak tünteti fel az említett két szereplőhöz való hozzáállást. A túlzó jelzős szerkezetet olvasván biztosak lehetünk benne, hogy a két szereplő nem tökéletesen normális. Mindhét kötet a Dursley család életének bemutatásával kezdődik, így fokozatosan kiderül, hogy mit értenek „normális” alatt. A Harry Pottert nevelő család a végletekig elzárkózik a mágiától, így nem teszi őket boldoggá, hogy az örökbefogadott fiuk varázsló. Az olvasónak az is hamar feltűnik, hogy a Harryvel való bánásmódjuk elfogadhatatlan, a benne levő varázserőt „beteges hajlam”-nak nevezik (HP4, 37.), emellett „Semmibe vették őt, s nemritkán kegyetlenek voltak vele” – állapítja meg Dumbledore (HP6, 58.).

A Dursley család attitűdje Dracoéhoz hasonlóan elutasító. Mind a hét kötetben találhatunk utalást a családtól elszenvedett lelki vagy fizikai abúzusra, amelyet a család három tagjának valamelyike követ el (lásd: HP1, 24.; HP2, 25-26.; HP3, 24. és 29.; HP4, 36.; HP5, 10.; HP6, 49.; HP7, 31.). Ami talán mindebből egy gyerek számára a legszörnyűbb lehet, hogy levegőnek nézték, semmibe vették: „Ne kérdezősködj! – ez volt az első szabály, amit Harrynek a Dursley-házban meg kellett tanulnia” (HP1, 25.). S habár Harry életének a Dursleyéknél töltött időszakából csak ennyit látunk, már ez is elfogadhatatlannak mondható. Harryre a sok éves bántalmazás nincs traumatikus hatással, azok következményei leginkább a szeretetében, mások

megmentését szorgalmazó hajlamában mutatkozik meg.

Roxfort, az iskola, ahol Harry és a barátai tanulnak, meglehetősen veszélyes hely, mégis több alkalommal a legbiztonságosabb helynek nevezik meg. Ennek az oka, hogy az iskola igazgatója Albus Dumbledore a legbölcsebb és leghatalmasabb varázsló a *Harry Potter*-univerzumban, olyannyira, hogy ő az egyetlen, akitől még Voldemort is fél (HP1, 57.).

Harry a Roxfortban megkapja a számára boldog iskolás évekhez szükséges figyelmet és különleges bánásmódot. A különleges bánásmódot itt olyan értelemben használjuk, ami magában foglalja a tanulás segítése és a viselkedés megváltoztatása mellett az érzelmi és szociális támogatást is. Dumbledore-nak köszönhetően erre a bánásmódra mindenki esélyt kap, ha élni szeretne vele – bizonyos időszakokat nem számítva, amikor nem Dumbledore az igazgató –, még Tom Denem (az egykori Voldemort) is. Mitter (1997) úgy gondolja, a család mellett az iskola az az intézmény, ahol a toleranciára nevelést el kell kezdeni. „Ezenkívül a toleranciára nevelés azt is célul tűzi ki, hogy békés szomszédságban éljenek egymással, és készek legyenek egymásnak segíteni. Ezt a tételt különösen érdemes hangsúlyozni napjainkban, amikor az emberek atrocitásokat követnek el szomszédaik, azok ellen, akikkel születésüktől fogva együtt éltek, együtt nevelkedtek és értek felnőtté. A toleranciára nevelés alapját a családban és a helyi közösségekben kell megteremteni, az iskolák pedig folyamatos felelősséggel végzendő gyakorlati feladatuknak kell tekintsék a toleranciára nevelést.” Jó példa erre Neville Longbottom karaktere, aki az iskola hét éve alatt egy menthetetlenül feledékeny kisfiúból igazi vezéregyéniséggé női ki magát. A kezdetektől jelenlevő elfogadás és támogatás önbi-zalmat szül a fiúban, amely a későbbi nehézségeken átsegíti. „A Roxfort varázslóiskola multikulturális közegének demokratikus üzenete szerint a barátság,

az empátikus összefogás, a fajok közti szolidaritás egy élhetőbb jövő záloga” (Kérchy, 2019, 123.).

A különleges bánásmód részének tekintjük Dumbledore azon szokását, hogy elnézi – sőt, gyakran úgy tűnik, támogatja – Harry iskolai szabályszegéseit. Ennek az lehet az oka, hogy az igazgató tisztában van vele, hogy Harry nem szállhat sikerrel szembe Voldemorttal, ha csak az iskolai oktatásban tanultakat sajátítja el, vagy még azt sem. Harry a Dumbledore nyújtotta biztonságérzetével a háta mögött még bátrabban megy szembe az ellenfelei által felkínált kihívásoknak, s ilyen módon még gyorsabban és hatékonyabban fejlődik. Dumbledore mondata még a halála után is képes megnyugtanni Harryt: „Roxfortban nem maradnak magukra azok, akik segítséget kérnek” (HP2, 248.; HP7, 399.).

A történet végére Harryből felelős és aktív attitűddel rendelkező hős lesz. Vállalja, hogy védekezés nélkül a halálos átok elé áll – így pusztítva el Voldemort benne szunnyadó lélekdarabját –, feláldozva ezzel az életét mások életének megmentéséért (HP7, 568.). Képes lesz rá, hogy megbocsásson szülei gyilkosának, Voldemortnak, és lehetőséget ad neki az újrakezdésre, azzal, hogy elmondja neki, hogyan válhat újra emberré (HP7, 607.).

Összegzés

A *Harry Potter*-regénysorozat négy központi szereplőjének a környezetükkel való interakciói segítségével képet kaphatunk a varázsvilágban megjelenő elfogadás, empátia és különleges bánásmód helyéről és szerepéről. A tanulmány bemutatja, hogy a négy szereplő – négy gyerek – verbális és nonverbális megnyilvánulásai által megvalósított attitűdök miként nyújtanak mélyebb betekintést a szereplők értékrendjébe, gondolataiba vagy érzelmi világába. Ily módon megismerjük az elfogadás, az empátia és a különleges bánásmód cselekedetekbe ágyazott működését, segítve ezzel az olvasót a regénysorozat morális olvasatának megképzésében.

A regénysorozatban számos, tudattal rendelkező varázstárgy, állat, humanoid lény és ember magatartása eltér a valóságban megszokott viselkedési vagy társadalmi normától. Ha az első kettőt a saját egzisztenciájukban fogadjuk el, akkor kibontakozik egy kézenfekvőnek tűnő tanulság vagy szabály: a tárgyakat használjuk a funkciójuknak megfelelően, bánjunk az állatokkal a természetükkel összhangban. Mindkét esetben megjelenik a tanulási, megismerési folyamat, a felelős viselkedés, az elfogadás, és az állatok esetében a türelem, az empátia és a természet törvényeinek a figyelembevétel is. Ha az eseteket szimbolikusan olvassuk, tehát a tárgyakat vagy az állatokat is személyeknek tekintjük – és a mágia következtében tekinthetjük –, ahogy a humanoid lényeket és az embereket, akkor az értelmezésünk határai kitolódnak. A különböző – egyedi képességű, igényű vagy „csak” eltérő tanulási stílusú – személyek és a velük kapcsolatos történetek megismerésével az olvasó láthatja, hogy mindenki érdemes az elfogadásra, az empátiára vagy a támogatásra, így a történet képes hozzájárulni a másokkal szembeni felelős és pozitív attitűd kialakításához.

Ami a humanoid lényeket és az embereket illeti, példát láthatunk olyan személyekkel történő interakciókra, akik nincsenek értelmileg tisztában azzal, ami történik velük, vagy azzal, hogy mire képesek, de olyanokra is, akik tiltakoznak a saját fejlődésük és szabadságuk ellen. A regénysorozat a hatalom és a szélsőséges viselkedések elleni felelős magatartást és fellépést is példázza, amelynek nemcsak az éberség vagy a hatalom erőtlenségére való rámutatás lehet a része, hanem a megbocsátás képessége is.

Az olvasók mintákat kaphatnak abból, hogy az elfogadás és az empátia önmagunk megismerési folyamatában is kulcsfontosságú szerepet játszik. Önmagam és a másik megértése és elfogadása a társadalmi sztereotípiák, előítéletek lebontásának hatékony módja. A tanulmány bemutatja, miként bontakozik ki a történetnek az az alaptétele,

miszerint mindenki értékes és fontos, hozzájárulva ezzel az olvasók érzelmi intelligenciájának és empátiakészségének fejlődéséhez, és annak a nézőpontnak az elfogadásához, hogy a sokszínűséget előnynek tekintjük.

A *Harry Potter*-regénysorozat varázsvilágában az egyik leghatalmasabb mágikus erő a szeretet. A főszereplők gondolatai és cselekedetei megmutatják, milyen áldozatokkal és pozitív következményekkel jár, ha elfogadással, empátiával és különleges bánásmóddal fordulnak másokhoz, ha felelős és tudatos cselekedeteikkel fejezik ki a szeretetüket, ha az a céljuk, hogy mindenkinek legyen esélye a boldogságra.

Irodalom

- Baka L. Patrik (2020). Nemzetszocialista analógiák a Harry Potter-univerzumban. In Simon Szabolcs (szerk.), *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*, 29-35. J. Selye University, Komárom.
- Borges, Jorge Luis (1988). *Képzelt lények könyve*. Helikon, Bp.)
- Castro, Adam-Troy (2007). Az Azkabantól Abu-Gráibig: Félelem és fasizmus a Harry Potter és a Főnix Rendjében. In Lackey, Mercedes és Wilson, Leah (szerk.), *Harry Potter mágikus világának felfedezése* (pp. 138-153). Gold Book, Debrecen.
- Debreczeni József (2006). Populizmus, fasizmus, náciizmus. *Mozgó Világ*, 32(12), 669–68.
- Franklin, Nancy (2008). A hatalom és az együttműködés társadalmi dinamikái a varázsvilágban. In: Mulholland, Neil (szerk.), *Harry Potter pszichológiája: A kis túlélő nem hivatalos lélekrajza* (pp. 177-182). Gold Book, Debrecen.
- Frazer, James G. (1993). *Az Aranyág*. Századvég, Budapest.

- Greff András (2008.02.28.) Az út vége: J. K. Rowling: Harry Potter és a Halál ereklyéi. *Magyar Narancs*.
- Kelemen Zoltán (2023.01.23.). Értelmezés kérdése az egész: J. K. Rowling Harry Potter-regény-folyama mint irodalmi alkotás. *Mesecentrum*.
- Kérchy Anna (2019). Tradíció és transzmediáció: A tündérmese utóélete a 21. századi gyerek és ifjúsági irodalomban. *Studia Litteraria*, 58(1-2), 115–126. DOI [10.37415/studia/2019/58/4264](https://doi.org/10.37415/studia/2019/58/4264)
- Ligeti György (2006). Sztereotípiák és előítéletek. In Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.), *Társadalmi riport 2006*, (pp. 373–389). TÁRKI, Budapest.
- Mill, John Stuart (1983). *A szabadságról*. Kriterion, Bukarest.
- Mitter, Wolfgang (1997). Békére és toleranciára nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(11). 86-95.
- Patterson, Steven W. (2005). Sipor panasza: MAJOM, avagy példázat a diszkriminációról, a közömbösségről és a társadalmi méltányosságról. In Bagett, David és Klein, Shawn (szerk.), *Harry Potter világa: Milyen titkok rejlenek a Roxfort színpalái mögött?* (pp. 132-146). Édesvíz, Bp.
- Rowling, Joanne K. (2001). *Legendás állatok és megfigyelésük – Göthe Salamander*. Animus és Obskurus Könyvek, Budapest.
- Síklaki István (2010). *Előítélet és tolerancia*. Akadémiai, Budapest.
- Snyder, Timothy (2017). *A zsarnokságról: Húsx lecke a huszadik századból*. 21. század, Budapest.
- Sowell, Thomas (2022). *Diszkrimináció és egyenlőtlenségek*. MCC Press, Budapest.
- Torbó, Annamária (2019). Kívülálló, varázslók, disztópiák: A young adult gyökereitől a kortárs popkultúráig. *Studia Litteraria*, 58(1-2), 227–242. DOI [10.37415/studia/2019/58/4272](https://doi.org/10.37415/studia/2019/58/4272)
- Vergilius, Maro Publius (2008.12.12.). Vergilius összes művei. *Magyar Elektronikus Könyvtár*.
- (HP1) Rowling, Joanne K. (2006). *Harry Potter és a bölcsék köve*. Animus, Bp.
- (HP2) Rowling, Joanne K. (2005). *Harry Potter és a Titkok Kamrája*. Animus, Bp.
- (HP3) Rowling, Joanne K. (2005). *Harry Potter és az azkabani fogoly*. Animus, Bp.
- (HP4) Rowling, Joanne K. (2005). *Harry Potter és a Tűz Serlege*. Animus, Bp.
- (HP5) Rowling, Joanne K. (2005). *Harry Potter és a Főnix Rendje*. Animus, Bp.
- (HP6) Rowling, Joanne K. (2008). *Harry Potter és a Félvér Herceg*. Animus, Bp.
- (HP7) Rowling, Joanne K. (2008). *Harry Potter és a Halál ereklyéi*. Animus, Bp.

A BÁBOZÓ GYEREK TITKA, AVAGY A BÁBU MINT A LÉLEK KIHANGOSÍTÓJA

Szerző:

Láposi Terka
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Bujdosóné Papp Andrea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Gesztelyi Hermina Ágnes (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
lapositerka@gmail.com

...és további két anonim lektor

Láposi Terka (2023): A bábozó gyerek titka, avagy a bábu mint a lélek kihangosítója. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 99-117. DOI [10.18458/KB.2023.4.99](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.99)

Absztrakt

Virág Teréz (1998) pszichológus úgy véli, hogy a bábuk hatalmának „titkait” három szférában érdemes kutatni. Ezek a bábok, a tárgyjal játszó gyerek, és a bábjátékos titkai. A bábozást mint alkotást, a bábozót mint életadót, a bábút, mint átmeneti tárgyat tekinti. Amikor a művészeti módszerek gazdagítása, illetve a bábjáték „általános hasznának” kutatása a cél, érdemes még további szegmenseket fókuszba emelni, többek között azt, hogy a bábút készítem, a bábuval cselekszem, a bábjátékot befogadóként nézem. Három nézőpont, három megközelítési irány. A tanulmány azt prezentálja, hogy a bábu a gyerek kezében testet adhat az értelmezhetetlen és elviselhetetlen érzéseknek, megközelíthetővé teheti a megismerhetetlent. Napjainkban a bábjáték fejlesztő hatására evidenciaként tekint a pedagógia, konvenciók sokaságával érvel, de elmaradni látszik a bábút értelmezése, hatásmechanizmusának legfőbb esszenciájának komolyan vétele. A tanulmányban annak a kérdéskörnek az összefoglalására kerül sor, hogy miért és miben tud segíteni a bábjáték, tulajdonképpen mi a bábu a gyerek kezében. A bábu egy tárgy, amely egy szerep eljátszása, cselekvéssel való megjelenítése által megmozdul, az valamit vagy valakit helyettesít. A bábút olyan játéktérre feltételez, amelyben a bábu valaminek a helyére lép, felváltja azt, amit bemutat. A tanulmány kiemelt célja annak megmutatása, hogy a tárgyjal, a bábbal való játék absztrahálva teremt hidat a látható és a láthatatlan világ között, ezáltal alkalmas arra, hogy komplexen ágyazzon meg a művészettel nevelés hatásmechanizmusának. Az azonosulás lélektani mechanizmusa leginkább a cselekvésvágygal jellemezhető, az akciók színpadjaként értelmezett bábjátékos műfaj messzemenően képes ezt kielégíteni. Az alkotói folyamatban az animációs szemlélet, a bábos és metaforikusgondolkodás, az absztrakció és az ezt érvényesítő képességek fejlődése a gondolkodási műveletek mindegyikére épít, fontos szerepet kap a többoldalú érzékelés egyidejűsége, a kommunikáció többsíkú értelmezése.

Kulcsszavak: pedagógiai bábjáték, művészetalapú eljárás, bábjáték, bábterápia

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

THE MYSTERY OF THE CHILD PLAYING WITH PUPPETS, OR THE PUPPET THAT AMPLIFIES THE SOUL

According to Teréz Virág (1998) a psychologist with regard to the 'mysteries' of the power of the puppet, three different spheres are worth investigating, namely the mysteries of the puppets, that of the child who plays with the object, and that of the puppeteer's. She views puppetry as creation, the puppeteer as the life-giver, and the puppet as an object of transition. When the aim is to develop the artistic methods as well as explore the 'general utility' of puppetry, it is worth further focusing on segments such as the making of the puppet, acting with the puppet, and perceiving the puppet play. These are three different viewpoints, three approaches. The study presents that the puppet in the child's hand is capable of embodying incomprehensible and insufferable feelings as well as making the unknowable accessible. In pedagogy today puppet play is believed to undoubtedly have a developmental impact, argued for widely with conventions, but it seems that there is still a lack of sincerely understanding the being of the puppet and its mechanism of action, its principal essence. In my study I elaborate on the questions why and how puppet play can be of assistance, what the puppet can actually mean in the child's hands. The puppet is an object, which makes a motion as it is assuming a role and takes action while portraying this role, it substitutes for someone or something. Being the puppet presupposes a space for the play, in which it takes the place of this someone/something by replacing what it represents. The primary goal of the study is to show that by playing with an object, a puppet lays a bridge in an abstract way between the visible and the invisible world, enabling thus art pedagogy to develop the child with its complex mode of action. The psychological mechanism of identification is best characterized with the eagerness to act, and the artistic genre of puppet play, providing the stage for action, is eminently capable of satisfying this urge. In the creative process, the approach of animation, the metaphorical thinking of the puppeteer, the abstraction as well as the development of the related assertive skills rely on all the operations of thinking; also, the simultaneity of the multi-lateral perception, the complex interpretation of communication play important roles.

Keywords: pedagogical puppetry, art-based method, puppetry, puppet therapy

Disciplines: pedagogy

Bevezetés

*„A baba és a báb testet ad az értelmetlenül
és elviselhetetlen érzéseknek azért születik meg, hogy
megközelíthetővé tegye a megismerhetlent.”*

Bencsik Orsolya (2012)

Jelen tanulmány középpontjában a különleges bánásmódot igénylő gyerekek bábbal való tevékenységeik hálójá szerepel. Fókuszpontban annak bemutatása áll, hogy a művészetpedagógiai eljárások

halmazában a bábjáték kimeríthetetlen eszközkészlete, módszertanának alappillérei milyen mélységben képviselik a lélektani, az antropológiai és a terápiás igényeket.

Rendszerezésre kerül, hogy milyen útmutatók adhatók a különleges bánásmódot igénylőknek, az értük és velük gondolkodó művészetpedagógusoknak, illetve segítő szakembereknek, akik a bábjáték módszertanával, eszközeivel szeretnének alkotni, kutatni, fejleszteni.

A pedagógia evidenciaként kezeli a bábjáték fejlesztő hatását. Több évtizedes művészetpedagógiai tapasztalatom (szerkesztői megjegyzés: a szerző a debreceni Vojtina Bábszínház játszószínház művészeti vezetője) azonban, hogy a pedagógiai bábjáték módszertanát lehatárolt részekre tagolja, nem teremti az elemek között összefüggéseket, analógiákat. Ezáltal a bábjáték hatásmechanizmusa csorbul, inkább a látványt szolgáló „valamit” szolgálja, nem valósulhat meg az az összetettség, ami a bábjáték egyik legfőbb esszenciája, tudniillik az, hogy a bábjáték olyan játékos tevékenység, amelyben közvetlenül megtapasztalható az életadás teremtő komplex gesztusa (tárgyalakítás, illetve egy tárgy megelevenítése).

A tanulmányban több nézőpontból kerülnek megközelítésre azon alkotóelemek, amelyek a cím-ben megfogalmazott állítást alátámasztják, miszerint a bábu és a vele való játék a gyermek életében többek között a lélek kihangosítója. A bábjáték sokkomponensű jelentés- és hatásmechanizmusára építve készül el a rendszerezés, hiszen a bábuval való cselekvés évszázadok óta szerteágazó funkciókat teremtő létének elemei folyamatos egymásból fakadó összefüggéseket eredményeznek.

A rendszerezéshez kiválasztott alkotóelemek:

1. a bábu, mint átmeneti tárgy – a bábjátékos mint életadó – a bábu/tárgy és a gyerek viszonya
2. a bábót készítik (vizualitás, manuális alkotás – képző/iparművészet) – cselekednek vele
3. a bábéledést nézik (befogadás).

Emellett nagytól alá helyezzük a bábuval való játék kontextusait, a bábuval játszó személyek céljait/szándékait, a bábu létezésének okai közül a művészetpedagógiai eljárásban legizgalmasabb funkcióját, átmeneti tárgyi voltát.

Célként jelenik meg a szakmai (művészetpedagógiai, bábesztétikai, báblélektani) szűrőn keresztül a bábjáték viszonylagos közkeveltségének okai

indokolása, illetve a bábbal való cselekvés szétszaggató hatásmechanizmusának lekövetése.

Ungvári Zrínyi Ildikó (2011) színházteoretikus felhívja a figyelmet arra, hogy a 21. században alkalmazott, gyors változásokat megélt médiatechnológia az élet számtalan területéről kiszorítja a szentől-szembe érintkezési formákat, sőt, módosítja őket a nyilvánosság új, rétegzett, virtualizált terében. Mindennek az eredménye pedig az érzékelési rendszereink új és szélesebb hálózatokba szerveződése. „Azok az érzékelési modellek, amelyek valamikor a közvetlen emberi érintkezés világát uralták, mára megváltoztak a nagyobb közvetettséget használó és teremtő közlőrendszerek használatában.” (Ungvári, 2011.35.)

Fogalmak

Mindenekelőtt célszerű néhány, a tanulmányban használt fogalmat ismertetni. A meghatározások segítik az egyértelmű szakmai nyelvet, illetve az értelmezések kontextusát.

A *bábu* anyagokból készített plasztikai alkotás, szerepjátásra alkalmazott tárgy, amely a szoborral, valamint a maszkkal felfedezhető hasonlóságot mutat. A báb anyag lévén mindenekelőtt alakot öltött kiterjedés. A bábu egy mozgató által mozgatott tárgy, amely „magán túl valamit bemutatni hivatott”. (Goda, 2019, 28.)

A *bábjátékot*, mint művészetalapú módszert sokféle szakma alkalmazza: pszichológia, pszichiátria, pszichoterápia, pedagógia, gyógypedagógia, közművelődés, vallás, művészet. Sokféle fókusszal, céllal, különböző segítői-pedagógiai-terápiás-tréner-hitoktató stb. kompetenciákkal rendelkező szakember használja a bábjátékot eszközként. Többek között: közösségépítés, érzékenyítés (pl. szociális kompetencia, nyitottság és elfogadás), képességek- és személyiségfejlesztés (pl. manuális képességek, kreativitás, figyelem, koncentráció, érzékelés, észlelés, verbális és non-verbális kommunikációs képességek), ismeretszerzés, ismeretfeldolgozás,

személyes támogatás, autonómia támogatása (pl. önfogadás, érzelmek felismerése, kifejezése, feszültségoldás, döntések és preferenciák, szorongás oldása), traumafeldolgozás. Az alkalmazás centrális eszköze mindenkor a bábu, illetve a vele való játék. A bábjáték fogalma összefoglaló minőségében kerül használatra jelen publikációban, amelynek esszenciája az élettelen anyag, illetve figura megelevenítését megteremtő cselekvés, amelyben a bábu(tárgy) és a gyerek viszonya játékos tevékenységben kap értelmet, illetve kettőjük – bábu és az ezt mozgató játékos – relációja folyamatosan kölcsönös átalakulásokat generál. A bábjáték téje mindig a képben, a bábu és terének viszonylataiban fogalmazódik meg.

Az alkalmazott bábjátékhoz a legkülönbözőbb célú és módszertanú tevékenységformák tartoznak (képességfejlesztés, attitűdök és viselkedések alakítása, a motivációs rendszerek áthangolása, a személyiség összetevőinek diagnosztizálásában való segítségnyújtás). Fontos kritérium, hogy a bábpedagógus, a terapeuta, a diagnoszta a báb(tárggyal) való játékot alkalmazza, a tárgy eszközjellegét ragadja meg, a vele való cselekvő eszközszerűséget helyezi előtérbe. Az alkalmazott bábjátékot a színház-, a drámapedagógia kontextusától nem lehet elkülönítve meghatározni, nem lehet ezektől függetlenül, izoláltan, különálló entitásként tekinteni. E három módszer összefonódásának sajátossága többek között az a közös nevező, hogy drámai elemekkel, történetekkel operálnak, hogy az interakció társas szituációkat igényel. Köztudott, hogy a bábjáték a színháték része, minden olyan konvenció rá is érvényes, ami a drámára, a drámajátékokra.

A pedagógiai bábjáték mint módszer, az oktatási-nevelési folyamathoz biztosít gazdag eszköztárat. Az alkalmazott bábjáték halmazán belül fejt ki hatását, és a drámával karöltve alkalmat, keretet, lehetőséget nyújthat például: az elsajátított ismeretek életszerű alkalmazására, motiválására, a verbális és nonverbális kommunikáció területén tapasztalható hiányosságok leküzdésére, a családi gyökerű kultu-

rális hátrány csökkentésére, a frontális oktatás el-lensúlyozására, a tanár-diák kapcsolat javítására, a személyi kötődések erősítésére, a személyes készségek aktivizálására, a személyes képességek finomítására, a hagyományos ismeretanyagok újszerű hasznosítására. A pedagógiai bábjáték tanórák/foglalkozások keretein belül való alkalmazásának kimeríthetetlen gazdag eszköztára van. Többek között dráma- és bábjátékos formák alkalmazásával ösztönözni, támogatni és fejleszteni a gyerekek kíváncsiságát, tanulási kedvét, verbális és nonverbális kommunikációját, önkifejezési igényét, emberi kapcsolat-építést és kapcsolattartását, idő-, tér- és ritmusérzékét, önismereten, önkritikán, kritikus szemléleten és tolerancián alapuló együttműködési képességét, segítséget nyújtani a tanulóknak a szélsőségek feldolgozásában, a felzárkóztatásában, illetve a tehetséggondozásban. (bővebben: Arany és mtsai, 2014, 6-8.).

A bábművészetre, a színházművészet egyik ágensére, mint a pedagógiai bábjátékhoz a legfőbb művészeti tudást biztosító műfajra tekinthetünk. A bábművészet (illetve ennek szinonimája: művészi bábjáték) színházi kontextusban létrehozott báb-előadásokat bemutató művészeti műfaj.

A tanulmányban *bábjátékosnak* tekintjük a bábuval játszó gyereket/gyerekcsoportot, illetve a bábuval történő játékos relációban jelenlévő társakat (gyerek – gyerek, gyerek – művészetpedagógus, gyerek – terapeuta, gyerek – fejlesztőpedagógus).

A *művészetpedagógia* egyfelől jelenti a művészeti tantárgyak tantárgypedagógiáját, másfelől a művészetet módszertani eszközként is alkalmazó pedagógiai gyakorlatot, amely pedagógiai célokért, pedagógiai keretek között működik (Kiss, 2017). Fontos azt is egyértelművé tenni, hogy terápiás hatása lehet a művészetpedagógiai gyakorlatnak is, hogy a pedagógiai eszköztárak terápiás keretek közötti alkalmazása érvényes kereteket, kontextusokat teremthet.

A *művészetalapú módszer* Kiss (2017,19.) alapján: „Művészetalapú módszerek, más megfogalmazás-

ban művészeti intervenciók, művészeti beavatkozások az összefoglaló neve lehet a művészettel, mint eszközzel dolgozó jelenségeknek a humán területeken. Magában foglalja a művészetpedagógia és a művészetterápia egymással is átfedésben lévő területeit, társadalmi vagy személyes fókuszú kortárs művészeti jelenségeket, a speciális művészetet magát, és olyan határterületeket, amiben a művészet valamilyen segítő funkcióban működik.”

A *művészetterápia* „a művészetet módszerként használó terápiás gyakorlat, melynek célja az emberek jóléte: a gyógyulás, önismeret, belső növekedés, mentálhigiéné.” (Kiss, 2017. 190-191.) „Annak, hogy a művészetet miként lehet használni a terápiás üléseken, kétféle megközelítési módja van: az egyiket nevezném, „a művészet mint terápia”, a másikat pedig úgy, hogy „művészet a terápiában”. Az előbbi a kimenetre fókuszál: a szép műalkotás létrehozásának kielégítő érzésére. A műalkotás létrehozása lényegében maga a cél. A kreatív folyamat önmagában is megerősíti az öntudatot, az önbecsülést, és elősegíti a személyes fejlődést.

... A „művészet a terápiában” elgondolás mögött az áll, hogy a művészet a pszichoterápia része lehet, segítségével mélyebbre áshatunk az érzelmekben, alaposabban feltárhatjuk az emberek érzéseit és gondolatait.” (Guzman, 2023. 16.) Guzman (2023), mint művészetterapeuta a művészetet egyfajta jelképes nyelvnek tekinti, amely egyenesen a tudatalattinkkal lép kapcsolatba. A folyamat, a forma, a tartalom, a verbális asszociációk azt közvetítik, hogy mi történik az egyén életében. A művészetterápia szerinte „egy pszichoterápiás megközelítési módszer, amely a művészet és a pszichológia segítségével kezeli az érzelmi és viselkedési zavarokat, annak érdekében, hogy az emberek életminőségét javítsa.” (Guzman, 2023. 11.)

A szakmai diskurzusban teljesen elfogadott a bábjáték mint művészeti eszköznek a terápiás hatása, akár pedagógiai keretekben, akár a bábszínházi előadások felől tekintünk a bábjátékra. A Pszichiátriai Szakmai Kollégium (2004) definíciója

szerint a *bábterápia* a szocioterápiás módszerekhez sorolandó, ezen belül a kombinált foglalkozásterápiák halmazába tartozik, és a színjátás-terápiával, a bábkészítés kreatív-képzőművészeti terápiás módszerekkel alkot ötvözetet. Kiemelendő, hogy a bábterápiás módszerek kombinálásának szinergikus hatása is lehet. Bábterápiát végezhet pszichológus, pedagógus, gyógyfoglalkoztató, valamint az adott területre szakosodott művész is. A szigorúan pszichiátriai indikáción túl, széles körben elterjedt a bábterápia alkalmazása a fejlődés és gyógyulás elősegítésére korra való tekintet nélkül, csecsemőkortól az idős korig, otthoni, iskolai és egészségügyi környezetben egyaránt.

A *művészet* fogalma abban az antropológiai értelemben használható, ahogy Joseph Beuys láttatja a művészet lényegét, azaz a minden emberben meglévő kreatív potenciálként, amely mint tevékenység nem csak egy szűk professzionális csoport privilégiuma, hanem minden ember lehetséges tevékenysége (Orosz, 2009.).

Anyag – tárgy – tárgyhasználat – „mintha játék”

„Ha a bábszínházban egy színész leteszi a bábót, az azonnal tárgy lesz, megszűnik élni. Az élő színházzal szemben, ahol a halál mindig csupán valaminek a felmutatása, eljátszása marad, a mozgatójától megfosztott báb ténylegesen képes meghalni, de – ha mozgatója újra felveszi, vagy más bábbal helyettesíti – újjászületni is.” (Gimesi, 2016, 122.). A báb mindenkor anyagból készült tárgy. Az anyag materialitása révén érzékelhető, és van hozzá valamilyen észlelési kapcsolatunk, továbbá egyfajta mediális kontaktunk is. Testünkben élve tapasztaljuk meg az anyagot (kemény, puha, nedves, száraz, hideg, sima, redős, stb.). Az anyag érzése egyben önmagunk érzése. A tárgyak a maguk egyedi megjelenésükkel vannak jelen a világban, viszonyítási pontot képeznek a konkrét világunkban (Wilhelm, 2010). A tárgy könnyen megszűnik létezni, ha

például egy pohár eltörik, szilánkos üvegdarabokra hullik, anyaggá alakul, elveszíti identitását.

Egy tárgy identitása nem egyenlő a tárgy és anyagának kapcsolatával. Az anyag meghatározza a tárgy lehetőségeit, de nem merül ki ebben, „a két entitás kölcsönösen korlátokat szab egymásnak. Bizonyos dolgok csak bizonyos anyagból készülhetnek, és bizonyos anyagokból csak bizonyos dolgokat lehet készíteni.” (Fisher, 2017, 16.).

Amíg a képek kijelölik maguknak az optimális látószöveget, a tárgyaknak jellemző nézetük van. Fisher (2017) szerint a tárgyak összekötnek minket a világgal, közvetlen környezetünkkel, egymással. A tárgyak gyakran testünk meghosszabbításai, kiegészítései.

A tárgyat az ember formálja, és célja azzal, hogy maga és a valóság közé illeszti a tárgyakat az, hogy problémát oldjon meg vele, vagy hogy jobban megérthesse a világot. (Fisher, 2017, 26.)

A gyermek alkalmazkodik a világhoz, illetve a világot alakítja saját magához. Két éves kor körül már kialakul a tárgyállandóság, illetve a tárgyakat akkor is keresi, ha nem látja. Kettő és hét év között már a szimbólumalkotás szakaszáról beszélünk, a jelképes helyettesítés időszakáról, amikor a képzeletbeli ételt a képzeletbeli fakanállal kavarja, vagy egy bottal helyettesíti az evőkanalat. „Az affordancia fogalmát általánosságban egy tárgy azon jellemzőire használják, amely elmondja róla, hogy mire lehet használni.” (Barcsi, 2019. 5.)

E. J. Gibson a vizuális észlelés folyamatában nem a tárgy fizikai jellemzőit hangsúlyozza, hanem különös figyelmet fordított a valós környezetben, mozgás közben történő, cselekvésorientált információk szerepére (Szokolszky és Kádár, 1999).

A gyermekek tárgyhasználata során már megjelenik az a rugalmasság, amivel az ember képes a körülötte lévő világot akár nyelvében, akár tárgyformálásában rekonstruálni (Kékes Szabó, 2016). A gyerekek tárgyak iránti igényüket már egész korán ki tudják fejezni és az alapvető használatukat utánnal tanulják meg alkalmazni.

A tárgyhasználat egyik alapvető motivációja a gyermek számára a játék. „A játék során azonban a gyermek sok esetben nem az előzőleg megtanult funkciói szerint játszik a tárggyal, hanem egy máskéval helyettesíti. Ez a „mintha játék”, amelynek során a gyermek újszerű összefüggéseket fedez fel különböző tárgyak között” (Szokolszky, 2004). A „mintha játék” alapja a kreativitásnak és a divergens problémamegoldó gondolkodásnak.

A báb-jelenség, illetve a bábjáték funkcióinak értelmezési rétegei (különösen a bábu alkalmazásának céljai) és a kisgyermek világképe között izgalmas összefüggések teremthetők. Már 4 évesen kialakul az intuitív gondolkodás, azaz a gyerek pontosan észleli a jelenségeket, de a maga sajátos nézőpontjába helyezve értékeli azokat. Az intuitív gondolkodás jellegzetességei, amelyek bizonyítják, hogy a gyermek megszemélyesíti az őt körülvevő tárgyakat: animizmus (az élettelen tárgyakat tudattal, szándékkal, érzelmekkel ruházza fel, azaz a tárgyaknak lelkük van), artificializmus (mindent ember hoz létre), finalizmus (mindennek valamilyen célja van, az ok és az okság összekeverése), mágikus gondolkodás (varázserőt tulajdonít az embernek) (Cole, 2006).

A bábnek az anyag, a tárgy mivoltában való meghatározottságát Karel Makonj gondolatával érdemes zárni. Makonj (2008), azt állítja, hogy a báb tárgyként s egyúttal az emberi lét jelenvalóságát hordozó műtárgyként karakteres példát szolgáltat a műalkotás kettős létformájára, mivel egyszerre jel és tárgy. E kettősség a bábnek, mint tárgynak a két funkcióját tárja fel: az esztétikai funkció az anyagszerűsége felé mutat, a mimetikus a tükröződéshez hasonlóan az ellenkező irányba, az alkotói szubjektum felé mutat.

„Az ember arra törekszik, hogy minden nem emberit, mindent, ami kívül esik az ellenőrzésén, bevonjon a maga emberi világába. Az ember értelmet ad a tárgyaknak, azt akarja a tárgyaktól, hogy hozzá való viszonyukban váljanak funkcionálisakká.” (Makonj, 2008, 101.)

Megelevenítés – életadás – és újból az anyag

A bábuk hatalmának „titkait” három szférában érdemes kutatni (Virág, 1998). Ezek a bábok, a bábozó gyerek, és a bábjátékos titkai. A bábozást mint alkotást, a bábozót mint életadót, a bábút, mint a Winnicott-féle átmeneti tárgyat tekinti. A bábjáték „általános hasznát” elemezve kiemeli, hogy ezt az alkotói tevékenységet a gyerek teheti egyedül, egyénileg, amikor folyamatosan ki- és megélheti belső világának képeit és érzelmeit, projektálhat, fantáziatevékenységet végezhet. De társaival csoportosan is bábozhat, s ebben az alkotói folyamatban számtalan művészi, pedagógiai, képességfejlesztési nézőpontot tud megélni, kialakítani.

A harmadik lehetőség, amikor a gyerek a báb-színházban bábéledést néz, s ez általában kisgyermekkorban csoportosan megélt élmény. Fontos aspektus, hogy ekkor, a színháznézés közben mi történik a gyerekekben. „Én azt hiszem, hogy akkor működik, amit Jung kollektív tudattalannak nevezett el. A bábjátékok a gyerekek kollektív tudattalanságához szólnak. (...) azt a modellt kapják meg, amikor a rossz jóra fordulhat. (...). Ami ott a bábuval történik, az miért ne történhetne meg velem is? Miért ne lehetne újjászületés egy más szinten, ahogy Piroska is újjászületett, amikor kitámolygott a farkas hasából.” (Virág, 1998, 9-10.)

A színházi befogadás tevékenységében nagy szerepet játszik a kreativitás. Ha elfogadjuk „a megértés mint feladat és történet” hermeneutikai elvét, akkor könnyű belátni, hogy a színházi befogadás esetében nem csupán vizuális/akusztikus jelek passzív recepciója zajlik, hanem aktív tevékenység. Mégpedig azért, mert a néző percepció és kognitív munkája (az előbbi csak az előadás végéig tart, az utóbbi viszont nem) szükségképpen „beindul” a színházi előadás megtekintése közben. A megértés igényéből fakadóan tehát a néző érzékeli és értelmezi a látottakat/hallottakat (Kulcsár, 1998; Bancsi és Mező, 2020). Kékesi Kun Árpád (2004) szerint a recepció és a kreativitás aktusa duplikálódik a színházban, sőt jó okunk van feltételezni, hogy

inkább multiplikálódik, mivel sem az alkotók, sem a nézők nem alkotnak homogén közösséget, ráadásul az előadás elvileg rögzíthetetlen esemény.

Jákfalvi Magdolna (2005) kardinálisnak tartja, hogy a színházi befogadói folyamatban alapvető a nézés öröme. Jákfalvi szerint a színházi esztétikai élvezet a másik nézéséből fakad, az örömforrás közelítésekor nem hagyható figyelmen kívül a színházi befogadás évezredes vezérfonala, az azonosulás. Ez az azonosulás a mimetikus értelmezői normák, az antropomorf teatralitás ontológiai szükségszerűsége okán a játék résztvevőjét és nézőjét megfeleltette egymással. Az öröm (akár az arisztotelészi katarzis) a testi azonosságtudattal kiváltott ráismerés következtében lett teljes. Hangsúlyozza továbbá azt a tényt, hogy a színház nézőtere is testet alkot; minden egyes néző teste visszahat azokra, akik körülveszik, sőt a színpadra és a színészek figyelmére is. A színházi nézés örömét a jelenlévők reakciói nagymértékben befolyásolják, s mindezek nem csupán izolált pillanatok, hanem a recepció egészét elhelyező és irányító teljes értelemstruktúrák. S ezzel utat nyitunk a színháztudomány jelenleg legkutatottabb gyakorlati kérdésköre, a nézői korporalitás antropológiája előtt, mely kiindulásként támaszkodik arra, hogy a színház specifikuma a jelenben történés. Az örömszerzés, az örömhöz jutás, a vágy színházi megjelenését definiálandó Patrice Pavis (2006) felállította vágyvektorizációs elméletét, melyben a színházban kiváltható örömfolyamatokat a jeldefiníciós leírás helyett a hatásáramlatokkal és főként érzékelésük metódusaival értelmezi. Erika Fischer-Lichte (1999) színházról alkotott gondolatai e gondolkörűt summázza azzal, hogy azt állítja: a színháznak képesnek kell lennie arra, hogy megváltoztassa a nézőt.

Virág (1999) az életadást a bábjáték esszenciájaként tekintve több nézőpontból bontja ki.

Amint a gyerek kezébe fogja, megmozgatja a bábút, az anyag élettel telítődik. Arra keresi a választ, hogy vajon milyen komponensek vonzása váltja ki azt, hogy a mindenféle anyagból összeeszkábált

egyszerű élettelen tárgy úgy hasson, hogy a gyerek a kezébe vegye, kezére húzza. Úgy gondolja, hogy amikor a gyerek kezébe bábút nyújtunk, akkor lehetőséget adunk arra, hogy azzal az isteni gesztussal, azzal a privilégiummal ruházzuk fel, ami a mitológiáinkban, a vallásban, meséinkben jelen van. Tudniillik az a mozzanat, amikor az élettelen anyagból élőlényt varázsolunk. „Ádám Isten bábujá: Isten formálta meg, és amikor már megalkotta, tehát a föld porából meggyúrta, akkor életet lehelt bele. Az, amit belelehelt, az a Szellem, az életadó szellem, az a *ruab*. És attól kezdve Isten kézzel gyúrt babája önálló életre kelt.” (Virág, 1999. 6.) Élettelen élő-haló vízzel való feltámasztásának, újra élővé tételének mozzanatát minden kultúrkör ismeri.

A teremtés mondák számtalan történettel tárják fel az élettelen anyagból való emberi élet teremtésének gesztusát, azt, amikor a megalkotott formába lehelet kerül, és az alak életre kel. A következőkben két történet által kerülnek illusztrálásra ezen gondolatok. Az idézett történetekben az élettelen anyagot az agyag képviseli, de a különböző kultúrkörök teremtésmozaikban több anyaggal is találkozhatunk (például: vérrel kevert sárból, könnyből – lásd: I1, Teremtéstörténetek).

Az agyag összegördült. „Midőn Isten Ádámot agyagból megalkotta, az ördögök fejedelme is próbát tett, vajon sikerül-e neki is agyagból embert készíteni. A sárminta kész volt, csak a lélek hiányzott belőle. Az ördög lehajolt hozzá, hogy épp úgy, miként az Istentől látta, lelket leheljen bele; de az agyag hirtelen összegördült, és nagy robajjal ment neki az ördögnek. Az ördög ijedtében tüzet kezdett okádni, és úgy szaladt az agyag elől.” (Lammel – Nagy, 1995. 22-23.)

Földből és agyagból című dusun mítosz: „Kínarigan isten mindenekelőtt két képmást faragott ki durván egy kőből, de azok olyan kemények és hidegek voltak, hogy még amikor isteni leheletével rájuk fújt, akkor sem keltek életre. Ezért félretette őket, és új képmást faragott ki fából. De úgy látta, a fa

sem alkalmasabb, mint a kő. Végül földet vett, agyaggal keverte, és emberi formákat alakított ki. Rájuk lehelt, és ekkor a képmások emberi lények lettek.” (Boda, 1997. 191.)

A bábuval való játék egyik alaptézisétől, a megelevenítés gesztusától indulva indokoltá teszi, hogy visszautaljak az előző fejezetben már elindított meghatározásokra, a báb, az anyag és a tárgy hármasságának kapcsolatára. Az anyag körbe vesz minket, sőt, magunk is anyagból épülünk fel. Az anyag a báb-jelenség elhanyagolhatatlan szegmense, hiszen az ember által készített báb alapanyaga, létének feltétele. Az anyag meghatározza a tárgy lehetőségeit, a két entitás kölcsönösen korlátokat szab egymásnak. A bábút meg kell látni az anyagban! Az alkotási, a teremtési folyamat első gesztusa, hogy megszólítsa az embert a matéria, amely lehet akár a természetben talált natúr fadarab, kavics, falevél, virág, homok; lehet egy kész tárgy, amely formai hasonlóság alapján asszociációkat válthat ki; de lehet olyan kész tárgy, amely kiegészítve figurává formálódik az alkotója kezében. Végül megvalósulhat konkrét tárgyalakotással: megtervezni és elkészíteni az alakot, amely azt a karaktert fogja képviselni a játékban, amit alkotója megálmodott.

Napjainkban nagy kihívás és mégis elengedhetetlen az anyagokkal való kísérletezést beépíteni a játékos tevékenységekbe. A digitális jelenlét átírja a valós anyaghoz, a matériához való természetes kapcsolatainkat. Bármely anyaghoz hozzáérni, megtapintani, felületével, összetételével megismerkedni mára kevésbé motiváló, hiszen a digitális felületek simasága uralja a világgal való ismerkedésünk felszínét. A digitális platformok nem a közvetlen anyagok ismeretén át nyitják meg a tudás megszerzésének, és a megtapasztalásnak az útját.

Byung-Chul Han (2021), a dél-koreai születésű svájci filozófus korunk modernitáskritikáját fogalmazza meg, amikor azt hangsúlyozza, hogy elidőzni, összpontosítani képtelen, narcisztikus, telefonfüggő generációk életét a lájk uralja. A tapintás már a simaságban határozható meg, a simaság

pedig „optimalizált felület negativitás nélkül” (Byung-Chul Han, 2021, 26.)

Roland Barthes (1983) francia irodalom- és társadalomelméleti gondolkodó és filozófus jól illusztrálja a tapintás lényegét: egy „felfedezés taktilis szakasza az a pillanat, amikor a csodálatos látnivalót birtokba veszi a tapintás józan támadása (a tapintás ugyanis sokkal inkább leleplező, mint a többi érzék, ellentétben a látással, amely a leginkább misztifikáló jellegű).” (Barthes, 1983, 130.) A látás távolságot teremt, a tapintásérzék ezt lebontja, bőrünk felületén érezzük az anyag felületét, faktúráját, hőjét, stb. Az anyaggal való kísérletezés, az anyagból való teremtő alkotás egyike a bábu valóságának. E nélkül a játékokban nem szülehet meg az érvényesen megszólalni tudó figura, alak, karakter.

Kanyarodjunk vissza Virág Teréz gondolatához, ahhoz, hogy a bábjátéknak, mint művészetalapú módszernek az egyik legfontosabb hatáseleme a játékban egy tárgy elevenné tétele. Goda(2019) a bábjáték ezen aspektusát a következő módon határozza meg: a báb „mozgatott tárgy, amely – akár csak minden reprezentációt szolgáló művészi/rituális eszköz – magán túl valamit bemutatni hivatott. ...A bábjátás kulcsmozzanata, a hihetetlenül változatos báb-jelenségek tulajdonképpen közös nevezője ennek fényében az a *mechanikai megelevenítés volna*, amely mindössze három tényező mentén áll elő: a tárgyon *megy végbe*, amely élőként *tűnik fel* a közönség szemében; az ember *hozza létre*, aki ezt a hatást közvetlen tevékenységével eléri; és a mozgás által *valósul meg*, amelyre pedig az elevenség (elevenné válás) érzetének tulajdonképpen kiváltójaként kell tekintenünk.” (Goda, 2019.26-27.)

Sok kutatót érintett meg a Virág által használt fogalom, a „vonzás”, többek között Darida Veronikát (2020), aki azt írja, hogy: „A bábu a gyermek első találkozása az Idegennel, a Mással, aki soha nem válhat egy őt megszólító, felé forduló Másikká. A bábu nem szólít meg, nem beszél, hiszen élettelen, néma. Ám épp végtelen és kimeríthetetlen csendjében mutatkozik meg nagysága (...). A bábu

így az embert egy ismeretlen létmóddal és világgal: a dolgok hallgató birodalmával szembesíti.” (Darida, 2020. 92.)

Fogalmazhatunk-e úgy, „hogy a báb egy testre projektált kép? Egy alakról alkotott kép test általi láthatóvá tételé? Hogyan írható le a test a báb esetében: egy *felület* vagy egy befogadó (belsővel rendelkező) *bely* funkcióját látja el?” (Goda, 2019.34.) A bábuval való játék során „szimultán kétarcúság” (Goda, 2019.45.) jön létre, amelyben egyszerre képzeljük el a tárgyat élőlényként, ugyanakkor tudjuk, hogy ez csupán egy tárgy; a bábu „aktív karakterként és passzív materiaként is jelen van.” (Goda, 2019.45.)

Születésünktől kezdve minden, amit a környezetünkől érzékelünk valójában testi tapasztalás. Modalitásaink – látás, hallás, szaglás, tapintás, ízlelés – segítségével fogadjuk be a felénk áramló ingereket, és testünkben tároljuk azokat (Mező és Mező, 2020; Mező és mtsai, 2018). Ép vagy fogyatékos testbe születünk, ezek az elsődleges testi tapasztalatok adják a világhoz való viszonyunk alapjait.

Absztrahálás és szimbolizálás

Gombrich (2003) *Elmélkedés egy vesszőparipáról, avagy a művészi forma gyerekei* című írásában egy metaforikus, absztrakt tárgyról ír. Gombrich képelméletének alapjait célzó írása, az egyik legjobb kiindulópont ahhoz, hogy elfogadjuk: a bábuval való játék(cselekvés) sokrétű, vizualitásában, anyagi voltában erős, szerteágazó ágensekből létrejövő művészeti tevékenység, eljárás, módszer. A tanulmány címében is jelzett játékszerből, egy vesszőparipa látványából indul ki, amely „Rendszerint meglepszik azzal, hogy a gyerekszoba sarkában álldogáljon, s nincsenek esztétikai ambíciói, sőt kifejezetten irtózik a nagyozólástól. Beéri seprűnyél testével és durván faragott fejével, ami éppen csak jelzi, melyik a bot felső vége, s hogy hol rögzíthetők a kantar-száruk.” (Gombrich, 2003, 23.) A leírásból érzékeljük, hogy Gombrich azon túl, hogy ismerteti a

játékszer külalakját, többet is tesz, megszemélyesíti azt, emberi tulajdonságokkal ruházza föl. Az is észrevehető, hogy erős hangsúlyt kap a lélektani átvitel, mivel nem a vesszőből készített paripa az, „akinek” nincsenek esztétikai ambíciói, hanem a gyerek az, aki az alapfunkciókra lecsupaszított lovon is örömmel lovagol. Gombrich szerint ez azért fontos, mert egy képmást elsősorban nem a külsőleges hasonlóság tesz sikerültté, hanem az, hogy ennél mélyebb lelki várakozásoknak is eleget tud-e tenni. A példa kapcsán írja: „két feltétele van, hogy egy botból vesszőparipa legyen. Először is [az] alakja tegye lehetővé a rajta való lovaglást, másrészt pedig – talán ez a döntő tényező –, legyen a lovaglás fontos.” (Gombrich, 2003, 31.) Nem önmagában a kép a fontos, hanem az a funkció, amit az emberek életében betölt, betölthet. Nem képmásként tekint a vesszőparipára, hanem mint egy reprezentánsra. Reprezentáns, amely „leírás, hasonmás vagy képzelet által felidéz, alakít, hasonmását a szellem vagy az érzékek elé ad, valami hasonmásaként, képviselőjeként, mutatványaként, pótlásaként, helyettesítőjeként szolgál vagy ennek van szánva.” (Gombrich, 2003, 23.) A gyerek kezében a lónak nevezett bot helyettesítőként szolgál, játékszer, amely akár tulajdonnevet is kaphat. Gombrich tovább lépve a bot mint ló helyettesítő jelentésén, megállapítja, hogy egyetlen alapvető forma tárgyak egész sorát reprezentálhatja. Ez esetben ugyanaz a bot lehetne kard, jogar, törzsfőt reprezentáló attribútum, varázspálca. Fontos azt a konklúziót e példából levonni és hangsúlyozni, hogy a jelentések sokfélesége, és az absztrakció szárnyalása bevezethet minket a bábjáték metaforikus, többletjelentéseket gerjesztő, animisztikus és szimbolikus világába.

Hazánkban a bábjáték pszichoterápiás hatását Polcz Alain (1967, 1999) írta le elsőnek. Pályája kezdetén elmebetegekkel folytatott művészeti terápiát, később játékdiaosztikával foglalkozott. Tapasztalatai szerint a bábjáték pedagógiai és pszichológiai hatását élménykeltő, szimbolikus és képi

sajátosságain keresztül gyakorolja. A bábjáték hatásmechanizmusának általa összegyűjtött elemeit a bábjátékot alkalmazók a művészetpedagógiai eljárások alappilléreinek tekintik. Megállapításai közel hat évtizede fundamentumát képezik a bábjáték lélektanának és pedagógiai módszertanának. Az általa kialakított játékterápiában alkalmazott bábukat eleinte saját maga tervezte és készítette, fokozatosan fejlesztette ki kesztyűsbáb családját. Tapasztalatai alapján a bábjáték azért hatásos, mert képszerű, dramatikus, mozgásos cselekvésre épülő, művészi erővel bíró, jelképes, csodás elemekkel operáló, érzelmek kivetítését, lereagálását biztosító, azonosulást lehetővé tevő. Hangsúlyozza továbbá, hogy a bábuval való játék során a csoda újból és újból átélhető valóság, a varázslat nyílt színen történik, az élettelen bábu megelevenedik. Rajta keresztül elfojtásokat, vágyakat, indulatokat lehet kiélni, erősnek, hatalmasnak, csodálatosnak, hősnek lehet lenni. Kiemeli, hogy a benne játszó kettős áttétellel „dolgoznak” (Polcz, 1999. 22-25.) Határozottan állást foglalt abban, hogy a bábunak a játékban szimbolikusnak kell lennie.

Polcz kiemeli, hogy a bábterápiában alkalmazott bábút a terápiás célokkal összhangban kell megválasztani. Módszeréhez kesztyűsbábót, ahogy ő nevezte, zsákbábót alkalmazott. Fontos itt megjegyezni, hogy a kesztyűsbáb a mozgás irányát tekintve a belebújás technikájának képviselője. A bábba belebújni, saját kézre húzni, mintegy a karok meghosszabbítása révén azonosulni vele, lélektani telitalálat. A legkülönlegesebb a kesztyűs báb esetében az üzenet többértelműsége és komplexitása, amely abból fakad, hogy szimultán módon érzékeljük a bábos kezét mint kezét, és mint a szereplőt reprezentálót, azáltal lesz tömege, plaszticitása a bábunak, hogy a mozgó keze kitölti a figura térfogatát. Alapvető az is, hogy a gyerek a saját horizontjában látja a figurát, szembe tudja önmagaival fordítani azt, a játék során a saját testének meghosszabbított énjévé változtathatja a bábót. Lényeges továbbá, hogy a játékban könnyen meg

lehet szüntetni, ki lehet belőle bújni, sőt, ki lehet fordítani. Ezáltal pedig megteremtődhet a báb halála, hiszen elevenségétől megfosztva csupán tárgy, egy élettelen „valami” lesz. A veszteség, az elmúlás, a megsemmisülés, eltávozás létfilozófiai aspektusai ismerhetők fel ebben az egyszerű gesztusban.

A Polcz (1999) által megtervezett és alkalmazott bábsorozat egyedi, melyek a gyermekrajzok naív jellemzőit idézték, jelzéseik egyszerűek, stilizáltak voltak, nagyságuk a gyermekkéznek felelt meg, de szűkösen a felnőttké is belefért. A 24 darabos bábsorozat a gyermekek elsődleges (pl. anya, apa, bácsi stb.) és másodlagos környezetének (pl. fehérköpenyes figura, a karhatalom képviselője stb.) tagjaiból, továbbá néhány jellegzetes állat és emberfigurából állt.

Erőforrás – átmenet

„A báb másféle társ, mint a testvér, a felebarát. Életteleniségéből az kelti életre, aki saját bábjának választotta vagy megteremtette. A bábu segítők az emberré válás folyamatában.” (Petzold, 1996, 331.)

Petzold (1996) az integratív terápia alapítója szerint az embernek szüksége van babára és bábura, és ha elvesztette őket, új alakokat, képeket, bábokat teremt magának. Petzold nem szinonimaként használja a baba és báb fogalmát. Mind a két tárgynak, és egyben entitásnak erős és karakteres jelleget ad, antropológiai példákon keresztül bizonyítja az ember életében ezen tárgyak funkciójának egymást felváltó, egymás kiegészítő gesztusát. Véleménye szerint a babák titkai megbonthatatlanul összefüggnek az emberek titkaival, terápiájában babát és bábót egyaránt alkalmaz. S miért? Teóriájának alaptétele szerint a babák lényege, az, hogy megteremtik őket. Tapasztalatai alapján állítja, hogy a baba és báb avatja az embert teremtővé, aki a folyamatos alkotási próbálkozásaival önmagát keresi, illetve „aki ismételt életre keltésükkel életet kíván lehelni a babákba, mert végérvényes megelevenítésük feloldaná az élet rejtélyét és a halál borzalmát.”

(Petzold, 1996, 333.). Példái több síkon leképezik és egyben megerősítik jelen tanulmány alapvetéseinek fókuszát, tudniillik azt, hogy a bábu hidat képez a bábos és a megismerendő világ között, hogy közvetítő és helyettesítő eszköz az értelmezhetetlen / elviselhetetlen érzések között,

A kutatók (Jung, 1993; Kapitány, 1995; Eliade, 1997; Hankiss, 1999; Spivey, 2005; Belting, 2007; Újvári, 2015; Voigt, 2019; Láposi, 2020, 2023) messzi időkre nyúlnak vissza, amikor az ember szimbolizálási erejét vizsgálják. Sokan állítják, Petzold is, hogy a kőkorszakbeli szobrocskák többek kultikus tárgyaknál: a „hominizáció kifejeződései” (Petzold, 1996). A nebrai- (magdalén korból), a Willendorfi- (paleolitikum kezdetéről), a Dolní Věstonice-ben talált (paleolitikumból), a les-pugue-i (magdalén korból) Vénuszokat (lásd még Nyekljudov, 1982: 30–111; Clark, 1986: 77–167; Zolnay, 1983: 15) „olyan lények alkották, akik képesek voltak önmagukat kívülről szemlélni, és az emberi formát emberiként tudták megragadni, olyan lények, akikben már megvolt a szimbolizálás ereje.” (Petzold, 1996: 332.). Petzold azt tanítja, hogy a baba nem számúzhető annak az embernek az életéből, akivel sajátos átmenetiségében, az élő életteleniségében összetartozott. Gondolatmenetében fontos látnunk, ahogy a játékbabától eljut a megalkotott testig, a másik identitásig, a megalkotott bábba. A baba és báb fogalmát élesen elkülöníti. A baba mint megalkotott tárgy, a játékszer, amely a szocializációs folyamatban az ember kicsinyített másaként a gondoskodás attitűdjeit szolgálja. A báb az elveszett vagy elfelejtett játékszer pótléka, mégpedig tudatosan megalkotott „test”, „másik identitás”. „A Teremtő kiváltsága, hogy teremtményeit a Paradicsomból kiűzze; a bábjátékosé a bábok táncoltatása, és Rabbi Loew (1512–1609) privilégiuma, hogy a Gólemen az élet jelét a halál jelére változtassa; a tábornokok kiváltsága pedig élő ember élettelen bábbá alakítása. A birtoklás végső álma nem csak rejtett pergamenek, valamint titkos Voodoo-hagyományok tárgya. Szolgálatkész bábuk

megteremtése, a sárkányfogvetésből kinövő férfi-alakok, Zyborgok és Androidák nem csupán az időtlenül ősi és újabb mítoszok tárgyai.” (Petzold, 1996: 334.)

Petzold a „másik identitás” kifejezéssel karakteres irányt adhat azoknak a művészetpedagógusoknak, akik a bábjátékot, a bábót mint tárgyat a maga komplexitásában alkalmazzák a gyermekek játékában, fejlesztésében. „A gyermek testvalósága úgy épül fel, mint a báb teste: testrészt testrészt után. A testet, a kezet – ahogyan az anya testét, a párnát, a bölcsőt – differenciálatlanul, mindennel való összetartozásában magához tartozóként éli meg, de nem sajátjának.” (Petzold, 1996: 333.) A kisgyerek nem tesz különbséget testrészt és testrészt között, ennek tipikus példája a gyermekrajzban tetten érhető emberábrázolás fejlődési szakaszolása, amelyet Feuer Mária (2008) kutatásaiban igazol. Témánk szempontjából a presematikus szakasz említése fontos, amelyben Feuer megállapítja, hogy a kisgyerek ideoplasztikus ábrázolásra képes, vagyis nem egy embert alkot, hanem rajzában az ember képzetét jeleníti meg (Feuer, 2000, 81.). Petzold (1996) azt állítja, hogy a kisgyermek önmaga bábfigurája, a kéz, a láb mozgáskoordinációja, a mozdulatok gyakorlása, a végtagok tevékenységei hasonlatosak a babázáshoz. A testrészekkel való együttmozgás során tapasztalja meg énjének fizikai határait. Petzold ezt a folyamatot a mindenséggel való összetartozásból való kiválásnak nevezi. Ebben a kiválásban fontos elem, fontos eszköz a kisgyerek életében a baba, a játékszer, mely mint átmeneti tárgy funkcionál. Ennek az átmeneti tárgynak a segítségével tapasztalja meg önmagát. „Ahogyan a fejlődés előrehaladtával közvetítő tárggyá válik, azaz médium lesz, amely az általánostól a különöshöz, a sajáttól az idegenhez, az éntől a teig közvetít, egyaránt lehetővé teszi a kapcsolatot és az elhatárolást, és ezzel az identitás kialakulásának komplex folyamatában döntő szerepet tölt be.” (Petzold, 1996: 335.). Petzold (1996) azt tanítja, hogy a gyerekek a bábbal mint átmeneti tárggyal lehetőséget kap

önmaga érzékelésére, hatalmat épít ki önmaga fölé. A bábu így válik az ösztönkezelésben társává. Az élettelen figura arra készíti a vele játszó, hogy életet adjon neki. A tárgy (baba és/vagy báb) elkészítése „sajátos bűvölettel párosul”. A megállt idő illúziójában az anyag, a matéria felszívja a formázót, az alkotót. Mintha teljes figyelmével, minden impulzusával a nyersanyagba áramlana. Tudata a koncentráció legmagasabb fokán van. Tudattalan erejének, tekintetének és kezeinek gyújtópontjában kialakul a baba teste, az alkotó akarat szerint, aki egész testével, mimikájával, gesztusaival, tartásával, légzésével részt vesz ebben. A baba testét nézegeti olyan intenzitással, mintha tükörbe tekintene.” (Petzold, 1996: 335)

Petzold szerint a gyerekek úgy néz a megalkotott tárgyra, mintha ez az énjének része volna, és mégis egy „ismeretlen tulajdont” szemlél. „A tudattalan tartalmak alakot nyertek, láthatóvá váltak.” (Petzold, 1996: 334). S a gyerekek miért ragaszkodnak ehhez a tárgyhoz, játékszerhez, babához vagy bábuhoz?

Petzold tapasztalatai alapján azért, mert a bábu a gyengédséget és az agressziót egyaránt elfogadja, anélkül, hogy ezt viszonzná, nem fegyelmez, nem ír elő normákat, nem moralizál, nem szól vissza. A „varázsa” továbbá az, hogy a gyerekek világában megóvja őt attól, hogy a szakítást, a leválást (anyáról) veszteséggé élje meg. Azt közvetíti számára, hogy a tárgyak beszélni tudnak, a velük folytatott bensőséges párbeszéd nem igényel mindig szavakat. A terápiás bábjátékban Petzold megállapítja, hogy a báb/baba sokrétű funkciót tölthet be, lehet a barátja, helyettesíthet játszótársat, de védelmet is nyújthat. Tapasztalatai alapján a bábokkal „való játékban megmutatkozó érzelmi rezdülések feletti uralom az alapja annak, hogy a gyerekek megtanulják saját indulatait irányítani.” (Petzold, 1996: 344.)

A bábbal mint átmeneti tárggyal lehetőséget kap önmaga érzékelésére, valamint arra, hogy csökkentse egy másik identitástól való függőségét. (Petzold, 1996)

D. W. Winnicott (1999) a tárgykapcsolati elméletek egyik jeles képviselőjeként bevezette az átmeneti tárgy fogalmát. Szerinte a játszás a „kreatív létezés”, személyes és közösségi kapacitásunk megalapozásában segít, mint „kreatív létforma” az élet egészséges állapota, mely elvezet a „kulturális élményhez”. Minden játéknak van territórium, és fontos kérdés, hogy „hol vagyunk, amikor játszunk?”. Winnicott egy „harmadik mezőt, egy köztes teret” feltételez. Ez egy hipotetikus tér, az „alkotó cselekvés” helye. Az első és második tér „két hely, az egyéni belül és kívül” található, az egyik a külső, „másokkal megosztott realitás világa”, a másik a belső vagy „misztikus élmény”, a „pszichés realitás” helye. Az átmeneti tárgy helyettesít, egyszerre szimbólum és valóságos, konkrét tárgy, általa a gyermek megtapasztalja az én és nem én szétválasztását, megtanul megbirkózni a feszültségeivel, olyan tárgyat, amelyet az alany úgy kezel, mintha az félúton lenne önmaga és egy másik személy között. Az átmeneti tárgy biztonságot nyújt, szerethető, gyűlölhető. A gyermek tudja is meg nem is, hogy a tárgy csak egy tárgy, hogy a tárgy a 'másik' (other), ami különbözik a self-től, ugyanakkor teljes összeolvadásban van a tárggyal, amit ő maga teremt, sőt, ez ő maga, mint általában az egész környezete is. A potenciális tér pedig egy pszichikai tér, mely átmeneti tartomány a külső világ és a belső között, itt jelennek meg az átmeneti tárgyak és maga a játék. (Winnicott, 1999)

A bemutatott kutatói megállapítások a bábjáték elméletének és pedagógiai módszertanának részletes kidolgozásához megteremthetnek egy több szakmai lábon álló alapot, egy olyat, amely folyamatosan változó tartalmak, formák mellett is biztonságos elemzési, értelmezési viszonyt biztosítanak, biztosíthatnak.

Az ideális alkotó tér

A passzív szemlélődéssel szemben a kritikus, elemző befogadásra, a különböző környezeti

ingerek elemzésére ösztönző tér szükséges. Az alkotó/bábjátékra kijelölt tér nem helyspecifikus, hanem személyes. Önfeledt alkotás ott jöhet létre, ahol szeretünk lenni, ahol inspirálódhatunk (Mező, 2023), amely tér biztonságot nyújt. A játék tere nem lehet kötött, túltervezett, a felnőtt ízlésvilágát leképező, ezt preferáló közeg. A minőségi tér egyben mentális és fizikai nyugalmat, biztonságot nyújthat, ezzel pedig felszabadult alkotói energiákat nyithat meg. A tér szerkezete befolyásolja a kommunikációt, megszabja a viselkedés lehetőségeit. Mindenkor, minden foglalkozásnál figyelembe kell venni az elrendezés előnyeit, hátrányait (bővebben: Bujdosóné, Gesztelyi és Láposi, 2023). A jól átlátható térszerkezet és a személyes szegletek kettősége a gyermekek számára inspiráló teret eredményeznek. Egyszerre adnak helyet a gondolkodásra, töprengésre, közös tanulásra, egyszerre teremtenek biztonságot, személyes élettérrel. A játékterben nincs minden azonnal a szem előtt. Az, hogy a gyerek kotorászhat, keresgélhet, benézhet a titkos dobozokba, a rejtélyek talajára csalogat, és azonnal a behívást, a beavatást szolgálhatja. A megtalálni tárgyakat gesztusa még inkább a spontaneitást szolgálja, azt, hogy nem közvetlenül kap eszközöket, hanem maga talál rá a „valakikre”, és majd eldöntheti, hogy mivel játszik.

Részösszegzés 1. – A bábjáték mozgatórugói

„Mi hát az, ami a báb...speciálissá teszi? Az élőszínpadi játék csak virtuálisan teremtheti meg a mesei valóságot, hiszen a szereplői valóságosak. A bábszínházi játék már önmagában a mesei valóság egy része: élettelen tárggyal ábrázol élőt. S amikor ezt teszi, tulajdonképpen egy ősi, ingert, vágyat elégit ki: az életrekeltés vágyát. Ilyen értelemben az életrekeltés bábú lázadás is, az anyag legyőzése és szolgálatba állítása; a homo faber és a homo poeticus együttes győzelme: játékos és művészi megvalósítása a homonculusnak... A báb legélesebb elmentéje a realista színpad.” (Mészöly, 1978, 38.)

A bábelméletében a bábót mozgató és a bábu kapcsolatának fontos kritériuma a megkettőzés képessége. Ez a megkettőzés, vagy disszociáció két síkban folyik: a manipuláció technikai síkján, valamint a pszichológiai, a személyiség projekciója, kivetítése síkján. Ez a megkettőzés vagy dualitás, hogy ketten vagyunk egy, azaz ketten alkotunk egy alakot, a folyamatosan önmagamra és „másikra”, azaz a bábura rátekintő figyelemmel jelenvaló állapot, a gyerekek bábhoz való viszonyában legalább annyira jelentős, mint az „elvenné tenni” gesztusa. Ennek a kettős tudatnak a segítségével átalakíthatja a valóságot, visszanyúlhat régi emlékekhez, átléphet a fantázia világába. Talán a legfontosabb azonban, hogy a játékban cselekvéssel teremtheti meg az akár őt helyettesítőket, akár az általa legyőzötteket is.

A báb helyettesít, mivel közlésre törekvésünk gesztusaként kitaláljuk és megalkotjuk a „valamit/valakit” helyettesítő figurát. A bábu valaminek a helyére lép, felváltja azt, amit bemutat. A gyerek köztesként tekint rá, aki Ő és mégsem teljesen Ő maga. Énjének átruházása számára nem okoz nehézséget, sőt, a báb „mögé” bújás által leküzdheti gátlásait.

A tárggyal, a bábbal való játék absztra-hálva teremt hidat a látható és a láthatatlan világ között, ezáltal alkalmas arra, hogy komplexen ágyazzon meg a művészettel nevelés hatásmechanizmusának. Az azonosulás lélektani mechaniz-musa leginkább a cselekvésvágygal jellemezhető, az akciók színpadjaként értelmezett bábjátékos műfaj messzemenően képes ezt kielégíteni.

Újra feltehetjük a kérdést: mi a titka a bábjátéknak? A bábu metamorphozisra képes tárgy, a bábuval játszó a megkettőződést tudó játékos, a bábjáték pedig a meglevenítés varázsát feltáró folyamat. A bábjáték ezen kardinális jellemzője elvezet a bábu és a vele való cselekedetek genealógiájához, illetve ontológiájához, hiszen a bábu jelenléte az emberi történelem legősibb idejétől végigköveti annak fej-

lődését, kultúrateremtő identitását i.e. 2000-tól kezdve napjainkig. (Tarbay, 1978).

A bábót fejlődéstörténete során számtalan funkcióban, számtalan entitásként alkalmazták. Többek között használták: emberfeletti lények, ősök, halottak kultikus ábrázolásánál, természeti vallások varázslóeszközeként, temetési rítusokban áldozati adományként, mágikus praktikákban a rontást, gyógyítást hozó tárgyként, beavató eszközként, hősi és szerelmes történetek, moralitások pedagógiai célzatú meglevenítőjeként. Jelen volt karneválok látványosságaiiban, népi alakoskodásokban, vándorkomédiákban, de szerepet kapott kabarék szabadszájú közönségcsalogatójaként, illetve királyi udvarok, művészkörök szellemes játékszereként is.

A bábu segíthet a gyerek bizalmatlanságát, feszültségét feloldani, érzelmi támaszt és felszabadulást nyújthat a blokkolt affektusokból, lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy kifejezze belső világát.

A bábok színesek, tapinthatók, viszonylag könnyen és többféleképpen használhatók, típustól függően átalakíthatók, kiegészíthetők. Teret adnak szerepjátékoknak, a tanult szociális és problémamegoldó készségek megerősítésének, fenntartásának. A gyermeki világ fontos részeinek miniatürizált ábrázolásaként használhatók. A bábjátékon keresztül feltárulhat a gyermekben rejlő agresszió, megjelenhetnek a félelmek, viszont lényeges, hogy alkalmazása örömet nyújthat.

A bábu tömegként, formaként, színeként (színes felületű formaként), szerkezetként ölt alakot. Ezekkel és a külső, belső arányaival, méretével, típusával, anyagával elsősorban asszociációkat vált ki. A bábu absztrakcióval, képi természetű elvonatkoztatással jön létre, amelyben szerepe van a többszöri sűrítésnek, egyszerűsítésnek, stilizálásnak, metaforikus látásmódnak.

A bábu stilizált, szimbolikus, groteszk, sűrített jel, elsősorban a külalakja által meghatározott tárgy, kialakításánál lényeges az absztrahálás, torzítás, túlzás, összevonás, ereje az elvonatkoztatás mértékében fejeződik ki. A bábu jelentésátvitelre képes,

projektív tulajdonsággal bír, mivel nem az embert mintázza, hanem az ember lelki tartalmait.

A bábnak megelevenítő ereje van, az áttétel a cselekvésre irányul, a megismerés az összes érzékszervet igényli, mozgalmasság, cselekményesség, akciók sora jellemzi. Lényeges hatáseleme, hogy a lehetetlen a gyermek szeme előtt válik valóra.

S tegyük fel újra a kérdést: mi a báb? A bábú cselekvésben résztvevő, anyagból formált képzőművészeti alkotás, plasztikus tárgy, a drámafolyamatban, illetve a dramatikus játékban a megjelenítendő karakter formája, létrejötté pillanatától alkotója által meghatározott kész karakter, vizuálisan erősen komponált, letisztult lényeglátás. Természetéből adódó immanens mozgás és mozgathatóság jellemzi, animál, megelevenít, ennél fogva antropomorf jelleget képviselő, szimbolikus és általánosított (tipikus) jelentésréteggel bíró entitás, amelynek lételeme a metaforikusság és a metamorfózis. A bábú mozog, lélegzik, diskurzusba lép, stilizál, helyettesít, projektál, elrejt, kivetít, kitesz, távolít, pótol (protézis), sűrít, szimbolizál, felmutat.

A paravános játék esetében a paraván rejtettséget ad, takarást, védelmet nyújt. A valóság szabályai, korlátai közül kiemel, eltakar, véd. Feloldja a gátlásokat, „az én nem látszom” illúzióját adja. A bábú „varázslatos lény”, Ő a nem élő és mégis megelevenedő, akivel a játékos azonosul. Ez adja a második rejtőzési szintet, az átalakulás lehetőségét.

Az azonosulás a többi játéknál képzeletbeli, itt a bábúval játszó gyermek (miközben a képzeletbeli identifikációt is átéli) olyan fokban azonosul a bábúval, hogy annak személyében beszél és mozog. A beszéddel és mozgással egybekötött identifikáció a legteljesebb. Kettős áttétellel találkozunk: nem mi közeledünk a gyermekhez, hanem a bábú, és az sem közvetlenül szólítja meg őt, hanem a hozzá tartozó tárgyakkal beszél és játszik. A bábúval való játék közben a gyermeknek rövid idő alatt megfigyelhetjük: mimikáját, manualitását, globális moz-

gását, beszédének formai és tartalmi részét, fantáziáját, praktikus intelligenciáját. A bábjáték valósága (bábok, díszletek, kellékek, jelmezek) rosszul tűri a stilizálás hiányát, a túlzott realizmust, a naturális ábrázolás túlsúlyát. A báb karaktere, melyet megalkotójától kapott, nem gátolhatja a szabad játékot. A bábnak megszólító erővel kell bírnia. Lényeges, hogy a bábjáték tétje mindig képben, a bábú és terének viszonylataiban fogalmazódik meg. A bábú mimikátlansága, szimbolikus jelzesszerűsége miatt folyamatos, aktív együttműködésre kényszerít, az őt mozgatótól teremtőkészséget, az átköltésnek és átváltozásnak a képességét követeli.

Részösszegzés 2. – Mit nyújthat a bábjáték mint művészeti eljárás?

Felszínre kerülhetnek, feloldódhatnak érzések, problémák. „A művészet lehetőséget teremthet arra, hogy párbeszéd induljon olyan emberekkel, akik érzéseiket és problémáikat nehezen tudják elmondani. Másrészt elindítható a művészettel a tabuk alatt álló témák felszínre hozása és tárgyalása.” (Illés, 2009, 236-237.). A bábjáték lehetőséget biztosít ezen problémák, konfliktusok tudattalan felszínre kerülésére, megjelenítésére, kifejezésére, az alkotói folyamat során a feldolgozásra. Mivel a bábú antropomorfizált figura, helyettesíti azt az entitást, akit/amat az őt életre keltője kitalált, azaz bármit/bárkit megjeleníthet. A figura olyan karakterjegyekkel rendelkezhet a játék során, amelyeket az Őt mozgató megenged neki.

Szabadságot adhat, személyiséget bontakoztathat ki. „Művészettel nevelni nem más, mint szabadságra nevelni. A művészet műfajai egytől-egyig kapcsolati formák a transzcendenciával. A művészet kontaktust teremt a világ harmóniáival, valamiféle rezonanciát hoz létre az emberben. A művészetekben mindig a személyesség nyilatkozik meg, bepillantást ad a személyiségeibe, valamiféle valóságot fejez ki.” (Vekerdy, 2013. 61.).

Lehetőséget adhat az önkifejezésre, kreativitásra. A báb-játéknak mással össze nem hasonlítható tulajdonsága, hogy élettelen tárgyakkal játssza el az élő. A báb manuális megalkotása, illetve a vele való játék során a gyerek, az addig élettelen bábót élettellel tölti meg. A báb megalkotása lehetőséget ad az önkifejezésre, érzések megnyilvánítására. A bábu elkészítése és egy bábuval való játék nem feltétele egymásnak, külön-külön is megéltethető e két, egymástól eltérő, de mégis egymást kiegészítő tevékenység. Az egyik a manuális cselekvés, az anyagból való teremtés plasztikai kifejezése, a másik a bábunak tekintett kész tárggyal való konkrét és közvetlen játék, a figurával történő cselekvés. Az első a befelé tekintő, belső látást igénylő vizuális alkotás, amelyben a figurát az alkotója saját képzelete által formázza, teremt meg, a második az interaktivitásra építő társas kommunikáció, amelyben az élettelen tárgyat megmozdítani vágyó játékos saját akarata által megeleveníti, drámai alakká változtatja a bábót.

Belső és külső világ bontakozhat ki általa. A bábjáték absztrahálva (elvonatkoztatva) teremt hidat a látható és a láthatatlan világ között, a játékos és a bábja között. A báb társa a gyermeknek, „hidat” képez közte és a külső világ között, a lélektani-, mentális és a fizikai, racionális tér között. Saját világot teremthet, amelyben a közvetlen játéktér is általa alakítható, amelyben úgy mozog, létezik, ahogy az általa megelevenített figura és Ő akarja. Játék közben a gyerek „szerződést” köt a saját bábójával, cinkostársak lesznek, amely relációban a bábos/gyerek bármikor megváltoztathatja kettőjük státuszát. Megélheti az alá-, fölérendeltséget, a partnerséget, de akár az eggyé válás állapotát is, sőt, a folyamatos újrateremtés örömét és erejét is. Ez utóbbi azért is fontos élmény lehet számára, mert nem virtuálisan egy enter gomb benyomásával történik, hanem konkrétan meg kell küzdenie azért, hogy a bábja újra és újra elevenné váljon, és legyen valamilyen.

Megtartja és támogatja a „varázst”, a csodát. A távollét, a kivetítés, az átalakítás, a szimbolizálás, meta-

forikus formanyelv számtalan variációi teremtik meg a báb varázsát, amelyet a gyermek ért, képes működtetni, illetve szeretve éli a bábjáték folyamatában. A bábuval való játékban a gyerek valóban megélhet csodás jelenségeket, például a bábu folyamatos átváltozásakor, vagy szerepbe való ki- és belépése során. A báb azt a kontextust teremt, teremtheti meg, amelyben a gyermek formálódik, szimbolizálni lesz képes, projektálni tud úgy, hogy közben teljes őszinteséggel és örömmel tevékenykedik. Mivel maga alakíthatja, építheti, alkothatja meg a bábjáték teljes kontextusát, megtapasztalja, a „világteremtés” szépségét és küzdelmét. Ebbe az általa kialakított miniatűr világba pedig csodák is történhetnek, olyanok, amiről tud, de mégsem akar tudni.

Komfortzóna elbagyására ösztönözhet. A játék során olyan helyzetek, szituációk teremthetnek meg, amely csak ebben, a bábos miniatűrvilágban történhetnek meg. A szabályokat az itt és most-ban az éppen jelenlevők alkotják, a jelen idő- és térkoordinátái keretezik. Ebben megtörténhet bármi, a képzeteknek nem szab korlátot semmi. A bábjáték keretein belül „hősként” próbákat állhat ki, vállalhatja a félelmeivel való szembenézést, legyőzheti az éjszakát, de konkrét személyekkel is csatározhat, kibékülhet, sőt, szerepeket cserélhet, egyszerre több karakter bőrébe is bebújhat, meghalhat és feltámadhat akárhányszor csak szeretne, bejárhatja a maga teremtette nagy időket, drámákat, megidézhethet emlékeket, utazhat vissza az időben, és előre, a távoli jövőbe. És mindezt teheti a teljesen spontán alakított játékában.

Perspektíva-, és nézőpontváltásra készíthet. A játék felkínálhat fordulatokat, amelyek által a bábjátékos más nézőpontok szerint láthatja az eseményeket, megtörténhet, hogy egy-egy jelenségre más-más megoldást hoz. A más megoldások folyamatos ön-reflexióra készítheti a játék résztvevőt, belátható lesz, hogy nem csak egy út a járható. A bábjáték sokféle adottsága megengedi a legtöbb változatos nézőpontváltást, hiszen a bábuk vizualitása, típusa,

kreativitásunkra van bízva. Egy óriásbáb és egy apró ujjbáb arányai máris hatalmasra nyitják a léptékek általi nézőpontok gazdagságát.

Megalapozhatja és kitérít a kifejező közlést, a verbális és nonverbális kommunikáció formáit. Beszédre, párbeszédre készítő szituációkban, mozgást és szöveget összekapcsoló játékokban, pontos beszédet, kiejtést, szóformálást, hanglejtést kívánó helyzetekben, folyamatos, kifejező beszédet követelő játékokban, helyzetgyakorlatokban fejlesztheti a kommunikációt.

Utóhang

„Talán kicsit misztikus megközelítés, de a bábszínház mindig a teremtésről szól, hiszen minden történetben megmozdul egy báb, az élettelen életet kap. Ez tulajdonképpen az Isten munkájának leképezése, a világ csodája...” (Gimesi, Fekete, 2021. 37.) „...a báb utánozza a bábost vagy a bábos utánozza a bábót? Ebben a bizonytalanságában rejlik a bábszínház jelentősége. Abban, hogy – ha a kettő közötti különbséget nem is szünteti meg – kérdéssé teszi az emberi és nem-emberi, a normatív és nem-normatív közötti határvonal pontos helyét.” (Benkő, 2011. 99.)

Irodalom

Bancsi Zoltán, Mező Katalin (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)

Barcsi Viktória (2019). *Mentés másként – mentális modellek és affordanciák az online mentés módszereiben*. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Szeged, Szakdolgozat.

Barthes, Roland (1983). *Mitológiák*. Európa Könyvkiadó, Budapest

Belting, Hans (2007): *Kép-antropológia*. Képtudományi vázlatok. Kijarat Kiadó, Budapest.

Bencsik Orsolya (2012). Megszólal a „megismerhetetlen”. Bábok és babák, mint a lélek szócsövei. *Apertúra. Film - Vizualitás - Elmélet*, 3.

Benkő Krisztián (2011). *Bábok és automaták*. Napkút Kiadó, Budapest.

Boda Edit (1997). *A világfa körül. Irodalom, néprajz, médiaismeret 10-11 éveseknek*. Helikon Kiadó, Budapest.

Bujdosóné Papp Andrea, Gesztelyi Hermina, Láposi Terka (2023). A tér szerepe a gyermekkultúra közvetítésében. In Kempf K., Polyák zs., Vincze B., Pálkúti A., Patonai G. (szerk.). *A művészetpedagógia múltja és jelene – reformpedagógia, életreform, gyermekkultúra 5*. Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület, Budapest. 246-265.

Cole, Michael & Cole, Sheila R.(2006). *Fejlesztésközpontú*. Osiris Kiadó, Budapest.

Darida Veronika (2020): *Filozófusok bábszínházja*. Kijarat Kiadó. Budapest.

Eliade, Mircea (1997): *Képek és jelképek*. Európa Kiadó, Budapest. 14-25.

Fischer Judit (2017): *Azonosítatlan Repülő Tárgyak*. DLA értekezés. Magyar Képzőművészeti Egyetem Doktori Iskola. Budapest.

Fischer-Lichte, Erika (1999): Az átváltozás mint esztétikai kategória. Megjegyzések a performativitás esztétikájához. *Theatron*. Nyár-ősz, 57–66.

Gimesi Dóra (2016). *Háromdimenziós hősök - A kortárs bábszínházi adaptáció néhány dramaturgiai kérdése*. Doktori értekezés. Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskola, Budapest.

Gimesi Dóra, Fekete Ágnes (2021). A bábszínház a világ csodája. *Art Limes*, 2021. 5. 37.

Goda Mónika Melinda (2019). *Báb/Játék/Művészet – A báb-lét alakzatai*. Doktori Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Filozófiatudományi Doktori Iskola. Budapest.

- Gombrich, E. H. (2003): Elmélkedés egy vessző-paripáról, avagy a művészi forma gyökerei. In Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép. Válogatott Tanulmányok a képek logikájáról*. Typotex, Budapest. 23–37.
- Guzman, Lean (2023): *A művészetterápia esszenciális gyakorlatai*. Hatékony módszerek a szorongás, a depresszió és a traumák kezelésére. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Han, Byung-Chul (2021). *A szép megmentése*. Typotex, Budapest.
- Hankiss Elemér (1999): *Az emberi kaland. Egy civilizáció-elmélet vizsgálata*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Illés Anikó (2009). Művészetterápia a közoktatásban (elméleti lehetőségek és etikai megfontolások). *Új Pedagógiai Szemle*, 59. (5-6). 233-240.
- Jákfali Magdolna (2004). *A nézés öröme. Az avantgárd színházi paradigma*. In Imre Z. (szerk.): *Átvilágítás. A magyar színház európai kontextusban*, Budapest, Áron Kiadó. 96–127.
- Kádár Annamária (2014): *Mesepszichológia 2*. Útravaló kényes nevelési helyzetekhez. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kaposi László (é.n.) (Szerk). *Módszertani segédlet a bábjáték és a bábkészítés valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához*. OFI, Budapest.
- Kékes Szabó, M. (2016). A tárgyválasztás és -használat sajátosságai óvodás és kisiskolás gyermekek körében. *Iskolakultúra*, 26, 10-17.
- Kékesi Kun Árpád (2004). A recepció és a kreativitás a színház(kultúra)ban. In *Átvilágítás. A magyar színház európai kontextusban*. Áron Kiadó, Budapest. 9-23.
- Kenneth, Clark (1986). *Az akt*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Kiss Virág (2017). „A hang lelke – a lélek hangja”. Művészeti terápia a gyógypedagógiában. *Fejlesztő Pedagógia*, 28.(1-2).19-26.
- Kiss Virág (2017): *Művészetalapú módszerek*. In Nagy Á. (Szerk.). *Szolgálva, nem tündökölve Trencsényi* 70. Iuvenis - Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest 190-191.
- Kulcsár Szabó Ernő (1998): A megértés mint feladat és történet. *A megértés alakzatai*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 7–19.
- Lammel Annamária, Nagy Iлона (1995): *Paraszttiblia. Magyar népi biblikus történetek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Láposi, Terka (2020). “Fény, fény, fényesség...”: A látható fény titkai, avagy miért kék az ég? – Bábjáték a komplex művészeti nevelés kontextusában In Bujdosóné, Papp A.; Gesztelyi, H. (szerk.) *A teljesség harmóniája I. : A művészettel nevelés értelmezései*. Debrecen, Didakt. 11-59
- Láposi, Terka (2023). Gondolatok a bábpedagógia kontextusairól, 21. századi diszpozícióiról, illetve társművészeti diskurzusairól. In Kempf, K.; Polyák, Zs.; Vincze, B.; Pálkuti, A.; Patonai, G. (szerk.) *A művészetpedagógia múltja és jelene – reformpedagógia, életreform, gyermekkultúra*. 5. Budapest, Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület. 410-425.
- Makonj, Karel (2008). A báb, mint tárgy. Szubjektív és objektív. *Art Limes*, 2008/3. 101–107.
- Mészöly Miklós (1978): A bábjátékról. In Tarbay E. (Szerk.). *Bábesztétikai szöveggyűjtemény*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest. 38-40.
- Mező Ferenc, Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (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)
- Mező, Katalin & Mező, Ferenc (2020): The OxIPO Game Collection for Developing Cognitive Abilities. *Különleges Bánásmód*, 6. (1). 63-73. DOI [10.18458/KB.2020.1.63](https://doi.org/10.18458/KB.2020.1.63)
- Mező Katalin (2023): A kreativitást ösztönző inspiráció. In Gesztelyi, H.; Kis, G. (szerk.) *A teljesség harmóniája III. - A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei*. Didakt Kiadó, Hajdúböszörmény. 11-22.

- Nyekljudov, Sz. J. (szerk.) (1982): *A művészet ősi formái*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7-83.
- Orosz Csaba (2009): Kreativitási gyakorlatok a vizuális nevelésben Joseph Beuys és Erdély Miklós nyomdokain. *Új Pedagógiai Szemle*, 5-6. 199-212.
- Pavis, Patrice (2006): *Színházi szótár*. L'Harmattan. 52-55.
- Petzold, Gottfried Hilarion (1996): Bábák és bábjátékok gyermek integratív terápiában. In Petzold, G. H, & Ramin, G. (Eds.) (1996): *Gyermek - pszichoterápia*, Osiris, Budapest. 332-376.
- Pléh Csaba (1995): A szimbólumfeldolgozó gondolkodásmód és a szimbólumfogalom változati/változásai. In Kapitány Á., Kapitány G. (Szerk.), „Jelbeszéd az életünk” – *A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris-Századvég, Budapest. 149-152.
- Polcz Alain (1967): *A bábjáték lélektanáról*. In Hollós R-né (Szerk.). *A bábjáték lélektana és pedagógiája. Tanulmánykötet*. Bábjátékos kiskönyvtár 18., Népművelési Propaganda Iroda, Budapest. 34-50.
- Polcz Alain (1999): *Világjáték. Dinamikus játékdinamika és játékterápia*. Pont Kiadó, Budapest. 21-60.
- Pszichiátriai Szakmai Kollégium. Szocioterápiás módszerek. Irányelvek. 2004.
- Spivey, Nigel (2005): *Világteremtő művészet*. Gabó Kiadó, Budapest. 51-60.
- Szokolszky Ágnes, Kádár, E. (1999). James J. Gibson ökológiai pszichológiája. *Magyar Pszichológia*, 2, 245-285.
- Szokolszky Ágnes (2004): A tárgy mint cselekvési lehetőség: a tárgyi „mintha játék” tanulságai. In Kapitány Á., Kapitány, G. (szerk.). *Termékszémantika*. Magyar Iparművészeti Egyetem. 78-87.
- Tarbay Ede (szerk.) (1978): *Bábesztétikai szöveggyűjtemény*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest. 38-40.
- Újvári Edit (2015): „Jélet hagyni”. *Vizuális alkotások és rítusok szemiotikai elemzése*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 7-41.
- Ungvári Zrínyi Ildikó (2011): *Bevezetés a színházantropológiába*. Színháztudományi tankönyv – Bevezetés a színházantropológiába. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.
- Verkedy Tamás (2013): *Jól szeretni. Tudod-e, hogy milyen a gyereked?* Kulcslyuk kiadó. 47-61.
- Virág Teréz (1998). *A bábjáték pszichológiája*. In Szilágyi D. (Szerk.). *Gyógyító báb*. UNIMA Magyar Központja, Budapest.
- Voigt Vilmos (2019): *A jelek valóságáról – A valóság jeleiről*. Gondolat Kiadó, Budapest. 9-27.
- Wilhelm Gábor (2010): *Antropológiai tárgyelmélet*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola Kommunikáció PhD Program.
- Zolnay Vilmos (1983): *A művészetek eredete (Pokoljárás)*. Magvető, Budapest. 12-40.
- I1: Teremtéstörténetek. Utolsó megtekintés: 2023.08.17. Web: <https://mek.oszk.hu/00100/00192/html/>.

**APPLICATION OF ANIMAL ASSISTANCE AT THE UNIVERSITY OF DEBRECEN
FACULTY OF EDUCATION FOR CHILDREN AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Author:

Antal Lovas Kiss (Ph.D., hab.)
University of Debrecen (Hungary)

Reviewers:

Norbert Tóth
University of Debrecen (Hungary)

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

E-mail address of the author:

lovaskiss@ped.unideb.hu

...and two other anonymous reviewers

Lovas Kiss, Antal (2023). Application of Animal Assistance at the University of Debrecen Faculty of Education for Children and Special Educational Needs. *Special Treatment Interdisciplinary Journal* [Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat], 9. (4). 119-126. DOI [10.18458/KB.2023.4.119](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.119)

Abstract

Animal assistance used among university students is not unknown, numerous foreign examples prove its valid existence. The application aimed at university students appeared in the United States of America, but nowadays it is used in many countries around the world. The emergence of assistance dogs in higher education is related to the scientific interest aimed at discovering and measuring the causes of the positive effects experienced during the use of assistance animals. Simultaneously with the introduction of animal assistance training at the University of Debrecen Faculty of Education for Children and Special Educational Needs, the university student sensitization program began in 2021, within the framework of which students can meet the assistance dog serving on the university campus on a daily basis. The first university student sensitizer dog of the country has a multifaceted task, it is not only performs tasks in the field of animal-assisted activity but also fulfills a socialization role with its presence, helping many to rethink their ideas about keeping animals. The study presents this socialization program.

Keywords: sensitizing dog, animal-assisted interventions (AAI), human-animal interactions (HAI)

Discipline: pedagogy

Absztrakt

AZ ÁLLATASSZISZTÁCIÓ ALKALMAZÁSA A DEBRECENI EGYETEM GYERMEKNEVELÉSI ÉS GYÓGYPEDAGÓGIAI KARÁN

Az egyetemi hallgatók körében alkalmazott állatasszisztáció nem ismeretlen, számos külföldi példa bizonyítja a létjogosultságát. A célzottan egyetemistákra irányuló alkalmazás az Amerikai Egyesült Államokból terjedt el és napjainkra már a világ számos országában alkalmazzák. A segítő kutyák megjelenése a

felsőoktatásban összefügg azzal a tudományos érdeklődéssel, amely a segítő állatok alkalmazása során tapasztalt pozitív hatások okainak feltárására és mérésére irányult. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán az állatasszisztációs képzés bevezetésével egy időben 2021-ben kezdődött meg az az egyetemista érzékenyítő program, amely keretében a hallgatók napi rendszerességgel találkozhatnak az egyetemi kampuszon szolgálatot teljesítő segítő kutyával. Az ország első egyetemista érzékenyítő kutyájának sokrétű feladata van, nem csak az állatasszisztált aktivitás terén végez munkát, hanem jelenlétével szocializációs szerepet is betölt, sokaknak segít az állattartásról kialakított képzeik újragondolásában. A tanulmány ezt a szocializációs programot mutatja be.

Kulcsszavak: érzékenyítő kutya, állatasszisztált aktivitások (AAI), ember-állat interakciók (HAI)

Diszciplína: neveléstudomány

Animal assistance used among university students is not unknown, numerous foreign examples prove its right to exist (Binfet, 2016; Barker, Barker & Schubert 2017; Crossman & Kazdin, 2015). The use aimed at university students appeared in the United States of America, but nowadays it is used in many countries of the world, especially in urbanized areas with an economically developed Anglo-Saxon culture, from Australia to Western Europe.

The emergence of assistance dogs in higher education is related to the scientific interest aimed at discovering and measuring the causes of the positive effects experienced during the use of assistance animals. The investigations that have proliferated since the end of the seventies were mostly carried out by research groups connected to universities, so it was obvious to involve a large number of university students as subjects of the research during various investigations. These studies also confirmed that students studying in tertiary education are in particular need of stress-reducing interventions (Barker, et al. 2016). Several studies have shown that the symptoms of financial pressure, stress, depression, and anxiety disorders are alarmingly high among students in higher education worldwide (Bayram & Bilgel, 2008; Eisenberg et al., 2007). 85% of American university

students feel overwhelmed, 40% feel anxious, and 30% claim that stress negatively affects their academic performance (Austin, et al. 2010). Students in tertiary education around the world show similar results. Thus, the studies were mostly focused on these areas, and animal-assisted interventions (Animal-Assisted Interventions) are used more and more often to promote the mental health of students and relieve students (Bell, 2013).

Even today, the university environment provides a good opportunity to document interventions at a scientific level and to develop measurement procedures. Therefore, more and more research is trying to explore the effects of AAIs on the mental, physiological, and cognitive performance of tertiary education students. Annalena Huber and her research team conducted a meta-analysis using thirty-five publications from animal-assisted cognitive or physiological health research conducted among students in higher education. The systematic review emerges that research investigating the effects of using animal assistance showed a general reduction in acute anxiety and stress. (Huber et al. 2022) In particular, the short-term benefits of AAI have been shown in research (Parbery-Clark et al. 2021). In the case of other mental processes, studies have measured a smaller but beneficial effect. At the same time, various researches aimed at measuring

changes in physiological or cognitive abilities have not shown a clear effect. The strong methodological heterogeneity between the studies did not allow clear conclusions to be drawn (Huber et al. 2022). Naturally, there are also examples of studies in many other areas, to name just one, the research on empathy was carried out at the University of Colorado, where they investigated – with the involvement of dogs – that for the involved university students whether animal or human suffering was more disturbing. (Levin, Arluke & Irvine, 2017). Research aimed at exploring the possibilities of animal assistance in talent care can also be a specific research direction (Mező, 2023: 213–216).

In Hungary, the University of Debrecen Faculty of Education for Children and Special Educational Needs has published the use of the university sensitizing dog reflecting domestic condition for the first time. In the first place, not the health or psychological but the social aspects are in the foreground of the application.

Hungarian characteristics of the application of the university sensitizing dog

Education for appropriate behavior and care towards animals is an important means of raising social morality. Act XXVIII of 1998 deals with the protection and welfare of animals in Hungary. The law states that education for proper behavior and care towards animals, and knowledge of animals must be included in general school education, vocational training, and knowledge dissemination, and state and local government bodies, as well as educational institutions, are obliged to promote the implementation of these tasks. In practice, however, the relevant bodies have not taken meaningful steps for more than twenty years. Despite the legal provision, public education neglects or does not discuss humane behavior towards animals, the topic of responsible animal husbandry, and there are only a few exceptions to this (363/2012. (XII.17.) Government Decree on the National Basic

Program of Kindergarten Education Annex No. 1 and No. 110/2012 on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum. (VI. 4.) Government Decree 1-2. §-a). At the same time, in recent years, partly at the initiative of teachers and partly thanks to NGOs, it has become more and more common for members of NGOs dealing with animal protection in kindergartens and schools to occasionally give lectures on the topic of responsible animal husbandry, and some animal protection NGOs even have developed educational programs. However, these options only offer ad hoc solutions.

As a matter of fact, education for the humane treatment of animals should be implemented in the family as the primary stage of the child's upbringing by the parents because the relationship with animals is fundamentally influenced by the patterns seen in the family. At the same time, in today's complex social milieu, very different life management strategies are presented at the same time, so the members of society are characterized by very different attitudes towards animals. Therefore, it has become necessary to acquire some kind of common minimum level, for which the institutional framework provides an adequate background. In order to be transferred this knowledge in educational institutions, it first must be appeared in teacher training.

At the University of Debrecen, Faculty of Education for Children and Special Educational Needs the animal-assisted postgraduate specialist training course and the practice-oriented university student sensitization program – within the framework of which students can meet the assistance dog at the university campus on a daily basis – were begun at the same time in 2021. The first university student sensitization dog of the country has a multifaceted task. It not only performs tasks in the field of animal-assisted activity; but also fulfills a socialization role with its presence, helping many people to rethink their ideas about animal husbandry.

Features of our own program

The study presented below was carried out with the intention of preliminary research, the purpose of which was to observe and document the impact of the animal playing a sensitizing role at the university campus, as well as to learn about the characteristics and forms of attitudes towards the dog. Due to its nature, the purpose of the investigation was to map and establish further research opportunities.

The special orientation of the program also suggested the application of new research methods. The vast majority of studies known from the international literature rely on data collection using quantitative methods (as it is clear from the introduction of my article). At the same time, the research related to our university student sensitization program was qualitatively oriented at our university faculty. In the academic years of 2021/22 and 2022/23, we investigated the interactions of more than two hundred university students with sensitizing dogs in three different situations using the participant observation method over four semesters:

1. The dog regularly participated in the course dealing with the topic of the animal-human relationship, where the students had the opportunity to create a controlled relationship with the dog at the end of the lesson (being in control meant that the students could ask the dog to complete simple tasks and reward the animal with a treat if it was successful).
2. The dog took part in a course whose theme was not related to the issue of the human-animal relationship. At the end of the lesson, the instructor did not offer contact with the animal, but he provided opportunities for interactions in the case of students' request
3. Spontaneous contact was established on the individual initiative of students in an informal situation during the breaks between classes and after classes at the campus.

It was an important aspect that the students could always initiate the contact, which they were encouraged to do after the lesson dealing with the animal-human relationship, but in the other situations, the handler did not take the initiative; but helped the contact by giving advice on how to "make friends" with the dog. He suggested joint actions with the dog and also provided the students with reward snacks, with which they had a way to motivate the animal.

The aspects of our observations directed at the students were as follows:

- aspects of space use, distance from the dog, and contact with the dog
- nature and method of intention to establish contact
- interpretation of the intentions and behavior of the dog
- observing body language towards the dog
- verbalization of the situation with the dog

In research conducted in connection with AAI programs, the character traits of the used assistance dogs were often overlooked (Santaniello, et al. 2021), however, the characteristics of the dog used in our study were also important. When choosing an animal to act as a sensitizer, it was important to help overcome negative stereotypes about dogs as a species. Since in the Hungarian sociocultural milieu (just like in many other cultures) big black dogs are mostly rejected, it was obvious that a big black dog should fulfill this task. The animal used was a trained therapy dog, which did not wear a leash during its use, apparently nothing restricted its movement, but in fact, it was under the control of the handler.

The content of the contact

During the observation, not only the presence of the dog; but also - through some very simple exercises - the interaction with the students were important. During the implementation of the exercises, it became possible to follow how enterprising

students establish a relationship and communication with a non-human being. The performance of the task and the way the animal was rewarded offered multiple pieces of information for the observer. For example, the handing over of a reward bite, when a large and initially distrustful animal takes a very small piece of food from the student's hand, can be interpreted as a situation of trust, in which not only the relationship towards the dog, but also the authority of the dog handler-teacher in the background play a role, since the student assumes that the situations created during university education are safe. During the presentation of the reward snack, the hands of the students inevitably got dog saliva, and the handling of this situation pointed to the hygienic aspects of the human-animal relationship.

Already at the beginning of the program, it was obvious that the students had different attitudes towards the therapy dog used. In the beginning, when the presence of the dog unexpectedly hit the students in the university environment, their different reactions were particularly evident. Essentially typifiable forms became observable:

Fear: initially several students showed fear reactions even though the presence and attention of the animal was not directed at them. During the university lectures, they chose places far from the dog. They didn't understand the dog's behavior at all, they did not know what his body language was telling, and they often evaluated his spatial approach as an attack. The conversations with the students revealed that in many cases the fear was fueled by previous bad experiences, but there were also students who had no previous personal experience with dogs, so essentially their fear of the unknown was manifested in their rejecting behavior. (Obviously, we respected the fear reactions in all cases, we did not initiate interaction, but we provided an opportunity for the student to try to approach).

Overwhelming emotion: there were students who responded to the dog's presence with heightened emotional reactions. They ran up to the dog and tried to make physical contact with it. Many people petted him, but some hugged and held the dog close. Students belonging to this type, despite their overflowing emotions, actually did not pay attention to the animal's reactions at all. They push into the animal's space, their movements express dominance, and they expect the dog to be happy for them. During the conversations, they emphasized their love of animals, especially their attraction to dogs. Several people also reported that they were dog owners themselves.

Neutral: there were those who showed no interest in the dog, accepted its presence, understood its role, but it did not provoke an emotional reaction from them. The dog, as another species, was basically uninteresting to them.

Interested parties: there were those who approached the dog with interest and sympathy, especially in the first period, when the dog appearing in an unusual situation was considered a novelty. They tried to get involved in the offered relationship-building tasks and it was an experience for them to control the animal.

Some experiences of the program

Perhaps the two extremes emerged most spectacularly, the diffident and emotionally overheated reactions. These two groups had the smallest number of items. Most of them were among those who showed neutral reactions, but at the same time, many of them also took the course dealing with the relationship between dogs and humans.

- During the later conversations that processed the students' impressions, several students reported that they were afraid of the sensitizing dog at the university because of their previous negative experiences.

- There were those who had never met a dog that could be controlled without physical restrictions. Others recalled learning to dislike dogs as part of their family socialization.
- The same reaction was observed among the university groups as in kindergarten or elementary school, the positive reactions of the peer group resolved individual anxieties and resulted in braver, more proactive reactions to the therapy dog.
- For those students who approached the dog with overflowing emotions, the animal itself signaled by withdrawing from interactions and moving away from those approaching loudly or with violent movements. During the evaluation of unsuccessful relationships, the students had the opportunity to interpret animal and human behavior and body language afterwards, and to become aware of their anthropocentric behavior.
- Speaking situations that arise in the middle of petting dogs also provides opportunities for reviving and sharing previous experiences related to dogs.
- The lack of knowledge and the importance of the sensitizer used in the training was indicated by the fact that several people did not understand the behavior of the animal involved in dog-human communication despite the fact that they themselves are dog owners.

Conclusion

Encounters with the sensitizing dog of the university can be considered an animal-assisted activity. Spanish psychologist Javier López-Cepero highlights the importance of AAIs as interventions aimed at improving human health that involve human-animal interactions (HAIs) involving animals (López-Cepero, 2020) and this is important because in most cultures living together with animals is a fundamental aspect of human

existence, however, this relationship often fades or becomes contradictory in the metropolitan conditions of global consumer societies. Some species we keep as pets and develop a strong social relationship with them, while others are seen only as a source of food. At the same time, climate change or the zoonotic Covid-19 also draws attention to the fact that it is essential to recognize the connection between people, animals and the environment. Closer synergy between humans, animals and the environment is becoming more and more important. This is what the sensitizing activity on our university faculty aims to promote at the local level, which, combined with knowledge transfer, provides empirical and theoretical knowledge. By becoming aware of the advantages and possibilities of AAI, students can consciously involve animals in the pedagogical work they lead while practicing their profession.

This study only covered the main characteristics and experiences of the preliminary research, due to reasons of scope it could not undertake a detailed presentation of the study, but perhaps the most important thing is to highlight that the relationship with animals is a constantly variable agent. This is also reflected in the variable nature of the positions observed during our research. As soon as the presence of the therapy animal became common during the daily routine, the initial anxieties of the students approaching the dog with reservations were resolved and this offered an opportunity to re-evaluate the animal-human relationship. It meant a lot that they experienced the controllability of the animal and also that it did not show aggressive behavior. Several of the students involved in the research reported that their fear reactions were alleviated by the behavior of their group mates who calmly approached the dog and by their observation that the interaction with the dog can be an experience.

The experiences offered by the program draw attention to the fact that the effect of the course

dealing with the dog-human relationship on student groups with different orientations may be the subject of further research.

Finally, we must also emphasize that animal welfare aspects played an important role throughout. The university sensitizing dog performed its task by moving freely on the university campus, so it was able to get out of stressful or tiring situations. There was no physical coercion that would have kept him in undesirable situations, and we also created a restroom for him, where stress-free rest was guaranteed for him.

References

- Austin, J. Elizabeth, Saklofske, H. Donald, & Mastoras, M. Sarah (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*. 62(1):42–50. DOI [10.1080/00049530903312899](https://doi.org/10.1080/00049530903312899)
- Barker, Sandra B., Barker, Randolph T, McCain, Nancy L., & Schubert, Cristine M. (2016). A Randomized Cross-over Exploratory Study of the Effect of Visiting Therapy Dogs on College Student Stress Before Final Exams. *Anthrozoös*, 29. (1): 35-46. DOI [10.1080/08927936.2015.1069988](https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1069988)
- Barker, Sandra, Barker, Randolph T, & Schubert, Christine (2017). Therapy Dogs on Campus: A Counseling Outreach Activity for College Students Preparing for Final Exams. *Journal of College Counseling*, 20(3):278-288. DOI [10.1002/jocc.12075](https://doi.org/10.1002/jocc.12075)
- Bayram, Nuran & Bilgel, Nazan (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 43(8):667-72. DOI [10.1007/s00127-008-0345-x](https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x)
- Bell, Allison (2013). “Paws for a Study Break: Running an Animal-Assisted Therapy Program at the Gerstein Science Information Centre”. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 8(1), 1-11. DOI [10.21083/partnership.v8i1.2403](https://doi.org/10.21083/partnership.v8i1.2403)
- Binfet, John-Tyler (2017). The Effects of Group-Administered Canine Therapy on University Students’ Wellbeing: A Randomized Controlled Trial. *Anthrozoös*, 30 (3):397-414. DOI [10.1080/08927936.2017.1335097](https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1335097)
- Crossman, Molly & Kazdin, Alan E. (2015). Animal visitation programs in colleges and universities: An efficient model for reducing student stress. In: Fine A, ed. Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions. New York, NY: Elsevier, 333–337. DOI [10.1016/B978-0-12-801292-5.00024-9](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801292-5.00024-9)
- Eisenberg, Daniel E., Gollust, Sarah, Golberstein, Ezra, & Hefner, Jennifer (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *The American Journal of Orthopsychiatry; Am J Orthopsychiatry*. 77(4),534-542. DOI [10.1037/0002-9432.77.4.534](https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534)
- Huber, Annalena, Klug, Stefanie J., Abraham, Annette, Westenberg, Erica, Schmidt, Veronika, & Winkler, Andrea S. (2022). Animal-Assisted Interventions Improve Mental, But Not Cognitive or Physiological Health Outcomes of Higher Education Students: a Systematic Review and Meta-analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, Nov 15:1-32. DOI [10.1007/s11469-022-00945-4](https://doi.org/10.1007/s11469-022-00945-4)
- Levin, Jack, Arluke, Arnold, & Irvine, Leslie (2017). Are People More Disturbed by Dog or Human Suffering? Influence of Victim's Species and Age. *Society and Animals* 25(1):1 –16. DOI [10.1163/15685306-12341440](https://doi.org/10.1163/15685306-12341440)
- López-Cepero, Javier (2020). Current Status of Animal-Assisted Interventions in Scientific Literature: A Critical Comment on Their Internal Validity. *Animals*, 10(6): 985; DOI [10.3390/ani10060985](https://doi.org/10.3390/ani10060985)

- Mező Katalin (2023). A naturalista (természeti) területen kiemelkedő képességű személyek fejlesztése az állatasszisztációs foglalkozások által. In Lovas Kiss Antal (ed): *Tanulmányok az ember és állat kapcsolat értelmezéséhez I.* Antrozoológia könyvek. Debreceni Egyetem, Antrozoológiai Kutatócsoport Debrecen 207–219. <https://antrozoologiakonf.wordpress.com/publikaciok/>
- Parbery-Clark, Charlotte, Lubamba, Marvella, Tanner Louise, & McColl, Elaine (2021). Animal-Assisted Interventions for the Improvement of Mental Health Outcomes in Higher Education Students: A Systematic Review of Randomised Controlled Trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20):10768. DOI [10.3390/ijerph182010768](https://doi.org/10.3390/ijerph182010768)

**A CASE STUDY OF TEACHING ENGLISH IN KINDERGARTENS
SINCE 1989 – A NORTH-EAST HUNGARIAN CITY**

Author:

Magdolna Nemes (Ph.D.)
University of Debrecen (Hungary)

Reviewers:

Ferenc Mező (Ph.D.)
Eszterházy Károly Catholic University
(Hungary)

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

E-mail address of the author:
nemesm@ped.unideb.hu

...and two other anonymous reviewers

Nemes, Magdolna (2023): A Case Study of Teaching English in Kindergartens Since 1989 – A North-East Hungarian City. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 127-137.
DOI [10.18458/KB.2023.4.127](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.127)

Abstract

In our paper we deal with the significance of learning languages at an early age. The research aimed to explore how the teaching methods employed in kindergartens have altered with the change of the political regime in 1989–90. A case-study was conducted using semi-structured interviews (n=7) with early childhood educators and language teachers in 2016/2017. Oral history method was used because no written material was produced. Based on information we received from the informants and local authorities, early English activities were available in 68% of kindergartens in the North-East Hungarian city when the research was undertaken. The number of kindergartens which organize playbased foreign language practices has been increasing since the 1990s. In the beginning providing educational personnel was the most difficult task. Using audio-visual devices and props has been highly important, and Early Childhood Educators have been doing their best when working with children aged 4–7. However, there are differences too, due to the development of technology.

Keywords: language learning at an early age, playbased learning, methodology of early English, equity

Discipline: pedagogy

Abstract

KORAI IDEGENNYELV-OKTATÁS AZ ÓVODÁKBAN A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN – EGY ÉSZAK-KELET-MAGYARORSZÁGI VÁROS PÉLDÁJÁN KERESZTÜL

A tanulmány a korai évek fogékonyságát emeli ki az idegennyelv-tanulás kapcsán. A vizsgálat során arra voltunk kíváncsiak, hogyan változtak az óvodai nyelvoktatás során használt módszerek az 1989/90-es politikai rendszerváltás után. A kutatási módszerként az *oral history*-t és a félig-strukturált interjút választottuk, mert a vizsgált kérdésről alig érhetőek el írásos dokumentumok. 2017 tavaszán hét interjút

készítettünk, a megkérdezettek között voltak óvodapedagógusok és nyelvtanárok is. A válaszadóktól és a helyi hatóságoktól gyűjtött információk alapján megállapítható, hogy a vizsgálat időpontjában az északkelet magyarországi városban az óvodák 68%-ban elérhető volt az angol nyelvű tevékenység. Megállapítottuk továbbá, hogy az 1990-es évektől folyamatosan nő azoknak az óvodáknak a száma, ahol heti rendszerességgel szerveznek játékos idegen nyelvű foglalkozásokat. Az interjúalanyok visszaemlékezéseiből az is kiderült, hogy a rendszerváltás idején a legnagyobb nehézséget az idegen nyelvi foglalkozások szervezése során a személyi feltételek biztosítása jelentette. Az audiovizuális eszközök és a szemléltetőeszközök a kezdetektől fogva kiemelt fontosságúak az óvodákban, és a pedagógusok igyekeznek minél változatosabb módszerekkel biztosítani a 4-7 korú gyerekek idegen nyelvi fejlesztését. A korai és a jelenlegi gyakorlat közötti különbséghez a technológia fejlődése is hozzájárul.

Kulcsszavak: korai idegennyelv-tanulás, játékos tanulás, korai angolnyelv-oktatás módszertana, egyenlőség

Diszciplína: pedagógia

In our study, we examine how the history of early language learning started in state-run preschools of a north-eastern Hungarian city since the change of regime (1989/1990). These years have not been singled out for intensive research regarding early English. This paper sets out to demonstrate that a specific focus on the 3-6/7 years age group offers much scope for valuable further insights to be gained. We chose that particular city because, due to its geographical location and natural characteristics, it is the cultural and economic centre of the county. The city of 120,000 inhabitants has institutions of primary, secondary and tertiary education, including a university faculty. The chosen city is large enough to offer several opportunities for early language learning, but not too large for the main features of these to be reviewed in sufficient detail within a paper. We believe that if we thoroughly map a city in terms of early foreign language learning, we can infer the situation in other settlements as well. The final image we present will reflect the conditions of the spring of 2017.

Our study was organized with two main objectives. The first was to learn about playbased

foreign language practices (English, German, French) in the kindergartens maintained by the local government. To do this, we contacted the leaders of the central kindergartens, who informed us about foreign language activities offered in their member kindergartens.

The other aim of our research was to explore how the first playful English language sessions started at the time of the regime change (1989/1990), why the groups were started, how they functioned and how they developed later. We chose the change of regime as a starting point because that is when it was first possible to organize foreign language classes in kindergartens with the permission of the authority responsible for educational settings in the town.

What is playful (language) learning?

To successfully learn the (L2) three components are needed: the learner who is motivated to learn, the speaker who knows enough to provide access to the target language and the social setting that brings the learner into frequent contact (Piker, 2013). In a playbased preschool children tend to

spend a lot of time interacting with other children. They play games, explore the environment, and work on projects with their peers either one-on-one or in groups. The playbased approach involves both child-initiated and teacher-initiated learning. The teacher encourages children's learning and inquiry through interactions that aim to stretch their thinking, for example an Early Childhood Educator can pose questions that encourage problem solving, prediction, and hypothesizing. This approach can also bring the child's awareness towards mathematics, science, and literacy concepts with simple questions such as *How long is that snake? How tall is this tower? How many syllables can you hear in this word?* Through these types of activities, children can develop social and cognitive skills, mature emotionally, and gain the self-confidence required to engage in new experiences and interactive learning environments necessary in our ever-changing world.

Playbased practices are applicable in language teaching as well using several props, flashcards, supplementary audio and visual material in the classroom to engage children's attention and help them recall the words and expressions from their mental lexicon. A prop can be anything that helps the Early Childhood Educator to explain the meaning of a word or phrases, such as building blocks, plastic animals and pretend food, playhouse, dolls, toy cars, train set, a bucket etc. Moreover, children can learn several age appropriate nursery rhymes, songs and tales that help them to widen their vocabulary in the new language.

The method offers an opportunity for children to learn in contexts in which vocalization, gestures, facial expressions are also used. Also, it helps children to develop abstract meaning of words as well as encourages them to recognise how words are linked to categories since vocabulary and grammar develop simultaneously (Konishi et al., 2014).

Positive reinforcement plays a crucial part in the language learning process as supports a safe learning environment where a child is ready to use a language in which he is rather unfamiliar.

The Early Childhood Educator continues to support language abilities of the children and motivate them to use it with their playmates (Piker, 2013). Older children can be able to play role games in the new language such as shopping, ordering ice cream.

Oral history as a research method

Oral history seemed to be the most suitable research method for gathering the events of the period between the regime change and the present day (2017). The oral history method is primarily used by historians, sociologists and ethnographers in their research, but it can be applied in various disciplines (Vargáné Nagy, 2010b).

In oral history, it is significant who provides the recollections, because their language use, style and emphasis can be different, which may suggest various things. With the help of the interviewees, we can better understand the events of the past and the interviews can provide information that may not be accessible from any other source. Also, oral history lacks the control of official history. We believe it is incorrect that oral history gives the researcher a picture which is too subjective.

In today's digital world, blogs, e-mails and various electronic content play a leading role, but we must also ensure the survival of oral storytelling, because it is often an irreplaceable source for us in reconstructing and understanding certain processes. This is one of the missions of oral history: Oral history serves to preserve a small slice of history (Vargáné Nagy, 2010a, 296.).

Oral history is also an important source for our topic because, after the change of regime, no written material was produced about kindergarten language learning, so we can only gain information

about the history and the situation of early language learning at that time with this method. Applying the oral history method, we aimed to find out what opportunities were offered for kindergarten language learning by analyzing interviews with kindergarten educators and language teachers. Our informants recalled their own memories when reporting on their past experiences.

The circumstances of the research

We interviewed seven (in one case, former) kindergarten educators and language teachers who had adequate information about the language classes in the kindergarten. Six of our respondents were active at the time of the interview, only one of them was inactive, where-as as the manager of an institution she had valuable information about the start of providing early languages in preschools in the city. Also, other respondents refer to their workmates from whom they picked up information concerning the very beginning.

The personal interviews took place in the autumn of 2016 and the spring of 2017. The individual interviews were based on a pre-compiled set of questions, but we did not rigidly insist on the written questions as the narrator and the interviewer collaborated.

Through (partially) open-ended questions asked during the 30-40 minute interviews, respondents were given the opportunity to incorporate their own experiences in their answers and we also asked them to recall past events in as much detail as possible and narrators' point of view also generated the flow of discussion. Interviewees were contacted using the snowball method based on preliminary recommendations. The locations were different;

the interviews were most often conducted in a kindergarten or, in the case of retired informants, in their home or at a pre-arranged location. Data was analysed in relation to the interview questions and we applied the relevant ethical guidelines, participants signed a written consent. During the empirical research the rights of research participants and their anonymity were protected.

We anonymized personally identifiable data so they can not be linked to other data by anyone else. Taking part in the research project was voluntary, informed and safe for the research subject. Social, physical and psychological harms were kept to the absolute minimum. We do our best to present our data accurately.

Four of the informants are qualified Early Childhood Educators with a significant work experience (2 informants) and two of them with appr. 5 years of experience. Some of the informants worked in the kindergartens in the 1990s and organized foreign language classes at the start. One of the informants used to work as the manager of the institution during the change of the political regime, while the other Early Childhood Educator has been providing early German to children since 1992.

They were both there when the first foreign language activities were held in the kindergarten. A third participant started providing English in 1994. Three of the informants came from a different background as graduated in Economics or Russian language and Cultural Management. However, their English language competence is fairly high as two of them are qualified teachers of English (BA). Only one respondent took part in a special course preparing its students to provide Early English to young learners in a preschool (Table1).

Table 1. List of informants. Source: Author.

N	Age	Educational background	Work experience	Foreign language skills	Extra information
1	66	Early Childhood Educator, BA	40	-	pensioner, former manager
2	59	Early Childhood Educator, BA	38	German B2	providing German to children since 1992
3	36	Early Childhood Educator, BA	9	English C1	providing English 2008-2017
4	34	economist BA, qualification to teach to English young learners	6	English C1	providing English to children since 2010
5	40	Early Childhood Educator BA	6	English B2	providing English to children since 2014
6	42	economist BA, qualified teacher of English and Hungarian BA	1	English C1	providing English to children since 2016
7	59	Russian teacher BA, Cultural Manager BA, English teacher BA	22	English C1	providing English to children since 1994

Findings Early language teaching in a North-East Hungarian city from the change of the regime to the present

In the 1990s, Western languages gained more and more space; especially the role of English and German intensified. Graddol (2006 as cited in Enever, 2020) claims that English is moving up the educational escalator reflects the importance of English at national policy levels and worldwide too.

Graddol (2006) also argues that trends towards ever earlier start ages are strongly related to expectations that secondary school outcomes should equip students with the ability to study in English, at least as part of their university studies (cited in Enever, 2020, p. 182). The following section will draw on empirical evidence to identify different aspects (e.g strengths and weaknesses) of language provision in a Hungarian city.

According to our informants, German was the more popular language at first, to be replaced by English later. „German language classes had unexpected success, children applied en masse. Of the 200 children in our kindergarten, 80 or 90 applied. First we were able to include German in our communication skills development programme, then years later a kindergarten educator took

an English language exam and started to hold English classes. So for a time, two languages were offered in parallel in our kindergarten, but the German sessions became depopulated within a few months”, recalls our respondent (Interview 1). She added that at the time of the change of regime, parents preferred the German language and the kindergarten could first find a teacher to undertake the task of teaching German.

Perhaps this was the first generation of parents to recognize the value of foreign language skills. As early as in 1990, playbased language classes were organized in one kindergarten at the request of parents. „Parents who had a good command of a foreign language, who were few and far between at the time, wanted their child to start learning a language already in kindergarten. However, the parents who had not had the opportunity to learn (Western) languages considered it especially important, and wanted to provide this opportunity for their child by all means”, said a former kindergarten head teacher (Interview 1). Enever (2005) describes it as an emerging bourgeois parentocracy in Hungary that has successfully demanded early-start English language teaching for its children (Murray, 2006).

The sessions, offered at cost price, were held as an „extra-curricular” activity in the afternoons. Foreign language activities were usually hosted in one of the group rooms or perhaps in a separate room in some kindergartens. „We were able to provide a separate room for afternoon activities in our kindergarten. There was a large hall where we held handicraft classes, folk dancing and language sessions”, recalls the head of one kindergarten (Interview 1).

The role of the educator

In early language learning, the educator teaching the foreign language plays a central role among educational factors. Teachers participate in the process not only through their personality, but also as the manager and organizer of the educational process.

Varga (2008) mentions that preschools offer several types of language activities, but to be successful a well-prepared teacher is necessary. The ideal case is when there is a qualified Early Childhood Educator speaking good English. If it is not the case, the outsider professional has to be aware of how to structure activities and the psychological characteristics of children.

According to Varga, an Early Childhood Educator has to have a wide vocabulary in the target language and has to be a competent and independent language user in order to lead joyful and successful activities in a preschool. It is also worth mentioning that he/she has to be able to deal with problems arising during an activity, praise children and respond to the children’s feelings.

Nikolov (2011) states that the key to early language learning is the well-prepared, highly motivated professional who plays an even more important role when working with young children than in a school, as the conditions of early language teaching are not centrally defined. She also mentions that motivation, methodological competence and langu-

age skills aimed at school-aged children are usually not satisfactory in these situations. To make it even more difficult, many Early Childhood Educators with high language competence have left the profession. A transnational study called Early Language Learning in Europe (ELLiE) was carried out between 2006 and 2010 to highlight the current knowledge on pre-primary provision as well as to propose what can be done to provide quality in the countries involved (Croatia, England, Italy, Netherlands, Poland, Spain, Sweden). The longitudinal framework made it possible for the team to track the progress of learners and the research was ground-breaking as provided new insights, and inspired new research within a European context (Enever, 2014).

The ELLiE study revealed several indicators that affect high achievement in language learning. Its data also interpret the important role of the educator/teacher and the provision of pre/in-service teacher education programmes (Enever 2014). The teacher selects the curriculum and organizes the different activities. At the time of the regime change, one of the most serious problems was the lack of professionals to implement the foreign language development of kindergarten children. This explains why only two or three kindergartens were able to provide the necessary personal and material conditions after the change of regime, as one respondent points out: „It was very difficult to find language teachers; there was a shortage of them even in elementary schools. Russian teachers abounded, of course, but we insisted on German or English. On the recommendation of acquaintances, we found an elementary school German teacher who helped start our language development. Later, a German college teacher whose children were attending our kindergarten also gave classes” (Interview 1).

The Policy Handbook of the European Commission (2011) also raises the problem of equity. In our context equity means foreign language skills

can provide children a valuable tool in the future through active learning. Young learners can gain valuable experience in a language that may motivate them to carry on learning it and/or other languages. Secondly, providing early foreign language activities do not need an extra investment from the authority responsible for educational settings in the town of the preschool since all the toys, board games, blocks or equipment can be used as props during the activities. During the teaching process, the House Area and all the items in the classroom can be used to support children's English production (Piker, 2013). However, the key person in the process is the Early Childhood Educator who has the ability and appropriate language level to engage children in the language learning process and present the basics of a language.

It is stated that the staff may not be well-qualified or the institutions simply lack the sufficient staff for satisfactory provision. The Handbook also reports that the availability of foreign language provision differs between socio-economic groupings and geographically as well. These lead to variation in quality and provision, resulting inequity for pre-primary children (Enever, 2014).

After the change of regime, the retraining of language teachers began, as with the end of compulsory Russian-language teaching, Russian teachers were left without jobs. Many of the language teachers completed a second degree course in another language, so by the end of the 1990s, the number of English and German teachers increased. Thus, it was easier for schools to find qualified language teachers, but there were still very few kindergarten educators with language skills in the country. It became increasingly common for primary school language teachers to teach classes in kindergartens. However, kindergarten educators did not consider this practice ideal, as the teaching methods used in schools and kindergartens should be different. A school teacher would come to the kindergarten to "tune" the children to English, but

an age-appropriate methodology for early language learning had not yet been developed." (Interview 2.). The language teachers working with the kindergarten children found it difficult to adapt to children's age characteristics, but playfulness was always an important aspect of the activities. Age characteristics such as children's memory, attention span, motivation, the need to play and move should be taken into account, to only mention a few.

Foreign Language Approach and Materials: After the Regime and Current Practices

Already in the 1990s, efforts were made to achieve foreign language development through play, and educators recognized the importance of playfulness, play equipment and toys in foreign language classes. The content of the activities was selected by the language teachers based on the guidelines given by the kindergarten educators. Learning embedded in play has been important since the change of regime right up to the present. In those kindergartens where a kindergarten educator was able to provide language development in her own group, the foreign language was used in everyday communication situations. „As soon as a kindergarten educator could speak English, she would use English words and instructions in her own group during everyday activities" (Interview 1).

The attention span of a six-year-old child is two to three times longer than that of a 2-4-year-old. Presumably, this is the reason why children could attend language classes in all kindergartens from the age of four or five. It also emerged from the interviews that children aged 4–7 participated in foreign language classes once or twice a week in groups of up to 15.

In the kindergartens, the average length of foreign language classes was 30 minutes as the National Core Programme of Preschool Education which is an edict allowing 30-35 minutes long

organized activities for children aged 3–6. Moreover, the teachers also took into account the children's interest and age characteristics. Teachers could determine the length of sessions at their own discretion, so sometimes they would only last 15-20 minutes. The great deal of playbased tasks and activities help to practise the foreign language, and the time frame is still flexibly adapted to the children's needs.

As several of our informants said, an annual plan for foreign language development was prepared in kindergartens in the early 2000s. „The content of the activities has always been related to the time of year, the seasons, holidays, animals and knowledge appropriate for children this age” (Interview 2.). It is in parallel with topics and projects used during activities in Hungarian. The plan consisted of the content, topics and educational goals planned for the given year. In one of the kindergartens, English and German language development appeared in the Local Education Programme for the year 2008/2009 and occupied a prestigious place in the Pedagogical Work Plan and in the evaluation of educational work. During the evaluation of the educational work, the development of the children was followed and methodological or other improvements for early language teaching were suggested.

During our interviews, we found that the informants most liked to talk about the visuals, the audio and audio-visual tools used in the foreign language classes. Visuals help to form associations, and children can remember new words and phrases better if they can try out or play with the various props. Facial gestures and body language also greatly enhance verbal information. Already in the 1990s, the activities were organized using the material conditions of the kindergarten: the toys, board games, books and puppets found in the group room were also used in foreign language classes. „Since there was no internet or even a printer, we used the objects in the room. We also

made small cards on which we drew and painted, often involving the children in creating them” (Interview 2.). The use of audio tools was already possible in the 1990s. An indispensable element of language sessions was listening to cassettes, which helped children learn rhymes and songs faster and more efficiently.

The audio materials were provided by the language teachers, but where the kindergarten educator herself held the foreign language classes, it was also her job to acquire the audio material. One of the respondents recalls this: „It was difficult to obtain methodologically accepted cassettes; I used the language audio material of the Sopron Kindergarten Teacher Training Institute from 1995 or 96” (Interview 2.).

Various props, such as puppets were also used for the motivation of children. „We always used puppets in the sessions. I had Zozo the monkey with me, with whom everything was funnier” (Interview 2.).

In the course of early foreign language learning, in addition to language development, it is also possible to get a glimpse of the target language culture. It is important to nurture an interest in children for the language they are learning, for its native speakers and their culture.

This aspect was already important for teachers during the change of regime, and they tried to acquaint children with the customs and holidays of the English-speaking countries (mostly the UK) in a playbased way. In English classes, for example, the double-decker bus or the Union Jack was often presented.

As we have already mentioned, foreign language classes were offered at cost price. All kindergartens provided opportunities for parents to track their child's development: „Parents could enquire or visit the sessions at any time, and after the completion of all major topics, we held an open session where the children performed the songs and rhymes they had learnt” (Interview 2.).

As for the present situation, in 2017, the city operated 34 municipal kindergartens of which 23 offered foreign language classes (68%), that is, foreign language development was included in their weekly curriculum. English is present in all 23 institutions, but German is also offered in two places and French in one place.

Summary and conclusions

The study explores changes in kindergarten language learning practices before and after a political regime change in Hungary in 1989 with particular reference to the example of a city in the North-East of Hungary. We chose the change of regime as a starting point of our research because that is when it was first possible to organize foreign language classes in kindergartens (with the permission of the authority responsible for educational settings in the town). At the time at kindergarten level parents and children were positioned at the centre, in an agentive role of negotiating space for policy development both in and out of school (Enever, 2020, p. 184). We can see how societal changes continue to influence language expectations with implications for teacher training. The change of political regime was significant for Hungarian society and language expectations shifted from pre-regime to 1989 and after the regime change. At first it was Russian, then German but English took over rapidly. Also, parents want(ed) their children be prepare for life to be able to speak a world language.

After that we described the possibilities for language learning in preschools in early childhood in a North-Eastern Hungarian city. Interviews with kindergarten educators and language teachers revealed what the activities were like in the past. In the first years there was a language choice as German and English activities were organized, though, gradually English played a more important role. The curriculum of foreign language activities

has been developed continuously and embedded in the curriculum of the institution. Thanks to the oral history method, it was revealed that playbased language practices were introduced to kindergartens in the 1990s, and the number of preschools where playbased foreign language practices are organized on a weekly basis is constantly growing. Based on the available data, we saw that 23 of the 34 kindergartens operating in the city currently have early foreign language development (67%). Since 1990, the number of kindergartens where kindergarten educators choose early foreign language development has been steadily increasing.

There are a number of differences between current foreign language activities and those around the change of regime (1990s). First of all, the legal background has changed, kindergartens can organize foreign language activities with the permission of the authority responsible for educational settings in the town, and business enterprises have also appeared in the field of early English language education (e.g Helen Doron Early English, Mortimer English Club, LCF Kids Clubs). While in mid-1990s there was no internet, nowadays the outside (pre)school environment exposure to English also has to be taken into account when talking about language competence of young learners.

It also became clear to us that few kindergarten educators spoke a foreign language in the 1990s, so classes were held by primary school language teachers in several institutions. The recollections of the interviewees also revealed that it was difficult to find staff to teach the foreign language sessions. Since the 2000s, more and more kindergartens have employed kindergarten educators possessing language skills, who are willing to participate in the language development of children, but there are still institutions where a primary school language teacher is entrusted with this task. In the 1990s, foreign languages were often taught by non-kindergarten educators who were happy to make an extra

income taking on additional classes in kindergartens (see also Enever, 2020). However, in 2017, language development is provided by methodologically well-prepared kindergarten educators in more and more kindergartens, consequently the teacher type has changed. Still, we can conclude that the teachers' language competency and qualifications should be improved. Enever hopes that across Europe national funding will address the remaining weaknesses in teacher preparation and provision of resources sooner rather than later (2014, p. 21).

The lack of qualified kindergarten educators can be linked to lesson frequency and intensity. The data also show that in most cases there is one (or two) English activity a week that does not provide the necessary language input for children.

Further differences arise from the technological advances and are related to teaching materials, such as props and visuals, audio and audio-visual tools. The central issue of the methodologically examined foreign language sessions is playfulness, also learning by doing and a holistic approach which have always been present in all foreign language activities.

The results of the research confirm that in 2017, the majority of kindergartens in line with the growing interest of parents, recognized the importance of early language learning, so more and more institutions are organizing foreign language classes. The kindergarten educators and language teachers who work there try to ensure the foreign language development of children aged 3–7 with methods as diverse as possible. However, the start age is usually four or five as it is believed in the first year of preschool children need time to get used to being outside the family in an institutionalized environment with peers. We believe it would be beneficial to carry out similar research in different regional centres of Hungary to see the trends more closely.

References

- Enever, J., (2005). Europeanisation or globalisation in early start EFL trends across Europe? Gnutzmann, C. and Intemann, F. (eds) *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen, Germany. Gunter Narr Verlag, 177–192.
- Enever, J. (2014). What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today? In: Márkus, É. & Trentinné Benkő É. (Eds), *A korai idegen nyelvi fejlesztés gyakorlata: konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. (pp. 13–24). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Enever, J. (2020). Global language policies. Moving English up the educational escalator. *Language Teaching for Young Learners*, 2 (2), 162–191.
- Konishi, H., Kanero, J., Freeman, M. R. Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2014). Six principles of language development: Implications for second language learners. *Developmental neuropsychology*, 39(5), 404–420.
DOI [10.1080/87565641.2014.931961](https://doi.org/10.1080/87565641.2014.931961)
- Murray, H. (2006). The Globalization of English and the English Language Classroom. *ELT Journal*, 60 (2).204–206.
DOI [10.1093/elt/cci110](https://doi.org/10.1093/elt/cci110)
- Nikolov, M. (2011). Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, 18(1), 9–31.
- Piker, R. A. (2013). Understanding influences of play on second language learning: A micro-ethnographic view in one Head Start preschool classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 184–200.
DOI [10.1177/1476718X12466219](https://doi.org/10.1177/1476718X12466219)
- Varga N. A. (2010a). Az Oral history források jelentősége. In: Juhász, E. (Ed) *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. (pp. 292–298) Debrecen: CHERD Hungary.
- Varga N. A. (2010b). Az Oral history kutatási módszer bemutatása. In: Kovács Bakosi, É.

(Ed.): *Társadalomtudományi Tanulmányok III.: Tanulmánykötet a kar oktatóinak írásaiból.* (pp. 31–46) Hajdúböszörmény: DE GYFK.

Varga, M. (2008). Idegen nyelv az óvodában. *Óvodai Nevelés*, 6. 218–220.

Appendix 1.

Interview questions

General questions: name, job and position, qualification, age

How long have you been working with children?

When did you start to provide English language activities for children? Why?

When did the kindergarten first offered English activities to children? Why did they decide to do so? Are/were the activities fee-paying?

Where were these activities held? How often are/were these activities held, e.g once or twice a week? How long are the sessions? Does it depend on the age of the children?

How many children are/were there in a group? How old are the children? From what age can children take part in English activities? Are the children in groups according to their age?

Who held the English activities? What are the requirements for them?

What methodological principles are important? Do they have a plan for the month or the school year?

How do you/they decide on the material of the activity e.g. seasons?

What props and games are used e.g. puppets, pictures, board games, headbands?

Do/Did you use audio materials? Where did you get them from?

Do/Did you use audio-visual materials? What do you do to widen the children's vocabulary?

Do you read out tales for children? Do you find it important to introduce the culture of the target language e.g double-decker, flag?

How do you motivate children? How do you keep them motivated during an activity?

How important is playfulness? How important is physical activity within an English sessions?

What work forms are preferred e.g. group work, pairwork?

How important are/were visual education /music / understanding the outside world within an English sessions?

Besides learning English, what other competences and skills can be developed during an English activity?

TEACHER'S PERCEPTION ABOUT THE SCHOOL PERFORMANCE OF ROMA STUDENTS

Author:

Norbert Tóth
University of Debrecen (Hungary)

Reviewers:

Antal Lovas-Kiss (Ph.D.)
University of Debrecen (Hungary)

Henriett Szabó (Ph.D.)
University of Debrecen (Hungary)

E-mail address of the author:
toth.norbert@ped.unideb.hu

...and two other anonymous reviewers

Tóth, Norbert (2023). Teacher's Perception about the School Performance of Roma Students. *Special Treatment Interdisciplinary Journal* [Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat], 9. (4). 139-146. DOI [10.18458/KB.2023.4.139](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.139)

Abstract

The current paper aims to shed light on the problem of Roma students' school performance through the perception of teachers. We examine the phenomenon at the level of locality, relying on qualitative research methodology. The empirical data collection was carried out at the István Király Baptist Primary School in Kótaj, in the county of Szabolcs-Szatmár-Bereg, during which semi-structured interviews were recorded (N=15).

Keywords: teachers, Roma students, school performance

Disciplines: sociology

Absztrakt

PEDAGÓGUSOK ROMA TANULÓK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYÉVEL KAPCSOLATOS PERCEPCIÓJA

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a pedagógusok percepcióján keresztül világítson rá a roma tanulók iskolai teljesítményének problematikájára. A jelenséget a lokalitás szintjén vizsgáljuk kvalitatív kutatómódszertani apparátusra támaszkodva. Az empirikus adatgyűjtés a Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található, kótaji István Király Baptista Általános Iskola tantestületében valósult meg, amely során félig strukturált interjúk kerültek rögzítésre (N=15).

Kulcsszavak: pedagógusok, roma tanulók, iskolai teljesítmény

Diszciplína: szociológia

Several studies draw attention to the fact that the teacher's expectations and the image of the children have an impact on the student's performance (Forray and Óhidy, 2019; Bocsi, Varga and Fehérvári, 2023). This risk is constantly present during the learning process, and certain students will be excluded or even "disadvantaged" in their academic progress due to the expectations of their teachers.

In our research, we were interested in what kind of perception teachers have about Roma students, and what effect this has on the school performance of Roma students. In addition, we considered it a key question to map how, in the case of Roma students, the teachers see the elements of cultural difference compared to the children of the majority society, and what they see as the reasons for Roma students' failure at school. We know from research that pedagogues often blame Roma families exclusively for school failure, and their argument does not even mention that the school system should adapt to minority students and implement culturally identical pedagogy (Rákó and Bocsi, 2020; Tóth, 2022). We wanted to examine the phenomenon at the local level, at an elementary school in Kótaj, a village in Szabolcs-Szatmár-Bereg County.

The total population of Kótaj reaches almost 4,500 people. According to KSH data, in 2001, 4.4% of the population of the county declared themselves to be of Roma origin, and in 2011, 8% of the resident population (Tar and Hajnal, 2014). Although Kótaj is located in a fundamentally disadvantaged region in the eastern part of the country, it can be considered a well-lived settlement due to its specific economic and geographical location within the region. Local residents are provided with favourable infrastructural facilities and almost the entire range of services is available.

Methodology

During the research, we relied on a qualitative research methodology. We conducted semi-

structured interviews with the deputy head of the institution and the teachers of the István Király Baptist Primary School in Kótaj (N=15). The interview questions tried to cover all important segments of pedagogical practice. We considered as key information the length of time the given teacher has been teaching at the school, because in light of this, we tried to find out how the situation of the institution developed during the presence of the particular teacher focusing on the strengths and weaknesses of the school.

We inclined to get information about the differences that can be detected among students from the perspective of the teachers. We were curious about which factor can be regarded the most significant: the minority status or the sociocultural situation of the family. Furthermore, we also wanted to examine that why Roma students are not successful even when the family has a satisfactory financial background.

During the interview, we attached particular importance to the knowledge the teachers have about Roma in Hungary, for example, are they aware of which Roma groups live in Hungary and what proportion of them attend the given school. In this context, we tried to map the teachers' perception of the Roma culture and, based on their previous pedagogical practice, whether they can mention any cultural factors that directly or indirectly hinder the school progress of students of Roma origin.

Results of the empirical data

The literature dealing with school socialization draws attention to the fact that the individual sociocultural patterns of students are multiplied by local conditions, such as the unfavourable situation of the given settlement, and within that, the educational institution (Varga, 2018; Mező and Mező, 2019). Starting from this sociological foundation, we considered it important to know what kind of infrastructural and personnel conditions the

primary school has, and what kind of quality it can offer students during pedagogical practice.

We asked the teachers to rate their school in the light of how many years they have been working in the institution, and to address how the situation of the school has changed during this period, primarily in the sense of what the strengths and weaknesses of the school were before, and these how they have changed over time. We were essentially curious about the same problems the institution has to deal with now, as in previous decades, and how the school copes with the possible obstacles induced by the new situation.

It is clear from the interviews that serious changes have taken place in the life of the school in recent decades. The most striking and most noteworthy trend is that the school operates with a decreasing number of children, which of course is greatly contributed to by the appearance of national demographic processes at the local level, but from this point of view, the situation of the primary school in Kótaj is made difficult by the proximity of Nyíregyháza, which has a serious "attractive power". The teacher, who has been working at the school for more than three decades, described the situation as follows:

„The children has also changed, the number of staff has also changed, so there are far fewer children than before. In the past, In the middle of the 2000s and maybe even at the end, three classes ran simultaneously, in parallel, but now we are happy if there are two classes. It is lucky that the maintainer allows this.” (Teacher 11)

In relation to the tendentious decrease in the number of children, a teacher who has been teaching at the school for 32 years draws attention to an important factor that has greatly influenced the educational program of the institution in recent years. The expert emphasizes that the gradual decrease in the number of children in the school, which previously had more than 400 students, resulted in a serious change in the student composition. Due to the fact that middle-class

parents living in better financial conditions took their children from the local school to Nyíregyháza to be taught, the number of disadvantaged students in the village school thus increased disproportionately. The emerging situation demanded a rethinking of the pedagogical culture and the formulated educational goals, and the emphasis shifted from talent management to catch-up.

In addition to ensuring the number of students, the school must also make serious efforts regarding the provision of appropriate majors. Although at the moment all subjects are taught by pedagogues with appropriate professional qualifications, the employment of pedagogues teaching science and skill subjects is an ongoing difficulty:

„One of our biggest difficulties is that we have to make very serious efforts to ensure specialist care. We cannot find a chemistry teacher. We have a physics teacher, but at that moment, if he wasn't there, I have no idea where we would have a physics teacher from. There has not been a drawing teacher at the school for maybe five or six years, but a lady comes twice a week on an individual commission basis.” (Teacher 15)

According to the teachers' point of view, the situation of the school is also complicated by the fact that the behaviour pattern of the local society has changed to a great extent even in the past decade, which affects the attitude of parents and children towards school. One teacher expressed it as follows:

„A lot has changed. The world has also changed socially, and we can sense this at the local level at the school. There is an almost completely different composition of children and parents, they already approach the work of education in a completely different way.” (Teacher 5)

In relation to the above, the teachers considered it important to emphasize the large lack of motivation. From the individual interview excerpts, we can conclude that when motivating students, the teachers tried all forms of the toolkit that could be used, and they all stated that they would even need external help, which would make them even more

competent in terms of motivating students during their work as teachers:

„Actually, I don't think there is any weakness in terms of pedagogy. The problem is caused by the fact that the children are becoming more and more unmotivated, and it is becoming more and more difficult to get them to study. It is increasingly difficult to make them understand that there is only one way for their future, which is to study. (...) Maybe it would be best if someone taught us how to help children to be more motivated.” (Teacher 5)

Almost all of the interviewed teachers mentioned that one of the main strengths of the school is its infrastructural facilities. The institution has a wide range of ICT tools, which makes a modern learning environment accessible to all students. Quoting the words of a teacher who has worked at the school since the beginning of the 2000s:

„I consider the strength of the school is its equipment. I think it is very good for being a village school. Recently, our school has improved a lot. Almost every room has a projector and projection screen, so there are actually all the tools for modern education. All the conditions are given for the children, so that on the one hand they feel good at school, and on the other hand, from the point of view of learning and teaching, we also have more tools in our hands to hold more interesting lessons.” (Teacher 12)

As a second feature, the teachers emphasized the child-centeredness of the school, and in this context they explained that the decreasing number of children is very worrying from the point of view of the legitimacy of the institution and organizational functioning, but from a pedagogical point of view it is beneficial that more teacher attention is given to a student. All this, the school also studied various programs in the field of talent development, and it does all this with a highly qualified, prepared and cohesive teaching staff.

Within the framework of the next block of questions, we wanted to map the main differences that teachers believe they discover between students of Roma and non-Roma origin. In the following, we present various interview excerpts,

which provide a comprehensive picture of the image of the Roma students in the teaching staff of the primary school in Kótaj:

„Roma students in our settlement are already so civilized that they could be taught if they went to school, but they prefer to avoid school, it is difficult to get them to go to school regularly.” (Educator 2)

„I see the greatest importance in where the child of Roma origin is, in which environment, in which community, because if he is in the settlement, then the motivation is significantly lower. If the same child of Roma origin lives in the village, there is less of an environment that distracts him from what he needs to do.” (Teacher 14)

„I think that what I think is most important is the parent's education and attitude to work. (...) He is left behind not because he might belong to the Roma ethnic group, but the point is what kind of social and cultural space he comes from. As a result, he does not know those standards, there is no internal motivation.” (Teacher 7)

It is clear from the above quotations that the problems related to the school progress of Roma children in Kótaj cannot be connected with the peculiarity characteristic of several Hungarian settlements, according to which the children live in extreme poverty, and thus the everyday conditions necessary for schooling are not provided. Based on the teachers' report, the Roma families in Kótaj live at a suitable standard of living to properly educate their children. The most striking difference can be discovered between families living in the "settlement", that is, in the segregated area, and those who moved out of it. The segregated environment has a negative effect on the children's school performance, since the Roma children who have moved out of the segregated school are able to achieve success in school, thus avoiding the milieu in which the children are characterized by a complete lack of motivation. In addition, the education, mentality and attitude of the Roma parents in relation to learning are at least as important. In several aspects, the teachers emphasize that successful academic progress can only be achieved

if the parents are also partners and support their children's progress at school.

From the reports of the teachers, we consider it necessary to highlight one more important, repeated element, sociability. The phenomenon is not related to local conditions, as the literature has also noticed the phenomenon. Podráczy (2012) also pointed out that students of Roma origin can be treated particularly well in the lower grades of primary school, even compared to their non-Roma peers. At the same time, if we compare the characteristics reported by the teachers regarding the Roma students in the lower and upper grades, we can see that the diligence and behaviour of the fifth and sixth graders deteriorates exponentially, and they are increasingly unmanageable for the school. We illustrate the local phenomenon with excerpts from interviews with the teachers of the primary school in Kótaj:

„I have had countless cases when the little girl was an almost excellent student from the first to the fourth grade, I even took her to recitation competitions, and when she entered the upper grades, something completely changed, I think also because of the family influence.” (Teacher 2)

„At the bottom, they are still withdrawn, even more enthusiastic, but when they enter the fifth grade, something changes in them, so we often say that something changes in them there, they do not take learning seriously at all. Although this is obviously not only the case with Roma students, but it is much more evident among them.” (Teacher 15)

The teachers mentioned only very minimal characteristics when defining the differences between students of Roma and non-Roma origin. At the same time, based on the pedagogical anthropological approach of our research, we consider the mapping of the cultural elements that have an impact, even in a latent way, on the school progress of Roma students to be a key question. We thought that in addition to detecting the cultural elements that affect specific learning, it is also worth asking the teachers what kind of Roma groups attend the

school, and basically what cultural and other information they have about the local Roma population.

From the interviews, we came to the conclusion that most of the teachers gained insight into the everyday life of Roma families through the children's behaviour at school and interactions with parents, and are aware of the main characteristics of the minority group. At the same time, it became clear from several points of view that, beyond the perception formed by school experiences, the majority of teachers do not have deeper Romology knowledge about Roma groups in Hungary.

Among the cultural elements, most teachers mentioned that the local Roma students speak the Romani language. The religion of the local Roma minority, the celebration of various family holidays to a greater extent than the average, and the regular wearing of a remarkably large amount of gold jewellery in everyday life have come to light. In addition to these cultural elements, one of the teachers also considered the excessive enforcement of the will of Roma children within the family to be a minority cultural factor that is particularly characteristic of the Roma community in Kótaj. For the sake of perceptive illustration, the most important interview excerpts are presented below:

„They speak the Romani language and in Kótaj, as far as I know, the Romani language has such a kind of simplified version. I once spoke with a student who said that when the people of Budapest start speaking Romani language, he does not always understand everything.” (Teacher 7)

„I would mention religion. They go to church, they have their own church, they are very religious. What is still characteristic of them is the preparation of traditional Roma dishes. They also hold a special Roma village day, where we are also invited and welcomed very warmly.” (Teacher 6)

During the processing of the empirical data, we came to the conclusion that the teachers basically do not or only attribute minimal importance to the Roma cultural elements from the point of view of the school progress of the students belonging to

the Roma minority. At the same time, it was clearly revealed that in this respect a marked difference can be observed between Roma boys and girls. The teachers are of the opinion that, in the vast majority of cases, female students of Roma origin are not motivated to study because the family milieu does not set any expectations for them, and this clearly stems from the status attributed to the female role in Roma culture. The teachers put this to the point and vividly:

„With girls, I feel that it is because of the family background, and probably also because of the culture, that the girls' job is to give birth to children, run a household, and thus they are not motivated to go to school, so the girls become more depressed. Even if they do enrol in high school, they leave within a short time. It is more typical for boys that they still learn a profession.” (Teacher 5)

After getting to know the main characteristics of the school, as well as the composition of the students, and after mapping the position of the Roma students within the institution, we were curious to know what kind of "action plan" the István Király Baptist Primary School in Kótaj has in relation to catching up with disadvantaged students. We also tried to find out whether within the framework of these professional programs there are any that are specifically designed to promote the school progress of students of Roma origin, taking into account belonging to minority existence and culture.

In order to help disadvantaged students in their studies, the school staff makes serious efforts, and in the everyday pedagogic practice of the school, compensation for the disadvantages stemming from the socio-cultural background plays a prominent role. Primarily, in the lower grades, but in several cases also in the upper grades, teachers participate in family visits.

For students with lower academic results, teachers advocate the so-called afternoon study room, in the framework of which they receive personalized help from specialist teachers in several

subjects. The classroom has proven to be a successful pedagogical practice for several decades, but the real pedagogical innovation in the area of disadvantage compensation was the Integration Pedagogical System (hereafter IPR) introduced on September 1, 2008. Due to the high proportion of disadvantaged and cumulatively disadvantaged students, the program elements were tried to be included in the curriculum of all grades. Within the framework of the IPR, the main task of the school staff was to create suitable pedagogical conditions for all children to develop their abilities, to ensure that all school services are available to all students through the non-segregational organization of education. In addition, the development of the social relations of the student community and the involvement of parents in school decision-making processes related to children were formulated as important goals.

Based on the results of research on the school performance of Roma students, it can be considered of decisive importance what kind of expectations the family milieu places on the children, and what kind of behaviour the parents convey in relation to school. Based on this, in the next block of questions, we wanted to map how the teachers see the educational style of the Roma families in Kótaj.

The answers received can basically be categorized according to two main organizing principles. On the one hand, the pedagogues highlighted in several aspects that the parents' educational style is characterized by inconsistency and excessive indulgence, several pedagogues also so-called he talked about "monkey love". The minority of parents is characterized by complete disinterest. In addition to the educational tasks, it also assigns educational functions to the school, and in addition, the establishment of a partnership between the school and the parents represents a serious difficulty. Most of the teachers participating in the research gave answers to our question similar to the following:

„The parent does not look for the school at all, so it is more typical that the teacher looks for him, calls him on the phone, or just goes to visit the family. In such cases, they apparently show cooperation, so they nod that it will be this way and it will be that way, but there is not much appearance of this.”(Teacher 12)

„There are also parents who pay attention, but for many of them I can say that, if not that they are negligent, they handle things more relaxed. I think this also comes from the culture. From this point of view, I could perhaps compare them to the Italians, that they also lead a more relaxed way of life, and then something happens anyway, and so the children also grow up in a freer spirit, which of course would not be a problem, but school comes with constraints.”(Teacher 15)

It is also clear from the above empirical data that Roma families attach minimal importance to school in terms of educating and preparing children for life. On the part of the parents, the only requirement is that their children obtain at least the primary school certificate. In this context, we considered it necessary to ask the teachers about what the school expects from the Roma students, and what can be considered success in their case.

In each case, the teachers emphasized that they do not differentiate between Roma and non-Roma students, as the same requirements apply to all students. At the same time, we thought we could sense the appearance of the Pygmalion-effect during the conversations with the teachers: *„We acknowledge that they come from a different environment and maybe that is why people are even more lenient, but of course we try to be consistent.”(Teacher 1)*

Like the Roma parents, the teachers consider it a success if the Roma students obtain a general school leaving certificate, but their work would be considered truly successful if they were able to offer an attractive further education alternative for the Roma students as well, and if they were able to influence the students to live the opportunities given by circumstances.

Partly starting from the above premise, in the framework of the last block of questions, we wanted to scrutinize what, according to the teachers' professional opinion, could be the solution to meaningfully promote the school success of Roma students. We were able to sort the answers we received into three main groups. All of the interviewees mentioned the importance of the family background and the system of values and norms related to school conveyed by the parents to the children.

The teachers saw the second most frequently mentioned possible solution in the systematic introduction of differentiated education. It is important to point out that this does not mean segregation on the basis of ethnicity, but rather the education of students with lower academic results, who are mostly disadvantaged, in a separate group in certain subjects, and after achieving better academic results, the student would have the opportunity to transfer to the "better" group. From the beginning of the 2000s to the end of the decade, this pedagogical practice worked successfully, however, the decreasing number of children did not make it possible to differentiate a class in this way. The school is strongly committed to reintroducing the previously successful method. Preparations for practical implementation have already begun.

The third most frequently mentioned element was related to further education. The teachers emphasized that it would be important for the students and their parents to have a better look at the operation of secondary schools offering the profession, and learning about the employment potential inherent in learning certain professions could also be a serious motivating factor.

Conclusion

In the light of the empirical data presented in the study, we believe that with the help of the interviews with the teachers, we got a comprehensive

picture of the pedagogical practices of István Király Baptist Primary School in Kótaj. The local conditions that can be observed in the institution testify to the fact that the school staff makes serious efforts to support the academic progress of disadvantaged students. At the same time, we must also point out that the traditional means of catch-up play a central role in pedagogical practice, which, based on the experience of the past decades, have not been able to achieve resounding success. In order to work effectively, pedagogical innovation and personalized learning support (Mező, 2018) would definitely be necessary.

References

- Bocsi V., Varga A., Fehérvári A. (2023). Chances of Early School Leaving – With Special Regard to the Roma Identity. *Education Sciences*, 13 (5). 1-14.
- Forray R. K., Óhidy A. (2019). The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal*, 9 (1). 1-8. DOI [10.1556/063.9.2019.1.1](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.1)
- Mező K.; Mező F. (2019). Iskolai sikerek és kudarcok. In Vargáné, Nagy Anikó (szerk.) *Családi nevelés: Prevenziós családi kiadvány*. Budapest, Magyarország: Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. (93-103)
- Mező, K. (2018). A személyre szabott tanulást támogató tanári kompetenciák. *Katedra*, 25: 10. 12-14.
- Podráczky, J. (2012). „Érdektelen szülők” – Különböző nézőpontok. In Podráczky, Judit (szerk.). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó (125-142.)
- 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)
- Tar F., Hajnal B., (2014). Nemzetiségek Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, különös tekintettel a romákra. *Terrületi Statisztika*, 54 (5). 491-505.
- Tóth N.(szerk.)(2022). *Roma integráció a gyakorlatban*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem.
- Varga A. (2018). *A rendszerváltás gyermekei*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

KÜLÖN? EGYÜTT? MERRE TOVÁBB?

Szerzők:

Trembulyák Márta
Széchenyi István Egyetem (Magyarország)

Szabóné Pongrácz Petra (PhD)
Széchenyi István Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:

trembulyak.marta@sze.hu

Lektorok:

Benyák Anikó (PhD)
Széchenyi István Egyetem (Magyarország)

Vida Gergő (PhD)
Soproni Egyetem (Magyarország)

... és további két anonim lektor

Trembulyák Márta és Szabóné Pongrácz Petra (2023): Külön? Együtt? Merre tovább?. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 147-156. DOI [10.18458/KB.2023.4.147](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.147)

Absztrakt

Hazánkban a gyógypedagógia története során a nagy múltra visszatekintő szegregált gyógypedagógiai intézmények létrejötte és több szempontból sikeres működése után jutott el a köznevelés az együttnevelés sokféle formájához, melynek útjai a mai napig sem akadálymentesek. Ezen problémák ráirányítják a figyelmet arra, hogy az nevelési-oktatási rendszer működésében sok-sok változtatásra lenne szükség. A pedagógusok állandó és permanens fejlesztése, a tanulási módszerek innovatív megújítása nélkül, aligha várhatók el sikerek. Ennek kapcsán azonban további fontos kérdések is felmerülnek. Jelen tanulmány elsősorban arra fókuszál, hogy a múlt tükrében jelenleg merre, milyen irányba vezető folyamatokkal lehet találkozni. Az aktuális kérdések boncolgatása közben két, az elmúlt időszakban lezáruló kutatás (Szabóné, 2022; Trembulyák, 2022) néhány eredményének kiemelése, összekapcsolása, a tanulmány témájának kontextusába helyezése által szeretnénk újabb értelmezési keretekkel szolgálni. A tanulmány célja továbbá, hogy ráirányítsa a figyelmet arra a napjainkban megfigyelhető tendenciára is, hogy az együttnevelésben alapfokon részt vett sajátos nevelési igényű tanulók iskolai életútja a középszintű oktatásba ívelve hatványozottan neheztette válik. Ezáltal pedig nem csupán a pályaválasztási, hanem a sikeres társadalmi beilleszkedési lehetőségek is jelentősen szűkülhetnek.

Kulcsszó: gyógypedagógiai oktatás, sajátos nevelési igény, együttnevelés, életút

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

SEPARATE? TOGETHER? WHERE OVER?

In the history of special education in Hungary, after the establishment and successful operation of segregated special education institutions with a long history, public education has come to many forms of co-education, the paths of which are still not unhindered. These problems point to the need for many changes in the way the education system works. Without constant and permanent development of teachers and innovative innovations in learning methods, success can hardly be expected. But there are

other important issues to be addressed. The present study focuses primarily on the direction in which trends can be found in the light of the past. While exploring the current issues, we would like to provide a new framework for interpretation by highlighting and linking some of the results of two recently completed studies (Szabóné, 2022; Trembulják, 2022) and by placing them in the context of the topic of the study. The study also aims to draw attention to the current trend that the school life of pupils with special educational needs who have participated in co-education at primary level becomes more difficult as they progress to secondary education. This can significantly reduce not only their career choices but also their opportunities for successful social integration.

Keywords: special education, special education needs, integration, life path

Disciplines: pedagogy

Az elmúlt időszak oktatási statisztikai adatainak, eredményeinek tanulmányozása kapcsán egyértelműen szembetűnővé és alátámasztottá válik az a tény, hogy a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek, tanulók száma mind az óvodai nevelésben, mind az iskolai oktatásban évről évre növekvő tendenciát mutat. A sajátos nevelési igény fogalma a 2011-es évi CX. köznevelési törvény értelmében kiemelt figyelmet igénylő számú és ide tartoznak azok a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzdenek.

Míg a 2009/2010-es tanévben az óvodás, iskolás gyermekek 4,33%-a volt sajátos nevelési igényű, addig ez a számadat a 2019/2020-as tanévre, tíz év alatt 5,53%-ra nőtt. Érdekes további szempont lehet a sajátos nevelési igényű csoporton belül a különböző kategóriák közötti megoszlások vizsgálata is. A 2019/20-as vizsgált tanévben a sajátos nevelési igény típusa alapján öt nagyobb csoport adta a minta legnagyobb részét, 83%-át. Ezek a csoportok a súlyos tanulási zavarral élő (42%), az enyhén értelmi fogyatékos (20%), a beszédfogyá-

tékos (7%), az autizmus spektrumzavarral élő (7%), valamint a súlyos figyelemzavarral élő (7%) gyermekek, tanulók csoportjai (Mező és Mező, 2022). Az egy évvel későbbi, 2021-es adatok alapján a kiemelt kategóriák nem, de azok sorrendje annyiban mutatott változást, hogy az autizmus spektrumzavarral élő tanulók számaránya a többi kategóriához képest nagyobb mértékben nőtt (Hegedűs, 2023).

Jelentős különbségeket tapasztalhatunk a különböző oktatási szintek elkülönített vizsgálata során is. Az óvoda ilyen szempontból egy kicsit „speciálisabb” terület. Leggyakrabban a probléma detektálásának, vagy egyre inkább szembetűnőbbé válásának helyszíne, de mivel hazánkban a sajátos nevelési igény megállapításának folyamata és annak hosszúsága jelentős eltéréseket mutat, előfordulhat, hogy a gyanújelek felfedezése után, SNI státuszt már csak az iskolás évek alatt kap a gyermek. A 2021-es adatok alapján az óvodai nevelésben részt vett SNI gyermekek aránya 4,9%. Ez a számadat az előbb említett okok miatt az általános iskolára már nagyfokú emelkedést mutat, 8,1%-ra nő. A középfokú oktatás elmúlt években történő változásai miatt az ottani tendenciák megfigyelése kissé óvatosságra int minket. A 2021-es adatok alapján a szakközépiskolákban 6,4%-os, míg a technikumokban és szakgimnáziumokban 4,2%-os, a gimnáziumokban pedig 1,6%-os SNI-s arányokkal találkozhatunk (He-

gedús, 2023). Mindezek nem csupán „érdekességek”, hanem fontos adalékul szolgálnak a gyógypedagógiai ellátásban érintett személyek (képzőhelyek oktatói, gyakorlati szakemberek, szülők stb.) széles köre számára is (Mező és Mező, 2022).

A címben jelölt kérdésfeltevés tehát bár nem újkeletű, relevanciája e néhány adat kiemelése által is alátámasztottá válik: *Merre tovább?* Melyek az emelkedő létszámadatok kapcsán megjelenő új, – vagy éppen már korábbi, de napjainkban is aktuális – pedagógiai kihívások, milyen területeken látszik legégetőbbnek a változtatás szükségessége, és a számadatok mögött, milyen működésmódokkal, megoldási kísérletekkel találkozunk a mindennapi gyakorlatban. A következőkben tehát e kérdések egy kis szeletének megválaszolására vállalkozunk a folyamatok kutatási eredményeinknek a kontextusába helyezése által.

Rövid visszatekintés a gyógypedagógiai oktatás múltjába

A tanulmány címében felmerülő kérdések boncolgatása – a gyógypedagógiai nevelés- oktatás különböző keretek között történő működési mechanizmusainak néhány kiemelt szempontból történő vizsgálata –akkor lehet igazán megalapozott és körbejárt, ha előtte egy rövid pillantást vetünk a múltba, azon folyamatok irányába, melyek elvezettek a külön- illetve együttnevelés kereteinek egymás mellett működő, párhuzamos megvalósulási lehetőségeihez. A gyógypedagógiai fogalomhasználatban különnevelés alatt értjük a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális, gyógypedagógiai intézményekben történő elkülönített (szegregált) oktatását, míg az együttnevelésben a fókusz a sajátos nevelési igényű tanulók többségi tanulókkal együtt történő oktatásán-nevelésén van.

Fontos leszögezni azt is, hogy tágabb értelmezési keretben, a neveléstudomány területén belül a szegregáció és integráció fogalomhasználata azonban nem egységes (Vida, 2022). A szegregáció

mindennapi gyakorlatához kapcsolódó negatív felhangokkal szemben a szegregált gyógypedagógiai oktatás létrejöttének legfőbb motivációja sokkal inkább pozitív színezetű, és nem elsősorban az elkülönítésről, hanem a lehető leghatékonyabb segítségnyújtásról szól. Emellett egyfajta – az adott korban teljes mértékben elfogadott – társadalmi és pedagógiai válaszreakcióként is értelmezhető, és e tekintetben tulajdonképpen a pozitív diszkrimináció eszközeként is tekinthetünk rá (Gordosné, 2000). Az így, évszázadok alatt létrejött és méltán híressé vált gyógypedagógiai intézményekben, intézményhálózatokban folyó szakmai munka magas színvonala ugyan vitathatatlanak bizonyult, ám az az ott tanulók későbbi sikeres társadalmi beilleszkedésének egyenlőtlen esélyeiről, nehézségeiről szóló hangok egyre inkább felerősödni látszottak (Bánfalvy, 2003).

Emellett az elkülönített oktatás stigmatizáló hatása is hangsúlyosan éles társadalmi viták középpontjába került. Az úttörő külföldi integrációs gyakorlatok tehát tulajdonképpen a speciális oktatásra adott válaszként jelentek meg az 1960-as években (Vislie, 2003 idézi Goodley, 2017). Az oktatási integráció kérdésköre szorosan összefonódott többek között az esélyegyenlőség demokratikus elvrendszerével, a pedagógiai módszertani kultúra megújulásának szükségességével, a felhalmozódott elméleti és gyakorlati tapasztalatok, tudásanyagok több szempontból is még hatékonyabb hasznosításának kérdésével (Varga, 2015).

Nevelési rendszerünkben jelenleg az „együtt” és a „külön” megvalósuló formákkal egyaránt találkozhatunk. Kétségtelenül vannak olyan gyermekek, akik a jelenlegi keretek között nem integrálhatók és a legoptimálisabb fejlődésük érdekében speciális intézményre van szükségük. A helyes kérdésfeltevés azonban gyógypedagógiai szempontból, aktuálisan sem az, hogy melyik a „jobb”, az együtt- vagy a különnevelés, sokkal inkább az, hogy hogyan tudjuk a gyermek számára – leginkább a gyermek középpontba helyezése által – a lehető

leghatékonyabb nevelési-oktatási közeget megteremteni.

Az integrált nevelés térnyerése

A bevezető gondolatokban említett, a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési-oktatási intézményekben történő létszámnövekedése mellett témánk szempontjából az együtt illetve különnevelt gyermekek számának alakulása további fontos információs erővel bír.

Elmondható, hogy napjainkban a sajátos nevelési igényű tanulók nagy többsége már integrált keretek között tanul, a 2021-es adatok alapján ez az arány 70%. További bontásban az összes óvodáskorú gyermek 80,48%-a, míg az iskoláskorúak 72,4%-a tanul integrált keretek között (Hegedűs, 2023). Kis túlzással élve nincs olyan iskolai osztály, ahol ne találkozná a többségi pedagógus legalább egy SNI gyermekkel. De gyakrabban láthatjuk ennek a fordított oldalát is, azt, hogy az SNI tanulók jóval felülreprezentáltabban vannak jelen egy-egy osztályban, mint ahogy azt a „klasszikus” integrációs alapelvek a hatékony megvalósulási keretek között megemlítik. A továbbiakban elsősorban az alapkörű iskolai nevelésre kívánunk fókuszálni, a középkörű oktatás felé való kitekintést tanulmányunk későbbi részében tesszük majd meg.

Az integrált nevelésben részt vevő, sajátos nevelési igényű tanulók számának növekedése magával hozta az új kihívásokkal való szembesülés mellett a hiányosságok, megoldásra váró feladatok sokaságát is. Az eltelt évtizedekben számos kutató, szerző foglalkozott már különböző aspektusokban mindezzel. Elsők között említhető Réti és Csányi (1998) kutatása, akik a befogadó pedagógusi attitűdöket vizsgálták vagy Papp Gabriella 2002-es kutatása, aki speciálisan a tanulásban akadályozott csoport integrációjával kapcsolatos (probléma)területeit járta körül (Papp, 2004). Bármely oldalról közelítettek is a vizsgálatok, mind egy irányba látszottak mutatni, mégpedig arra, hogy az

integráció bevezetése után a pedagógustársadalom hozzáállása viszonylag negatív (Balla, 2010 idézi Laoues-Czimbalmos és Müller, 2018). E megállapítások kiemelése kapcsán semmiképpen sem a többségi pedagógusok elmarasztalása a cél, sokkal inkább az okkeresés, a miértek feltárására való törekvés. Ennek útján megtaláljuk mindazokat a teljes mértékben elfogadható érveket, miszerint a pedagógusok rendkívül tanácstalanok voltak a rájuk zúduló új feladatok kapcsán, azaz nem érezték magukat felkészítve sem elméleti, sem gyakorlati szempontból az integrációra. Így további kérdésként merülhet fel a hatékonyság, valamint egy másik oldalon a gyermeki jogok érvényesülésének kérdése is. A teljesség igénye nélkül kiemelt két kutatás már mintegy húsz évvel ezelőtt is jól körülhatárolt problématerületeket vázolt fel. Ami jelenleg, a 21. században egy kapcsolódó kérdés lehet az az, hogy hova jutottunk a problémamegoldás útján?

A kérdést egy, az elmúlt években Trembulyák Márta által vezetett, 2019 és 2022 között zajló még nem teljes egészében feldolgozott kutatás néhány részeredménye által szeretnénk megválaszolni.

Leendő és már pályán lévő pedagógusok integrációval kapcsolatos gondolatai

Trembulyák (2022) kutatásában közel 700 tanító vett részt, akiknek kétharmad része már gyakorlatban dolgozó pedagógus, fennmaradó része pedig végzős hallgató volt. Elmondható, hogy a gyógypedagógiai kompetenciák hiánya náluk is érezhető és a tanítók fel is vállalják ezeket a hiányosságokat. Közel 70 %-uk úgy gondolja, hogy csak minimális szinten tanultak vagy tanulnak az együttnevelésről, ez pedig a gyakorlati tudást egyáltalán nem segíti. Rengeteg olyan kurzust és továbbképzést felsoroltak, melyen ismeretbővítés céljából vettek részt, de úgy érzik, sajnos ezek sem adtak megfelelő elméleti tudást vagy épp gyakorlatban használható módszereket. Holott a képzéseknek arra kellene összpontosítania, hogy mi az a tudás, kompetencia,

módszer, ami az együttnevelés gyakorlati folyamatait segíti a többségi pedagógusok munkájában.

A pedagógusok érzékelik, hogy már nincs olyan osztály, amelyben legalább öt-hat „papíros” gyermek ne lenne. Emellett több helyen fontosnak vélték megemlíteni azt is, hogy hány gyerekük van az iskolában vagy az osztályban, akinek még diagnózis sincs, vagy akiknek már több hónapja megtörtént a felülvizsgálata, de még nem kapott végső szakértői véleményt. Ezek a gyerekek pedig így sokáig ellátás nélkül vannak, ami a mindennapi tanítási-tanulási folyamatokat is nagyban nehezíti, és nem teszi lehetővé a minél korábbi fejlesztést (Trembulyák, 2023).

A fogalmi zavarok, az állandóan változó terminológia még inkább megnehezíti a munka eredményességét. A gyógypedagógiai fogalmak nem megfelelő értelmezése is nagy nehézséget okoz a pedagógiai gyakorlatban (Vida, 2015). A kutatás erre a területre is kitért. A meghatározások, a sajátos nevelési igény fogalomhasználata, a kategóriákhoz tartozó elhatárolások, a tanulási zavar definiálása a vizsgált személyek kevesebb, mint felének sikerült. Pedig ahhoz, hogy a tanítás-tanulás folyamatába be tudják építeni a pedagógusok például a tanulási zavart mutató gyermekeknek járó méltányosságokat, tudni kell helyesen értelmezni a szakértői véleményben leírtakat is. A megkérdezett hallgatók több mint fele azt állítja, hogy sem a gyakorlatok, sem a tanulmányok alatt nem találkozott szakértői véleménnyel, a többiek nagy része pedig csak a gyakorlatain ismerkedett a dokumentummal.

A megkérdezettek közel 80%-a gondolja úgy, hogy az együttnevelés területén még további képzésekre van szüksége, ami szintén azt mutatja, hogy érzik és fel is vállalják a gyakorlatban jelentkező hiányosságokat. A pedagógusok összesége, több mint 90%-a azzal az állítással értett egyet, hogy a jelzett területeket a felsőoktatási tanulmányok során kellene elsajátítaniuk. Mindez egyértelműen azt is jelentené, hogy már a képzési szakaszban tapasztal-

talatot is szereznének erről. Sajátos nevelési igényű gyermekekkel a többségük már csak a gyakorlatban találkozott. Ez sokszor komoly nehézséget jelent, mivel a tanítók sem mentálisan, sem módszertanilag nincsenek felkészítve, ami akár pályaelhagyáshoz is vezethet. A pedagógusok és a hallgatók is több olyan közös hiányos területet jelöltek meg, amely mindenképp korrekcióra szorulna. A megjelölt hiányosságok az együttnevelés folyamatának fontos tényezői lennének. Olyan alap gyógypedagógiai ismeretek hiánya jelent meg, mint a tanulási problémák, a tanulási zavar ismerete, illetve egyértelműen itt is visszatérő elemként tűnik ki a gyakorlat hiánya. Ha van is elméleti tudás, azt sajnos nem tudják alkalmazni. Leginkább kiemelődt a többletszolgáltatások beépítésének nehézsége. Bár a méltányosságokat a szakértői véleményekből ismerik, nem tudják helyesen alkalmazni a méltányos értékelés, a problématerületek szerinti differenciálás, vagy a többletidő gyakorlatát (Trembulyák, 2022).

A 32/2012 (X.8.) EMMI rendelet meghatározza, hogy milyen feladatai lennének az együttnevelésben részt vevő pedagógusoknak. De hiányzik a mindenki számára elfogadott, konkrét gyógypedagógiai kompetenciákból kialakított egységes elvárás. A rendeletben a gyakorlati tevékenységekre fókuszálnak. A kiemelt kutatási eredmények is alátámasztották, hogy a pedagógusok csak hiányosan rendelkeznek a „mindenkit tanítani tudás képességével”, vagyis nem érzik ezen a területen a kellő biztonságérzetet a munkájukban.

A tanítók tisztában vannak a gyógypedagógiai ismeretek hiányosságaival és ennek a következményeivel is, többségük pedig nem rendelkezik a hatékony fejlesztéshez szükséges ismeretekkel. A képzés nem készíti fel a leendő tanítókat, tanárokat arra, hogy nem-csak tipikus fejlődésű gyermekekkel fognak találkozni, hanem tanulási nehézségekkel, viselkedési problémákkal, családi konfliktusokkal és szociálisan elmaradott tanulókkal is (Erdész, 2017). Az első iskolás évek élménye és benne a pedagógus

szerepe pedig rendkívül meghatározó. A tanító az, aki az alapfokú oktatás első szakaszát tölti a gyermekkel és napi szinten találkozik vele. Ezért az ő felkészültségük jelentős szereppel bír az együttnevelés elindulásának lépéseiben, a megvalósulásának irányában. Mégis ők kapnak a legkevesebb képzést az inkluzív oktatással kapcsolatban. Az integráció a kompetenciák összegzésével, a pedagógusok új és más képességeit és más jellegű beállítódását is igényli (Jászi, 2006). A fent említett kutatási adatok – összecsengve a korábban említett kutatások eredményeivel – szintén alátámasztják, hogy változásra, változtatásra van szükség.

Úton a megoldás felé: A szemléletváltás szükségessége és a változó oktatási környezet

Óhidy (2006) találó megfogalmazása alapján a mai iskoláinak egy olyan társadalomra kell felkészíteniük a tanulóikat, amely még nem létezik. A változó körülményekhez való hatékony igazodáshoz azonban szemléletbeli és gondolkodásbeli változásra is szükség van. Mivel az iskolapadban ülő, bármilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók száma évről évre növekszik, ezért a sokszínűség elfogadása, a különbségek figyelembevétele intézménytípustól függetlenül a mindennapi nevelő-oktató munka elengedhetlen részévé kell, hogy váljon. A gyermekek közötti különbségek csökkentése, valamint az esélyek kiegyenlítése, – mely az iskolák régóta kitűzött feladata – nem képzelhető el azonban egy egyenlőségre törekvő pedagógusi magatartás által (Rapos és Lénárt, 2008). Jelen gondolatok kiemelésével pedig már túllépünk a „*kiemelt figyelem*” különböző kategóriáin és sokkal inkább a tanulói diverzitást hangsúlyozzuk, emeljük ki, a probléma megoldását pedig akarva-akaratlan is csak mélyebb kontextusba helyezve tudjuk keresni.

Általánosabb értelemben a kategóriák, a sémák a mindennapi társadalmi életünk részei, sok esetben segítik az eligazodást, így pedagógiai szempontból is lehet jelentőségük. Azonban ha egy adaptív-elfogadó iskola víziója lebeg előttünk, akkor fontos

érték lehet a kategóriák megkérdőjelezése is. Leginkább azért, mert a kategória nem kizárólag segítő tényező lehet (pl. a többlétszolgáltatásra jogosultság jelölése által), hanem az esetlegesen egyoldalú értelmezési keretek létrehozása révén hátráltathatja is a teljes személyiség megismerésének folyamatát, még rosszabb esetben pedig az elnyomás, a kirekesztés szolgálatában is állhat (Gaskó és tsai, 2011).

Egy újabb nézőpontból gazdagítva gondolatmenetünket azt is látnunk kell azonban, hogy a mai magyar oktatási rendszerben kizárólag az juthat normatív, állam által támogatott gyógypedagógiai ellátáshoz, aki szakértői bizottság által kiállított szakvéleménnyel és diagnózissal rendelkezik, azaz valamilyen „kategóriába sorolódik” (Csépe, 2008 idézi Vida, 2017). A fejlesztés diagnózishoz kötött jellege sok ponton kérdőjelezi meg a kívánatosnak vélt inkluzív szemléletet, a diagnózis megszületésének sokszor hosszadalmas bürokratikus útja pedig pont abban a korai, szentitív időszakban okozhatja a legnagyobb károkat, melyben a célzott segítség a későbbi másodlagos problémák (pl. magatartászavar) kialakulása szempontjából preventív jellegű is lenne (Vida, 2017).

Ezen a gondolatmeneten tovább haladva szeretnénk most bemutatni egy 2019-ben végzett kutatás (Szabóné, 2022) néhány eredményét annak alátámasztásaként, hogy az SNI-diagnózis megszületése előtti időszak történései, a hatékony segítségnyújtás elmaradásai milyen hosszútávú hatások formájában jelentkezhetnek az egyéni életút során.

Együtt aztán külön...

A 2019-ben végzett kutatás (Szabóné, 2022) fókuszában felnőtt, egykor szegregált gyógypedagógiai intézményben tanuló, mai terminológia alapján tanulásban akadályozott személyek álltak. A kutatás legfőbb célja az volt, hogy az érintettek szemszögéből mutassa be életük csomópontjainak eseményeit, az azokhoz kapcsolódó jelentéstulajdonításukat. A kvalitatív, feltáró jellegű kutatásban 49 életút-interjú született, melynek eredményei közül,

az iskolai életről szóló narratívák sorában most csak azon interjúalanyok elbeszéléseire fókuszálunk, akiknél nem egyenes út vezetett az óvodai nevelés után a gyógypedagógiai intézménybe, hanem hosszabb-rövidebb ideig többségi intézményben tanultak. Előfordult, hogy azért, mert a problémák csak az iskolakezdés után váltak egyre nyilvánvalóbbá, de volt olyan eset is, hogy – valószínűleg még az enyhén értelmi fogyatékoság diagnosztikájának hiányában, de az az irányba mutató előjelek fényében – az interjúalany egyfajta „próbálkozasként” definiálta a többségi iskolában megkezdett iskolakezdést. Mivel szakértői bizottsági vélemények nem álltak rendelkezésre, illetve a kutatásban nem volt szempont ennek szükségessége, ezért az események rekonstruálása teljes egészében az interjúalanyok elmondása alapján történt.

Az iskolaváltást megelőző iskolai életút nehézségeiről szóló narratívákban egy hangsúlyosan kirajzolódó képként jelent meg a korai életkorban megtapasztalt elfogadás hiánya, s az átélt kudarcélmények néhol fájó visszatekintéseket eredményeztek. „Hát ott megbuktam... azt tudom, hogy megbuktam..., hogy hányszor, azt már nem tudom, az nagyon rossz volt. Nagyon nyűztek a tanárok, nagyon sokat kiabáltak velem, nem úgy haladtam, mint a többiek... Az nagyon megviselt. Nagyon rossz volt gyerekeként elfogadni, hogy engem mindenki utál.” Az interjúk során számos esetben megfogalmazódott a pedagógusok tanulóhoz való nem megfelelő hozzáállásának érzete, illetve a megélt kedvezőtlen nevelési légkör is. „Ők is (tanárok). Érezgették, hogy hülye vagy, nem tudod jól csinálni. Kevés vagy hozzá és ezek után az osztálytársak is lenéztek. Hát mert én nem voltam olyan gyors... Hát álmatlan éjszakáim voltak vele.” Néhány beszámoló alapján a tanulási sikertelenségek megoldódását mind a pedagógusok, mind a szülők egy másik többségi iskolától várták, mely azonban szintén nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. „Engem a drága osztályfőnököm nagyon totálra tett. Az, hogy elsőben (csettint), nem így vágta rá a választ, hanem gondolkodtál, onnantól te hülye gyerek voltál.”

A gyógypedagógiai intézménybe való átkerülés a legtöbb interjúalany narratívájában pozitív szemléletű emlékként jelent meg és egyfajta megnyugvással párosult. A két intézménytípus közötti kontraszt, eltérő megtapasztalás a következő három kiemelt interjúrészletben is jól tetten érhető. „Hát ott az teljesen más. P. nénit imádtam, meg a többi tanárt is. Nem voltak mérgesek, türelmesek voltak, szerettek. Én nagyon szerettem oda járni, nagyon jó volt.” „Hát annyit mondok, hogy az eltérő tantervű általános iskolában sokkal jobban szerettem, mint a többségi iskolában... Talán ott nem úgy álltak a tanárok hozzá...” „Aztán az eltérő tantervű általános iskolában már jó volt minden. Teljesen más minden, ami ott van. Nem volt az, hogy csúfolgatások, nem volt az, hogy kigúnyolnak.”

Általánosságban véve elmondható, hogy a gyógypedagógiai intézményben töltött évek narratívái a „boldog iskolás évek” sémájába rendeződtek. Sok esetben kirajzolódott bennük egy-egy „jó tanár” alakja, valamint a tanár-diák viszonyhoz fűződő érzelmi kötődés jelentősége, fontossága. „Főként onnantól látták anyuék pozitívan a dolgokat, hogy látták, valami történt velem. Valami változás. Ott nagyon sok lehetőség volt, amiben a gyerekek meg tudták magukat mutatni. Sportban, tanulásban. És azért én úgy gondolom, hogy egy gyereknek nagyon sokat számít mind a pedagógussal való kapcsolattartás, mind az, hogy mennyi mindenre kap lehetőséget. Hogy megmutathasd, hogy te nem egy nulla vagy, lehet más vagy mint a többi, de mégis több van benned... Hát én ott nagyon sokat mentem felfelé. Mind lelkiileg, mind a tanulással kapcsolatban. V. bá' is olyan osztályfőnök volt, hogy nem is osztályfőnöként tekintett rá az ember, hanem mint egy barátira.”

E kiemelt gondolatokhoz kapcsolódva elmondható, hogy az inkluzív társadalom tényleg csak illúzió marad akkor, amikor a gyermekek már az egészen korai életkorban olyan iskolai légkörben nevelkednek, melynek kirekesztő, elítéltelekkel terhelt volta még a felnőttkorban is, akárcsak negatív emlékek szintjén nyomot hagy.

A kutatásban mind a negatív, mind a pozitív színezetű emlékek-ben központi szerephez jutottak

a pedagógusok, az ő tanulóhoz való hozzáállásuk. A negatív példák sem az ő elmarasztalásukról szólnak, sokkal inkább visszavezetnek a korábbi fejezetben tárgyalt kutatás (Trembulják, 2022) feltárt hiányterületeihez, a sürgető megoldáskeresés útjához.

A problémák továbbgyűrűzése a középfokú oktatásba

Az alapfokú gyógypedagógiai nevelésből tovább vezető iskolai életutak nagymértékben determináltak. Az elkülönített oktatásban legnagyobb számban részt vevő enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára leginkább a szakiskola – gyakran mint egyetlen lehetőség – jelenti a következő lépcsőfokot. A más intézménytípus irányába történő próbálkozások is hamar kudarcba fulladhatnak. Szabóné (2022) kutatásában egy interjúalany így emlékezett erre vissza. *„Tíznegyedikben mentem át, két hétig voltam ott, utána elküldtek... Mert volt egy tanár, matematika óránk volt és szakdolgozatot akart velünk írattatni. Én meg akkor kezdtem, azon a héten, és a tavalyi anyagot kérte. Én meg mondom neki, hogy nem is ide jártam. És akkor elmondtam neki büszkén, hogy honnan érkeztem megpróbálni szerencsém, szeretnék ács lenni. És akkor ezzel a mondattal így leszólt, hogy ne is várjak csodát, mert abba az iskolába csak hülyék járnak. Azzal így betette a kaput... dühített a dolog, hogy egy tanár, aki ilyet mond. Holott nem mondhatna ilyet, még akkor is, ha így lenne szerintem.”*

Bár a hazai mobilitási adatok is alátámasztják, hogy minél magasabb végzettséggel rendelkezik valaki, annál könnyebben talál munkát magának, a szakiskolából a munkaerőpiacra kerülés lehetőségét nagymértékben korlátozza az, hogy eleve szűkebb palettából választhatnak, a választást pedig sokkal inkább a lehetőségek, mintsem az egyéni motívációk, individuális jellemzők határozzák meg. Továbbá nehezítő tényezőt jelenthet még az esetleges negatív szülői minta, a nem reális önértékelés, de a szűkebb társadalmi kapcsolatok rendszere is.

E speciálisabb helyzetben lévő csoport kiemelése mellett, ha tágabb spektrumban szemléljük az eseményeket azt láthatjuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók aránya nem csupán az alapfokú oktatásban, hanem középfokon is emelkedő tendenciát mutat. A tanulmány korábbi részében kiemelt adatok alapján elmondható, hogy az SNI diákok nagy része az érettségit nem adó szakképzésben folytatja tanulmányait. Legnagyobb számban a pszichés fejlődési zavart mutató tanulók vannak. A növekvő létszámadatok által pedig az alapfokon megtapasztalt nehézségek, hiányosságok hatványozottabb továbbgyűrűzésével találkozhatunk.

A figyelemfelkeltés és az együttgondolkodás egy fontos mérőföldkövét jelentette az a szakmai konferencia, melynek 2023. áprilisában az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar adott otthont. Az „Esélyek és kihívások –SNI és BTMN tanulók a szakképzésben” című rendezvényen az érintett szereplők széles körének nézőpontjából ismerhettük meg az aktuális, az oktatás e szegmensében jelentkező új kihívásokat és azokat a problématerületeket, melyek még megoldásra várnak. A megoldáskeresést – az általános iskolához hasonlóan – pedig nem elég az adott intézmény berkein belül keresni. Már a tanárképzésben is szükségessé válik a változó oktatási környezetre való felkészítés, az új tudástartalmak beemelése és a speciális kompetenciák fejlesztése által. Remélhetőleg a közös párbeszéd középfokon is az inkluzivitás irányába vezet, és nem annak az útján megyünk tovább, hogy egyre több középfokú intézmény zárja be – különböző okok miatt – kapuit a sajátos nevelési igényű tanulók előtt.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének-oktatásának néhány aktuális problématerületére igyekeztünk fókuszálni. Központi kérdésseltevésünk válaszkeresése során nem a

szegregált vagy az integrált gyógypedagógiai oktatás melletti érvek vagy éppen ellenérvek felsorakoztatása volt a cél, sokkal inkább a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai eredményességében szerepet játszó, néhány olyan tényező vizsgálata, mely már csak tágabb kontextusba helyezés által nyer igazán értelmet. Ha az inkluzív társadalomra, mint elérendő célra tekintünk, akkor az építkezést alulról felfelé haladva lehet csak hatékonyá tenni. Az alulról felfelé építkezésnek pedig egy fontos alapköveként tekinthetünk az iskolára (Szabóné, 2022). A „mindenki számára hatékony” iskolához nem elsősorban a gyermeknek, hanem a környezetnek kell változnia (Csányi és Perlusz, 2001). A környezet megváltoztatásához pedig minden gyermeket körülvevő személyre, szakemberre szükség van. Az együttnevelés sikere így túlmutat az oktatáspolitikai és a fenntartó jogszabályi kereten (Marton, 2017).

Az iskolához kapcsolódó pozitív élmények, a befogadó, elfogadó légkör tanuló általi megélésének legfőbb motorja a pedagógus. A pedagógus személyiségének, kompetenciáinak hangsúlyozása kapcsán pedig figyelem kell, hogy irányuljon a képzés tartalma felé is. Bár az elmúlt időszakban számos pozitív példáját láthattuk a pedagógusképzés tartalmi megújulásának, a bemutatott friss kutatási eredmények által is láthattuk, hogy abban még mindig nem jelennek meg elegendő számban a speciális ismereteket nyújtó, gyógypedagógiai tartalmú kurzusok. E tudásanyagok nélkül pedig kevésbé várható el a pedagógustól a szakszerű segítségnyújtás úgy, hogy a többségi intézmények padjaiban ülő SNI, BTMN-gel küzdő tanulók száma – a bevezető gondolatokban említett szám- adatok által is alátámasztottan – egyre emelkedő tendenciát mutat (Szabóné, 2022).

Véleményünk szerint, az inkluzív társadalom létrejöttéhez a korai, pozitív tapasztalásokon keresztül vezethet út, melyben a társadalom minden tagjának fontos szerepe van. Egy ilyen társadalom szemléletében a (tanulói) sokféleség, különbözőség

pedig nem egyfajta akadály, sokkal inkább erőforrás (Mohai és Perlusz, 2020). Néhány felnőtt visszaemlékezésében is láthattuk, hogy a nem megfelelő oktatási környezet milyen, nem feltétlenül „kéz- zelfogható”, de az egyéni életútra mindenképp hatást gyakorló károkat tudott okozni (Szabóné, 2022). A megoldásra váró problémák tehát a sikeres társadalmi integráció, ezáltal pedig az egyéni jóllét szempontjából sem elhanyagolhatók.

Irodalom

- Bánfalvy, Cs. (2003). *Gyógypedagógiai szociológia*. Budapest: ELTE-BGGYFK.
- Csányi, Y. & Perlusz, A. (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In Báthory Z. & Falus I. (Eds), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (314-332.) Budapest: Osiris Kiadó.
- Erdész F. (2017). A tanulási zavarok iskolai kérdései, *Pedagógiai Folyóirat* (67), 103-111.
- Gaskó, K., Kálmán, O., Mészáros, Gy. & Rapos, N. (2011). A kategóriák megkérdőjelezése – A folyamatos szakmai fejlődés szempontja az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. *Pedagógus- képzés* 9 (38), 5-28. DOI [10.37205/TELEHUN.2011.3-4.01](https://doi.org/10.37205/TELEHUN.2011.3-4.01)
- Goodley, Dan (2017). *Fogyatékoságtudomány*. Budapest: ELTE-BGGYF.
- Gordosné Szabó, A. (2000). A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In Illyés, S. *Gyógypedagógiai alapismeretek*. 331-351. Budapest: ELTE-BGGYFK.
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32 (2), 228-246. DOI [10.1556/2063.32.2023.2.4](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4)
- Jászi É. (2006). Gondolatok az együttnevelésről, a többségi pedagógia tükrében. In *Módszertani közlemények*, (46) 5. 196-198.
- Laoues-Czimbalmos, 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)
- Marton E. (2017). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Doktori (Ph.D.) disszertáció.
- Mező, K. & Mező, F. (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása 2009/2010. és a 2019/2020. tanévben. *Különleges Bánásmód*, 8 (3). 19-29. DOI [10.18458/KB.2022.3.19](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19)
- Mohai, K.&Perlusz, A. (2020): *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Tantervi és módszertani füzetek.
- Óhidy, A. (2006). Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/9, 109-120.
- Papp, G. (2004). *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Pécs: Comenius Bt.
- Rapos, N. & Lénárd, S. (2008). Adaptivitás-módszer vagy szemlélet? In Lénárd S.& Rapos N.(Eds.). *Adaptív oktatás*. Szöveggyűjtemény. Az adaptivitás szemlélete. (1. kötet. 9-17.) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Réti, Cs.& Csányi, Y. (1998). Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 81-89.
- Szabóné Pongrácz, P. (2022): *Szegregált gyógypedagógiai oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében*. Doktori (PhD disszertáció).
- Trembulyák, M. (2023). A szakértői vélemény, mint az együttnevelés origója. In Ambrusné Kéri, K., Józsa, K., Kanczné Nagy, A., Tóth-Bakos, A., Borbélyová, D. & Mészáros T. (Eds.) *14th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*. 127-133. Komárno, Szlovákia:Selye János Egyetem
- Trembulyák, M. (2022): Az együttnevelés hiányzó láncszemei. In K. Nagy, E., Egri, T. & Jaskóné Gács, M. (Eds.) *Értéktérítés–Kihívások a Pedagógiában, Gyógypedagógiában és a Tanárképzésben. Tanulmánykötet a XIII. országos Tanít-tanít konferenciáról*. (278-283) Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: PTE-WHSZ.
- Vida, G. (2015). A tanulási zavarok kategorizálásának problémái. *Autonómia és felelősség*. 1 (3). 33-50.
- Vida, G. (2022). *Róluk, de nélkülük. Kategóriák fogásában*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.
- Vida, G. (2017). Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle* 2017/2-3, 16-31.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 32/2012. (X.8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

KONFERENCIA/CONFERENCE

MEGHÍVÓ
A IX. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD
NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS
KONFERENCIÁRA



INVITATION TO THE
9TH 'SPECIAL TREATMENT'
INTERNATIONAL
INTERDISCIPLINARY CONFERENCE



A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézete valamint a Különleges Bánásmód Folyóirat Szerkesztősége tisztelettel meghívja Önt a IX. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris tudományos konferenciára.

A konferencia ideje: 2024. április 12.

A konferencia helye:

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

Cím:

4220, Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.

A konferencia hivatalos nyelve: magyar és angol.

A konferencia immár kilencedik alkalommal kíván teret adni a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel/fiatalokkal/felnőttekkel foglalkozó szakemberek, kutatók tudományos, szakmai tanácskozásának, keresve és megalapozva a tudományos, szakmai megújulás útjait, lehetőségeit.

On behalf of the Institute of Special Education of the Faculty of Education for Children and Special Educational Needs of the University of Debrecen (Hungary) and the Editorial Board of the Journal of Special Treatment [Különleges Bánásmód] (Debrecen) we kindly invite you to 9th 'Special Treatment' International Interdisciplinary Scientific Conference.

Date of the conference: 12 April 2024

Conference venue:

University of Debrecen

Faculty of Education for Children and Special Educational Needs,

4220, Hajdúböszörmény (Hungary), Désány István str, 1-9.

Official languages of the conference: Hungarian and English

For the ninth time, the conference strives to provide a space for scientific and professional consultation of professionals and researchers working with children/young people/adults with special needs. The event's purpose is seeking and establishing avenues and opportunities for scientific and professional renewal.

A konferencia közös szakmai teret kíván nyújtani azoknak, akik megfogalmazzák és közreadják a különleges bánásmódot igénylő csoportok (sajátos nevelési igényűek; beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel élők; tehetségek) nevelésére, ellátására alapozott pedagógiai, pszichológiai illetve egyéb társtudománybeli tapasztalataikat, elképzeléseiket, kutatási eredményeiket.

A plenáris előadásokat szekciók és/vagy poszter bemutatók követik.

A részvételtől a köznevelésben dolgozó kollégáknak a konferencia zárása után igazolást adunk ki, melyet a munkáltató beszámíthat a hétvévenkénti továbbképzés kötelező 120 órájába.

A konferencián való részvétel feltételei:

Részvételi díj: 10.000 Ft/30 Euro (mely tartalmazza: a konferencia részvételt, az ebédet és a publikáció lehetőségét)

Jelentkezési határidő:

Előadás vagy poszter bemutatására:

2024. március 12.

Absztrakt elfogadásáról visszajelzés: 2024. március 22.

Érdeklődő résztvevőknek: **2024. április 05.**

Választható szekciók:

1. Sajátos nevelési igény (SNI)
2. SNI- tanulásban akadályozottak és értelmileg akadályozottak pedagógiája
3. Korszerű logopédiai és nyelvészeti kutatások, módszerek, jó gyakorlat
4. Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségek
5. A tehetséggondozás elméleti és gyakorlati megközelítései
6. Intézmények, kutatások a különleges bánásmód területén
7. Kulturális sokszínűség, kulturális ismeretek
8. A különleges bánásmód szociálpedagógiai vonatkozásai
9. Különleges bánásmód a munkaerőpiacon
10. Kutatás közben (betekintés a Tehetséggondozó Programok résztvevőinek/Doktori programok résztvevőinek kutatásaiba)

The conference aims to provide a common professional space for those who formulate and publish their pedagogical, psychological, and other co-disciplinary experiences, ideas, and research results based on the education and care of groups with special treatment

Plenary presentations will be followed by sessions and/or poster presentations.

Conditions for participation in the conference:

Participation fee: 10.000 HUF/30 Eur (which includes opportunities of conference participation, lunch, and publication)

Application deadline:

Speakers / poster presenters: **12 March 2024.**

The feedback confirming the accepted abstract is going to be sent out: 22 March 2024

To participate in the audience: 05 April 2024.

Optional sections:

1. Special Educational Needs (SEN)
2. SEN-Pedagogy of learning disabilities and intellectual disabilities
3. Modern logopedic and linguistic research, methods, good practice
4. Integration, learning and behavioural difficulties
5. Theoretical and Practical Approaches to Talent Development
6. Institutions, researches in the field of special treatment
7. Cultural Diversity, Cultural Knowledge
8. Social Pedagogical Aspects of Special Treatment
9. Special treatment in the labour market
10. In research (insights into the research of participants in the Talent Management Programmes/Doctoral Programmes)

Előadások és absztraktok elkészítésének paramétere

Az előadások időtartama 15 perc, amelyet 5 perc vita követ. A konferenciára önálló kutatásra épülő, tudományos igényű előadásokat várunk, melyek a különleges bánásmód témaköréhez kapcsolódnak.

Az absztrakt felépítése:

Előadó neve, titulusa, intézményi háttér,

Magyar és angol nyelvű cím.

Háttér és célkitűzés. Módszer. Eredmények.

Az absztraktokat minden esetben magyar és angol nyelven is el kell készíteni.

Az absztrakt formai követelményei:

250-500 szó terjedelemben.

A főszöveg Garamond betűtípussal, 11-es betűmérettel és 1,15 pt-os sortávolsággal.

Az absztraktok beküldése a konferencia jelentkezési lapján keresztül történik.

A Konferencia végleges programjának kiírása 2024. április 05-én várható.

Utazás és szállás egyéni szervezésben valósul meg (kedvezményes szállás kérhető a Kar kollégiumában).

Jelentkezés a konferenciára:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfaj3OuHkyU4wpBG8XLOqZYrK-ij9NorNCZOdkLm9WO1Jgbqw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Várjuk jelentkezését, és kérjük, hívja fel kollégái és tanítványai figyelmét is a konferenciára!

Üdvözlettel:
a konferencia szervezői

Parameters for the preparation of presentations and abstracts

Presentations will last 15 minutes, followed by 5 minutes of discussion. The conference invites presentations based on independent research, with a scientific focus, related to the topic of special treatment.

The structure of the abstract:

Name, title of presenter, institutional background.

Hungarian and English title of presentation.

Background and aim. Method. Results.

In all cases, abstracts should be prepared in both English and Hungarian.

The formal requirements of the abstract:

250-500 words.

Main text in Garamond font, 11-point font size and 1.15 pt line spacing.

Abstracts can be submitted via the conference registration form.

The final program of the Conference is expected to be announced on 05 April 2024.

Travel and accommodation will be organised individually (preferential accommodation is available in the Faculty's dormitory).

To register for the conference, please visit:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfaj3OuHkyU4wpBG8XLOqZYrK-ij9NorNCZOdkLm9WO1Jgbqw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

We look forward to receiving your application and please share this invitation with your colleagues and students.

Yours sincerely:
The Conference Organizers

