



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

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

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

X. évf., 2024/2. szám

DOI [10.18458/KB.2024.2.1](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.1)

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

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

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

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

Szerkesztőség (ABC rendben):

Batiz Enikő (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Gortka-Rákó Erzsébet (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károlyi Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kelemen Lajos (Polifórma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inánts-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 Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)
Zvonimir, Tomac (University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország)

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

TARTALOM/CONTENT

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES	5
Frank Tamás: <i>A higiéniairól szóló diskurzus a néptanítók szerepvállalása vonatkozásában a néptanítók lapjában 1922–1924 között</i>	7
Szecsó János: <i>Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai</i>	19
Vida, Gergő & Sántha, Kálmán: <i>Abduction in the Assessment of Special Educational Needs - Learning Disability</i>	31
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES	45
Muntean Loredana és Balogh Éva Zita: <i>Sajátos nevelési igényű gyermekek mozgásfejlesztése terápiás kutya segítségével – kutatási terv</i>	47
Árkosi Julianna: <i>Az adatokra épülő zeneterápia. A modell alkalmazása sajátos nevelési igényű gyermek fejlesztésében</i>	55
Tamásiné Dsupin Borbála: <i>Alternatív zenei irányzatok sokszínűségének elmélete</i>	67
Hesti, Miranda & Markos, Valéria: <i>Exploring the Efficacy of Student Community Service Programs (KKN) in Higher Education Institutions: A Case Study in Indonesia</i>	77
Prokai, Piroska & Pál, László Bendegúz: <i>Juggling for Effective Learning? - Methods to Encourage the Acquisition of New Skills in an Optional Course at Óbuda University</i>	91
RECENZÍÓ/REVIEW	103
Nagyné Klujber Márta: <i>Recenzió Papp Zsuzsanna „Mozgásterápiák gyermekeknek” című könyvéről</i>	105

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

**A HIGIÉNIÁRÓL SZÓLÓ DISKURZUS A NÉPTANÍTÓK SZEREPVÁLLALÁSA
VONATKOZÁSÁBAN A NÉPTANÍTÓK LAPJÁBAN 1922–1924 KÖZÖTT**

Szerző:

Frank Tamás (PhD)¹
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Pintér Henriett (PhD)
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Kállay Zsófia (PhD)
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Frank Tamás (2024): A higiénéről szóló diskurzus a néptanítók szerepvállalása vonatkozásában a Néptanítók Lapjában 1922–1924 között. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 7-17. DOI [10.18458/KB.2024.2.7](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.7)

Absztrakt

A Covid-járvány rávilágított arra, hogy az egészségügyi ellátórendszer önmagában kevés a nagyobb populációt érintő pandémia leküzdésében. Szükség van az orvosi-egészségügyi aktivitáson túl a nevelési alrendszerrel érintő, az abban jelenlévő szakemberek edukációs tevékenységére is. Éppen ezért is fontos jelen korunk járványait átélve történeti aspektusból is megvizsgálni az iskolai egészség-educáció témáját. Az I. világháborút követő turbulens társadalmi és politikai közegben a népegészségügy kevésbé preferált területe volt a szakpolitika ágenseinek, miközben a háborúból hazatért katonák testi és lelki traumája, a háború-szágban maradtak egészségi állapota komoly problémaként jelentkezett. A virulens spanyolnátha, mely Európa-szerte családok millióit tette érintetté, a hazánkban is pusztító tuberkulózis, de különösen a gyerekekre veszélyes diftéria, influenza komoly kihívás elé állította a hazai tudományos és nevelési szcénát. Az egészséges életmód terjedését, az edukációt az iskolák közege (fenntartói attitűd, épített környezet minősége, tanyai, falusi lakosság szociokulturális hagyománya, a városi életmód gyors terjedése) sem segítette. Az alternatív egészség szemlélet, az életreform mozgalom ugyan sporadikusan felsejlik a korszakban, de a pedagógia fősodrában nem jelent meg, az egészséghez kapcsolódó edukáció lassan haladt, miközben például a gyermekhalandóság, mely a szülők egészségtudatos magatartásához is kapcsolódik, kirívóan magas volt. Klebelsberg Kuno miniszteri megbízása (1922) paradigmaváltásnak tekinthető, hiszen személye nem-csak jelentős államigazgatási tapasztalattal rendelkező miniszterként exponálódik, hanem koncepcióalkotó kultúrpolitikusként is, aki mikro és makro szinten értette az oktatást, a népoktatást érintő kihívásokat. Kutatásunk során a Néptanítók Lapja - mely a Vallás- és Közoktatásügyi

¹ Frank Tamás (PhD). Semmelweis Egyetem, Pető András Kar (Magyarország).

E-mail cím: frank.tamas.zsolt@semmelweis.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6543-2611>

Minisztérium normaképző, a praxisban lévő tanítók számára sorvezetőként szolgáló orgánus - érintett lapszámait elemeztük kvalitatív tematikus tartalomelemzés módszerével. A kiválasztott időszak 1922–1924. Kérdéseink: hogyan jelenik meg a szaklapban az iskolai egészségügy helyzete? Milyen szerepet és feladatot delegálnak, delegálnának a szakpolitika vezetői a néptanítók számára? Milyen iskolán kívüli feladatokat szánnak a tanítók számára az egészség-educáció tárgyában? Látható-e mintázat a diskurzusban az iskolafenntartók vonatkozásában? A tanítószervezetek hogyan fogadták, milyen javaslatokat fogalmaztak meg a szakpolitika, illetve a praxisban tevékenykedők számára?

Kulcsszavak: higiénia diskurzus, néptanítóóság, Néptanítók Lapja, tematikus tartalomelemzés

Diszciplína: neveléstörténet

Abstract

THE DISCOURSE ON HYGIENE IN RELATION TO THE ROLE OF PUBLIC TEACHERS IN THE 'NÉPTANÍTÓK LAP' BETWEEN 1922–1924

The Covid epidemic has highlighted that the health care system alone is not enough to tackle a pandemic affecting a large population. In addition to medical and public health activities, there is also a need for educational activities in the education subsystem, involving the professionals involved. This is why it is important to look at the issue of health education in schools from a historical perspective, given the epidemics of our time. In the turbulent social and political environment following the First World War, public health was a less favoured area for policy-makers, while the physical and psychological trauma of soldiers returning from the war and the health of those left behind was a serious problem. The virulent Spanish flu, which affected millions of families across Europe, the devastating tuberculosis in our country, but especially the diphtheria and influenza, which were dangerous for children, posed a serious challenge to the scientific and educational scene in Hungary. The spread of a healthy lifestyle and education was not helped by the environment of schools (attitude of the maintenance staff, quality of the built environment, sociocultural tradition of the rural population, rapid spread of urban life). The alternative health approach and the life reform movement, although sporadically emerging in the period, did not appear in the mainstream of pedagogy, and health education progressed slowly, while, for example, child mortality, which is also linked to the health-conscious behaviour of parents, was blatantly high. The appointment of Kuno Klebelsberg as minister (1922) can be seen as a paradigm shift, as he is not only exposed as a minister with considerable experience in state administration, but also as a conceptual cultural politician who understood the challenges of education and popular education at the micro and macro levels. In our research, we analysed the relevant issues of the People's Teachers' Journal - a standard-setting publication of the Ministry of Education and Religious Affairs, which serves as a guide for teachers in practice - using qualitative thematic content analysis. The selected period: 1922–1924. Our questions are: how is the situation of school health reflected in the journal? What roles and tasks do and would policy-makers delegate to the folk teachers? What extracurricular tasks do they assign to teachers in the field of health education? Are there any patterns in the discourse in relation to school leaders? How have the teachers' organisations received it and what suggestions have they made to policy-makers and practitioners?

Keywords: hygiene discourse, teacher, Néptanítók Lapja Journal, thematic content analysis

Disciplines: education history

A kutatás történeti kontextusa

Az I. világháború és az azt követő időszak történeti feltárása bővelkedik információval. A teljesség igénye nélkül említhetjük Romsics Ignác kutatásait (2010, 2017) vagy Ungváry Krisztián munkáját (2014).

Az időszak gazdaság- és társadalompolitikai viszonyait vizsgáló elemzések is jelentős számban jelentek meg (Tomka, 2018), melyek egy része árnyalja a több évtizedes narratívát a Trianon-trauma gazdasági hatásáról (Szilágyi, 2020), de a korszak jeles személyeinek életút-történetei (Turbucz, 2016; Püski, 2017) vagy a korszak mikrotörténeti mozzanatainak feltárása is folyamatos (Ablonczy, 2023), továbbá a történet-szociológiai aspektus is alapos vizsgálat tárgyát képezi (Bódy, 2015), mint ahogy Pogány Ágnes gazdaságtörténeti kutatása mikro- és makroszinten egyaránt vizsgálja az éra pénzügyi helyzetét (2023). Természetesen a korszak vizsgálatának és értelmezési keretének dilemmái is az újkori történetírás attribútumai közé emelkedett (Tomka és tsai, 2020).

Kutatásunk során sajtóelemzésre került sor, így szükséges néhány a Horthy-korszakra vonatkozó kutatást említeni. Tamás Ágnes a két világháború közötti élelapok elemzése során a különböző társadalmi rétegek reprezentációját vizsgálta (2018). A korszak lapkiadására vonatkozóan, az egyházi lapok tekintetében különösen Klestenitz munkássága érdemel említést (2022).

Neveléstörténeti kutatásunk során előzményként tekintettünk azon sajtóelemzésekre, melyek a korszak oktatási dimenzióját vizsgálta, különösen azokra, melyek forráskezelés tekintetében sajtókeretbe ágyazott módszertanra alapoztak.

Pelesz Nelli és Nóbik Attila (2021) a szegedi tanítóképzés és a tanítóképző sajtóreprezentációját kutatta. Pornói Imre (2024) a nehezen nevelhető fiatalok témakörét vizsgálta széles forráskör bevonásával, mint ahogy Vargáné Nagy Anikó a két világháború közötti tanárkép sajtóreprezentációját tárta fel a szaksajtó bevonásával (2010).

Az időszak oktatáspolitikai helyzete

Az I. világháború és az azt közvetlenül követő turbulens politikai helyzet sajnos az oktatáspolitikára is árnyékként vetült. Bár mindegyik politikai erő és minden politikai ágens a zászlajára tűzte az oktatási alrendszer problémáinak feltárását, alternatívák felvázolását, sem idejük, sem kellő közpolitikai támogatottságuk nem volt, a társadalmi beágyazottságuk pedig szinte minimális volt a rendszerszintű változtatáshoz.

Utóbbi magyarázatául szolgálhat, hogy a heterogén iskolafenntartói struktúra (állami, felekezeti, községi), az iskolák jelentős regionalitásbeli eltérése, és az ebből fakadó szociokulturális mező igen megnehezítette az egységes szemlélet, elvárásrendszer kialakítását, és annak helyi megvalósítását.

Az 1921 áprilisában felálló Bethlen-kormány Vallás- és Közoktatásügyi miniszterei, Vass József, de különösen a korábbi belügyminiszter, majd 1922. június 16-ától Vallás- és Közoktatásügyi miniszter, gr. Klebelsberg Kuno koncepcióalkotó és egyben pragmatista célkitűzéseket valló, jelentős államigazgatási tapasztalat birtokában lévő politikus volt. Vizsgálatunk tárgyát képező oktatási szcéna esetében prioritásként fogalmazta meg az alfabetizáció csökkentését, a tanító/tanuló arány javítását, a tankötelezettségi morál erősítését, a kötelező népiskolai oktatás erősítését. Az időszak oktatási statisztikái közül azokat emeljük most ki, melyek összefüggésben állhatnak az iskolai higiéniaiával, a gyerekek, felnőttek egészségi állapotával. Asztalos József számításai szerint (1928) az elemi népiskolák száma az 1921/22-es tanév és az 1924/25-ös tanév között 11.420-ról 11.946-ra emelkedett, de tudható, hogy az iskolaépületek egy része a háborús károkozás és a gazdasági helyzet miatt oktatási célra kevésbé volt alkalmas. Továbbá a tanyai közegekben működő egytermes, egytanítós iskolák infrastruktúrája, elhelyezése sem volt ideális (Frank, 2022).

A gyermekek és a tanítók egészségi állapota a háborús gazdálkodás miatt (élelmiszerek mennyisége, minősége, szénhiány) sérülékenyebb volt a

háború előtti időszakhoz képest, az érintettek alacsony rezilienciával rendelkeztek. Érdekes mutató a tankötelezettek/iskolába nem járók aránya is. A változást jó szemlélteti, hogy az 1920/21-es tanévben még 17 % körüli a kimaradók aránya, mely – az 1921: XXX. tc. bevezetésével – 9 százalékra, majd 1925/26-ra már 5 százalékra apadt. Az egyre csökkenő iskolakerülőök száma felszínre hozta azt a problémát, hogy a társadalmilag kirekesztett, a társadalmi struktúra alsóbb rétegeiben élők gyermekei mennyire nyitottak, mennyire elfogadók a nevelési elvekkel kapcsolatban, illetve az igen nehéz körülmények között élő gyermekek a korosztályukkal rendszeresen érintkezve milyen egészségügyi kockázatokat hordoztak. Szociokulturális háttérük mennyire implementálható a mindennapi gyakorlatba. A háborút követő egészségügyi helyzetre reflektálva, melyet átszött az ideológiai óhaj is a kultúrfölény megvalósítására vonatkozóan, elfogadásra került az 1921: LIII. tc., az un. testnevelési törvény, mely egyértelműen deklarálta a test, lélek ellenállóképesség fejlesztésének fontosságát iskolán belül és kívül egyaránt.

Az időszak egészségügyi helyzete

Az I. világháború során a frontvonalakon elhunytak nagy száma, a hátszországban élők traumái mellett a háborús gazdaság, és az ebből fakadó elégtelen egészségügyi ellátórendszer következtében igen komoly egészségügyi kockázatok jelentek meg. Az új határok közé szorított ország esetében a korábbi 425 kórházból 183 maradt az anyaországban. Százezer lakosra 56 orvos jutott, mely európai viszonylatban ugyan kedvező képet fest, de óriási területi aránytalanságok mutatkoztak: az orvosok 44%-a Budapesten praktizált, magyarán míg Budapesten 100.000 lakosra 227 orvos, addig Magyarország többi részén 100.000 lakosra 37 orvos jutott. Továbbá közel 20 közegészségügyi körben nem volt körorvos (Kovács, 1924). Az egészségügyi edukáció relevanciáját az is mutatja, hogy

1922-ben az elhunytak 27 százaléka nem kapott, nem kért orvosi kezelést a halálát megelőzően (Kovács, 1924). Budapesten és vonzáskörzetében a többszázézes menekült, akiknek jelentős része vagonlakóként éveket töltött közegészségügyi szempontból vállalhatatlan körülmények között, megterhelte – főleg – Budapest ellátórendszerét.

A tuberculosisban (gümőkór, tüdővész) elhunytak száma konzisztensen húszezer fő felett volt a háborút követő években, sőt 1921 és 1925 között a háborús értékre emelkedett (Thirring, 1926a). Ennek okai között keresendő a háború következtében kialakuló területileg aránytalan orvosi ellátottság, a szociokulturális háttér (a köpöcsészék lassú elterjedése), a kedvezőtlen gazdasági környezet, melynek hatására például növekedett az egészségtelen táplálkozást folytatók száma is. Nem mellesleg már az akkori szaktudományi kánonban is egyértelműen megjelent, hogy a tbc-elleni küzdelem nem pusztán orvos-egészségügyi feladat, hanem szociális és edukációs prevencióra is szükség lenne. Ezt a narratívát erősíti, hogy az első évtizedre már különbséget tettek járvány-, ipari- és népbetegségek között.

Az ország egészségügyi állapotát jól szemlélteti a csecsemőhalandóság nagysága, mely összefüggést mutat az egészségügy helyzetén túl az edukáció minőségével, a lakosság egészségtudatosságával, a településtípussal, a szociokulturális háttérrel. Az 1000 élveszületésre eső csecsemőmortalitás 1921-ben 160, 1922-ben 168, 1923-ban 166, 1924-ben 155 és 1926-ban 126, mely Európa egyik legkedvezőtlenebb adata a nagyvárosok összevetésében (Thirring, 1926b), de ennél is kedvezőtlenebb helyzetet mutat Szél Tivadar (1926) és Kovács Alajos (1924) statisztikája. Utóbbi úgy véli, 1924-ben minden 5. gyermek egy éves kora előtt meghal (1924. 457.o.), és még nyugtalanítóbb az 1 hónapos koruk előtt elhunyt babák arányának növekedése, melyet nem lehet teljes egészében a gazdasági és az ellátórendszer hibájaként detektálni: a szülők felelőssége is egyértelműnek tűnik.

Az 1918-ban kirobbant spanyolnátha következtében Európában milliós volt a mortalitás, mely hazánkat is súlyosan érintette. Az influenza morbiditása komoly nehézség elé állította az egészségügyi ellátórendszert, melynek egyik oka, hogy az 1918. évi spanyolnátha megjelenéséig az (orvos)társadalom – a viszonylag gyors lefolyása miatt – nem tekintette komoly veszélyforrásnak. Olyannyira lassan változott a szemlélet, hogy a közvetlen influenzában elhunytak után, kivéve, ha tüdőgyulladásban hunytak el, még a kórházakban sem fertőtlenítettek. Ráadásul a korabeli statisztikai mutatók már akkor kimutatták, hogy a sűrűbben lakott települések esetében nem csak a morbiditás, hanem az influenza mortalitása is kiugró (Szél, 1929), mely a nagyvárosban élőket, a nagyvárosi iskolákban tanulókat és ott dolgozókat kifejezetten sebezhetővé tette. Ugyanez elmondható azon tanyai iskolákra is, ahol százas nagyságrendben, egytanítós formában tanultak a diákok, így az influenzával szembeni kitettségük nagy volt.

A kutatás kérdései

A vesztes háború utáni felemelkedést a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium és különösen Klebelsberg a kulturális dimenziók fejlesztésében vélte megtalálni, így különösen fontos volt, hogy a dedikáltan az oktatási kormányzat meghosszabbított karjának tekintett népiskolai tanítóság értse és elfogadja a VKM egészségügyi edukációs irányvonalát, a mentális támogatás témáját. Kutatási kérdéseink: milyen oktatási, „népegészségügyi” feladatokkal bízták meg a tanítókat? Milyen napi-szintű feladatok jelentek meg a praxisban, ezekről milyen diskurzus zajlott a Néptanítók Lapjában? Főleg a nagyvárosi léten túl, milyen felnőttedukációt várt el a VKM a tanítóktól? Kutatási kérdésként fogalmazódott meg, hogy a higiéniai diskurzus mutat-e eltérő mintázatot az iskola fenntartója vagy az iskola földrajzi elhelyezkedése tekintetében: van-e különbség a feladatok esetében, ha nagyvárosi,

illetve tanyai tanítóról van szó. Illetve milyen álláspontot képviseltek a tanítószervezetek a higiéniaival kapcsolatos diskurzusban?

A vizsgált szakmai orgánus, a Néptanítók Lapja, mely egyértelműen az oktatási kormányzat szakmai iránytűjeként szolgált. A politikai, nemzeti propaganda mellett a tanítókat a professzió mindennapjaiban – akár óravázlatokkal – is segítette, továbbá az olvasók betekintést nyerhettek az éppen aktuális diskurzusok nemzetközi narratíváiba is.

A kéthetente megjelenő pedagógia szaklap elemzése 1922–1924. időszakot vizsgálja.

A kutatás eredményei

A megjelent tartalmak alapvetően a tanítók és az iskolaegészségügy társadalmi helyzetét, a mindennapi praxisgyakorlatot és külföldi példákat érintették. Mindhárom témakörön belül megjelentek – néhol sporadikusan – további szegmensek, néhol sporadikusan és gyakran egy-egy publikáción belül érintve a fő témákat.

Visszatérő eleme a higiéniai diskurzusnak a tanító társadalmi elfogadottságának kérdésköre: mennyire támogató és befogadó a szűkebb és a tágabb környezet a nevelési kérdések tekintetében. Ezzel kapcsolatosan szkeptikus álláspontra helyezkedik Rémán János tanító, aki szerint a „munkájában a tanító egyedül, támogatás nélkül vesz részt, a társadalom egyéb tényezői inkább gátló munkát végeznek” (Rémán, 1922. 49–52. sz. 13. o.). Ha nem is erősíti ezt az álláspontot, de Leyrer Mátyás tanító is utal arra, hogy a családi nevelés spontán, nem tartalmaz pedagógiai tudatosságot, hiszen pusztán „a legtisztább szülői szeretet ihleti”, így csak reménykedni lehet abban, hogy a jószándékú otthoni nevelés szakmailag adekvát. Csatlakozik ehhez a szemlélethez Gerlóczy egészségügyi főtanácsos is, aki szerint a szülők az egészségügyi kérdések iránt nem érdeklődnek és gyakran babonás hitre alapoznak cselekvéseik során. Szintén az iskolával, a tudással szembeni ellenállást érzékeli Barcsai

Károly is (1923), aki szerint ezen szülői pozíció gyengíti a fertőzések elleni küzdelem hatosságát, hiszen teret enged az oly' gyakran idézett babonának, a kuruzsló gyógyításnak. A fenti véleményekre szinte reflektálva Hübner József (1924) egy évvel későbbi publikációja már nagyon markáns véleményt, illetve határozott iránymutatást fogalmazott meg arra vonatkozóan, hogy a tanítók attitűdje, identitása, szemlélete mit képviseljen, bár elismeri, hogy „társadalmunknak még igen ferde fogalmai vannak a népnevelésről” és elismeri, hogy a „tanítói hivatást még alsóbbrendű társadalmi ténykedésnek minősíti” a társadalom (12. o.). A tanítónak a rá bízott lakosság előtt vezérként kell megjelennie és a feladata, hogy „minden gyermekből *egészséges*, értelmes, fejlett ízlésű, erkölcsös, vallásos, civilizált és jó magyar embert neveljen” (Hübner, 1924, 13.o.). Az oktatási kormányzat által elvárt és a társadalmi megbecsültség, elismerés között feszülő távolság miatt a tanítók egészségügyi területen elvárt szerepvállalása kihívásokkal nehezített. Geőcze Sarolta is amellet érvel, hogy a közegészségügy fontosságának elfogadottsága nagymértékben függ a műveltségtől, e nélkül elképzelhetetlen előrelépés a csecsemő- és gyermekhalandóság, az alkoholizmus, a nemi betegségek terén. A közegészségügy javítását, melynek elengedhetetlen feltétele a minőségi oktatás, közgazdasági megközelítéssel támasztotta alá: „a nemzetre nézve legdrágább, legértékesebb jószága nem a búza, nem az iparcikk, hanem a testileg-lelkileg ép emberanyag” (Geőcze, 1924, 37–38. 7. o.).

A már korábban idézett Leyrer Mátyás, a Csurgói Tanítóképző tanára világított rá arra az alapvetésre, mely a családi és az iskolai nevelés egymásra utaltságára vonatkozik. A kisgyermekkorai nevelés hiányosságait az iskola nehezen tudja pótolni, illetve helyrehozni, de fordítva is komoly kihívás, ha az iskolai az oktatás-nevelés minősége terén nem tud fejlesztőleg hatni a rá bízott gyerekekre. Leyrer szerint a családi környezetben a tisztaságnak kell szólni és átvitt értelemben dominálnia, az iskolá-

ban inkább már a *rend* jelenlétét várja el a szerző. Ebből az aspektusból szemlélve, egyértelmű üzenet a tanítósnak, hogy meg kell tudnia fogalmaznia a családok felé az elvárásokat, és a saját hatókörében, az iskolában szakmailag kompetens módon kell végeznie a tanítónak a munkáját. Ennek a törekvésnek a jegyében szükséges a felnőtt lakosság körében is edukációs tevékenységet végeznie az egészségnevelés, azon belül is az egészségre ártalmas babonák, a betegségekkel szembeni védekezés, a nemi betegségek témájában. A babonák, kuruzslók társadalmi, főleg a vidék Magyarországon látható elfogadottságát jól dokumentálja Barcsai véleménye is (1923), aki egyértelműen előbbieket hatását véli felfedezni az orvostudomány vívmányainak szomorúan lassú térhódítása mögött. Ezen szemléletre utal, hogy sok szülők azzal büszkélkedik, hogy „háza küszöbét orvos még nem lépte át, bár ő maga is volt már beteg” (Hübner, 1924, 27–28, 7. o.). Leyrer több publikációjában említi a példamutató tanító eszményét, mely szerint külsőleg és belsőleg egyaránt tisztának, egészségesnek kell lennie (1923, 34–35. 1–4. o.), ezzel erősítve a mikrotársadalmi elfogadottságát, hitelességét. A fertőző betegségek, különösen a tuberkulózis higiénia diskurzusban elfoglalt helyét – fontosságától függetlenül – jól jelzi, hogy az általunk vizsgált időszakban csak 1924 áprilisában jelent meg az első vezércikk Lukács György nyugalmazott miniszter tollából. A szakmai tartalom átfogó képet fest a betegségről és egyben megoldást is kíván nyújtani az olvasóközönségnek a tuberkulózissal kapcsolatban, és néhol igen bátor megoldásokat is javasol (házassági tiltás tuberkulózis esetén). A szerző javaslata 3 pilléren nyugszik: az oktatás, az edukáció fontossága, melynek során az orvos- és tanítótársadalom képzésén lenne a fókusz, továbbá közvetlenül az iskolai felvilágosítás hangsúlyozása, mely által a szülőket a felvilágosított gyermekeik is „nevelhetnék”, valamint létrehozná az egészségügyi vándor-tanítók csoportját is, akik a tbc elleni küzdelem mellett komplex egészségügyi felvilágosító tevékenységet folytatva a csecsemő-

gondozás, tisztaság, alkoholizmus témáját is érintenék munkájuk során. A profilaktikus aktivitás jegyében olyan szabályok szigorú betartatását javasolja, mint a köpetek mellőzése a mindennapi életben, a megfelelő lakásviszonyok kialakítása a nagyvárosi és külterületi mikrokörnyezetben, illetve a tbc-s betegek – akár – a közösség védelme érdekében történő foglalkozástól való eltiltása. Utóbbi javaslat érintené a tanítókat, tanítónőket, dajkákat is (Lukács, 1924a). Az idézett szerző egészséguniverzumában az alkohol és a nemi betegségek elleni küzdelem, mint két olyan tényező is kiemelt edukációs és preventív terület, mellyel a kultúrfőlény biztosítása érdekében mindenkinek szerepet kellene vállalnia, de legfőképpen a tanítóknak (Lukács, 1924b).

Az egészségvédelem és a higiénia kapcsolata jelenik meg dr. Körmöczi Emil cikksorozatában. A felvilágosító tevékenységet fókuszba helyező ismeretterjesztés explicit módon ad tájékoztatást balesetek esetében a helyes és elvárt cselekvésekről, nem kisebbitve a tanítók ezirányú feladatait, sőt egyértelműen megfogalmazva, hogy a tanítók képesek legyenek ellátni akár felnőtt sérülést is, sőt – a sérüléstípusok alapos bemutatása által – képesek legyenek akár edukálni is a felnőtt lakosságot. Az iskolai sérülések, sebek helyes ellátásának gyakorlata során is megjelent a tanító szerepvállalásának, szaktudásának fontossága. Az alapvető higiénés cselekvések között a kézmosás protokolljának fontossága is figyelmet kap: Kenyeres Elemér az óvodai nevelés professzionalizálódásával kapcsolatos tanulmányában is visszaköszön az elvárt protokoll, amikor a taktilis érzék fejlesztése témájában kiemeli, hogy a gyermek „kis medencében szappannal gondosan megmossa kezét, azután egy másik medencében langyos vízben leöblíti” (Kenyeres, 1922. 28–29. 8. o.). A kézmosás elvárása mindegyik iskolában – bár az egészségtudományi kánonban már evidensnek tekintett – nem megvalósítható, mely mögött az iskolaépületek nem megfelelő csatornázottságát, a megfelelő alkalmatosság hiányát

védelmezi a szerző (mosdó, szappan, törülköző). Az iskolaépületek minősége, mely bár nem volt a fősodorbéli diskurzus része, megjelent a tartalmak között, leginkább implicit formában, hiszen a korszakban ekkor még kevésbé tekintett fontos szempontnak az iskolaépületeknek a higiénia, az egészségre gyakorolt hatása. A témában ritka kivételnek számít a nemzetgyűlési megjelenése is, melyet az orgánum meg is idéz: Bodó János felszólalásában egyértelműen megfogalmazta azon kapcsolatot, mely az iskolaépületek állapota (dohos) és az egészség között kimutatható. Az iskolaépületek állaga, valamint a megközelíthetőség különösen a külterületi iskolák esetében a téli, vagy az esős időszakban jelentett komoly kihívást diáknak, tanítónak egyaránt, melyre a tanítónak reflektálnia kellett, hiszen a már betegen, legyengülve, félrekezelve vagy orvos által egyáltalán nem látott gyermeket el kellett látni. A szociokulturális háttérből fakadó családi hiedelmek ellenére, melyek gyakran lassították a gyógyulást, a klasszikus medicinaorvoslás irányába kellett a tanítóknak lépéseket tenniük. Ennek jegyében a tanítók fokozottabb iskolai egészségügyi szerepvállalását javasolja Hübner József is (1924), aki szerint az iskolákat szükséges lenne felszerelni házi gyógyszerzárral, melyet a tanító kezelhetne.

A tanítóknak az oktató-nevelő munka minden szegmensében és így szakmódszertani szempontból is nyitottnak, fejlődésre késznek kell lennie. Az egészségtan tanításának új, magasabb szintre emelése jelenik meg a népiskolai tantervvel kapcsolatos diskurzusban. Tóth István tanító pályamunkájában explicit megfogalmazódik az oktatás ezen szegmensének óhajtott prioritása, melyet egészségügyi és történelmi pillanatképekkel indokol. A háborúban sok honfitárs halálát az embertan, a biológia, az anatómia helytelen ismerete, műveltségbeli hiánya okozta, valamint a babonák, gyógyító hiedelmek egészségre ártalmas gyakorlata, melyet csak az oktatással lehet ellensúlyozni. Az egészségtan oktatásának intenzívvé tétele melletti érvelése – Geőcze Saroltához hasonlóan – közgazdasági megközelítést

is tartalmaz: „Az államnak sokkal több kiadást okoznak gyenge népegészségügyi szervei és intézményei, mint e tárgynak a népiskolában való rendszeres tanítása. Az egészségtan rendszeres tanítása valósággal a népegészségügy preventív intézkedésének számítható.” (Tóth, 1923, 21–22. 5.o.) Az egészség, a higiénia oktatásának módszertanában megjelent a legújabb oktatástechnológia eszköze, a mozgókép is, melynek alkalmazásában kitüntetett szerephez jutnak a tanítók.

Az egészség fogalmának egy holisztikusabb fel fogása detektálható azon álláspontonál, ahol a tanító lelki, mentális egészségét is fontos szakmai tényezőnek tartják, hiszen viselkedésével egyrészt normaképző, másrészt „fegyelmezetttségénél fogva nemcsak a saját egészségét óvja következetesen, de figyelmét a gyermeki egészség káros tényezőinek szembe tudja szegezni” (NL, 1923. 34–35. 3.o.)

A szakmai orgánum rendszeresen publikált óravázlatokat, melyek egy részében a tisztaság iránti elvárás közérdekként jelenik meg, mely szorosan kapcsolódik a nemzetnevelés eszméjéhez, hiszen a nemzeti öntudat erősítése, a kultúrfölény eszméjének érvényesülése elképzelhetetlen a test és a lélek tisztasága, fejlesztése nélkül. Az óravázlatok egyértelműen megfogalmazzák a tanítók számára követendő tisztaságethoszt: a gyerekek reggeli tanóra előtti ellenőrzése, a kezek, körmök, alkarok, nyak tisztasága elsőrendű szempont. „Csak a tisztán megmosdott gyermekhez van egy-két elismerő szavam.” (NL, 1922, 18–20, 34. o.) A test illeten való kontrollja – a normakövető gyermek elismerése, a normaszegő negligálása – hasonló a Foucault által is vizsgált intézményi diskurzussal, melynek során kijelölik a tiszta és piszkos test és tulajdonosa mozgásterét (Lafferton, 1997). A már korábban említett nemzetgyűlési felszólásában Bodó kitér arra is, hogy a közegészségtan oktatása már az első elemtől kezdve szükséges, és ehhez elvárható lenne, hogy a „tanítók és a tanárok az egészségügyi ismeretekben megfelelően kiképeztenének” (NL, 1923. 1. 8. o.). Bodó komplexen közelített a témához,

mivel az iskolaorvosi rendszer újragondolását is szükségesnek tartaná. Egyébként a képviselő javaslataira – mely jelzi a téma fontosságát – Klebelsberg reagált a nemzetgyűlésben, ahol elismerte az iskolai orvosegészségügy fejlesztésének fontosságát, és időt kért a megvalósítására, mely komoly állami forrásbővítést igényel (Klebelsberg, 1924). Az egészségügyi ismeretek átadásának átfogó átadását teszi lehetővé Drozdy Gyula könyvajánlása, melynek szerzői Quint József és Jaloveczky Péter. A feladatgyűjtemény a népiskola elejétől az ismétlődőknél át az ifjúsági egyesületekben tartandó előadások megvalósításához is segítséget ad (Drozdy, 1924). A *Néptanítók Lapja* 1923-ban a készülő új tantervhez kapcsolódóan pályázatot hirdetett a tanítók számára. A díjnyertes pályaművekben erőteljesen megjelenik az egészségtan tanításának fontossága, akár önálló tantárggyá alakításának óhaja is, melyet a bírálóbizottság is akceptált (sine nomine, 1924).

A pedagógiai lap nagy hangsúlyt fektetett a külföldi példák bemutatására, mintegy mutatva az óhajtott szakmai irányt. A svédországi oktatási rendszer igen alapos bemutatását vállalja Gerely Jolán, aki már a tanulmánya felvezetésében jelzi, hogy a svéd iskolák állami-egyházi felügyelete főleg „(...) az iskola berendezésére, az egészségügyi szabályok betartására, az orvosi felügyeletre” vonatkozik. A svéd népiskola 1. évfolyamán az iskolaorvos és a tanító szoros együttműködése látható, továbbá évenként az iskolaorvos kompetenciájába tartozik az iskolaépületek egészségügyi szempontú ellenőrzése. A tanítók egészség-educációjának jegyében az iskolaorvos hetente egy órát köteles az iskolában tartózkodni és szükséges tanácskoznia a tanítókkal. (Gerely, 1922, 7–23. o.) Az együttműködés – természetesen nem eltekintve a hagyományos egészségügyi ellátórendszer fejlettségétől – az eredményeken is jól látszik: Svédországban az influenza mortalitása 1923–1926 között nulla volt (Szél, 1929). Nemcsak Svédország eredményei kecsegtetők: Angliában a gyermekhalandóság terén elért

eredmények egyértelműen a népoktatás hatékonyságának köszönhető (s.n., 1923), melyet a számadatok alátámasztanak: mind a csecsemő- és gyermekhalandóság, mind például a tüdőgümőkór mortalitási adatai progresszív eredményt mutatnak hazánkkal összehasonlítva (Schneller, 1929.)

A francia és a finn iskolák bemutatásánál is megjelenik a pedantéria, a tiszta tanterem ideája, illetve fontossága. Többször olvasható a lap oldalain a francia egészségügyi folyamatok, melynek módszertana is egyértelmű: az egészségtant „inkább gyakorolni, mint tanulmányozni kell. A tisztaság, testápolás, testgyakorlás hadd váljék előbb a gyermek természetes szokásává, ezután következik csak rövid, kivonatos ismertetése annak, hogy minő tudományos igazságokon épülnek azok.” (NL, 1923, 34–35. 15. o.) A francia iskolai higiénia erőteljessége abban is tetten érhető, hogy a tanítóság számára megfogalmazott „tízparancsolat” kiemelt figyelmet szentelt a területnek: „Örködjél a gyermek egészsége fölött, vizsgáld meg s oktasd ki naponta a tisztaság szempontjából!” (NL, 1923, 42–43. 14. o.) A családi életre nevelés, a kisgyermekápolás, azon belül a lányok anyaságra történő felkészítése – nemzeti érdek alapján – az angol higiéniai diskurzusba is beépült. A téma szenzitív voltából fakadóan, a szakmai berkekben az is felmerült, hogy a hatékonyabb oktatás érdekében a lánytanulókat női tanítók és női tanárok edukálják. Vitán felül áll, hogy a tanítók állandó veszélyben vannak a gyermekek között cirkuláló gyermekbetegségek miatt, melyről egy angol iskolaigazgató nyilatkozott: „bizony gyakran átterjedhet ily betegség a gyermekekről; sohasem vagyunk biztonságban” (NL, 1924. 9–10. 7. o.)

Konklúziók

A vizsgált időszakban megjelenő tartalmak témái jól körülírható jellemzőkkel rendelkeznek. A tanítók személyisége, hitelessége, szaktudása, mely hármassal szinte evidenciaként fogalmazódik meg a

publikációkban, elengedhetetlen feltétele az egészségnevelésnek, a higiéniai szemlélet fejlesztésének. Szintén explicit tartalom az iskolán kívüli edukáció fontossága a korszakban aktívan élő kurzusok, babonákra alapozott „gyógykezelés” elleni küzdelem érdekében. Iteratív tartalom – az orgánum jellegéből fakadóan – az óravázlatok, óratervek kapcsolata a higiéniai szemlélettel, az egészségmegőrzéssel. Jellemzően a frontálisan irányított beszélgetés módszerének dominanciája figyelhető meg a curriculumokban. A higiéniai szemlélet diskurzus detektálható a külföldi pedagógiai példák bemutatásakor – különösen hangsúlyosan jelenik meg a francia oktatásban –, mely mind a tanítók, mind az iskolai körülményekre érvényes.

A kutatási kérdések tekintetében a tanítószervezetek álláspontja a vizsgált időszakban nem reprezentálódott. Ennek többek között magyarázata lehet, hogy a tanítóságtól elvárt nemzetnevelő, kultúrmissziós szerepben még nem artikulálódott olyan mértékben a szakterület, vagy olyan elvárásokkal a feladatkör, amely a szervezetek állásfoglalását igényelte volna.

Meg kell jegyeznünk továbbá, hogy a Néptanítók Lapja vezércikkeiben kevésbé köszön vissza a pedagógiai vonatkozású higiénia témája, így megállapítható – bár elismerten fontos mezője lenne a népnevelésnek –, hogy normatív hatása kérdéses.

Irodalom

- Ablonczy, B. (2023). Vix-jegyzékek. In Ablonczy. (Ed.), *Trianon enciklopédia*. (pp. 309–312) Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, Habsburg Ottó Alapítvány.
- Asztalos, J. (1928). Elemi népoktatásunk újabb fejlődése. *Statistikai Szemle*, 12, 1269–1308. Letöltés ideje: 2024. 04. 29., https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1928/1928_12/1928_12_1269_1308.pdf
- Barcsai, K. (1923). A magyar falusi nép családi neveléséről. *Néptanítók Lapja*, 34–35, 4–8.

- Bódy, Zs. (2015). Népesedés, életmód és a nők helyzetének változásai Magyarországon az I. világháború után. In Tomka, B., *Az első világháború következményei Magyarországon* (pp. 227–255) Budapest: Országház Könyvkiadó.
- Drozdy, Gy. (1924). Irodalom. *Néptanítók Lapja*, 25–26, 21–22.
- Frank, T. (2022). Néptanítók sajtórepresentációja a Horthy-korszakban (1921–1938). Disszertáció. DOI [10.15476/ELTE.2022.099](https://doi.org/10.15476/ELTE.2022.099)
- Gerely, J. (1922). A svéd iskolák. *Néptanítók Lapja*, 1–3, 7–21.
- Geőcze, S. (1924). A közgazdaságtan és a társadalomtan módszere. *Néptanítók Lapja*, 37–38, 7–9.
- Gerlóczy, Zs. (1923). A szülők hibái a testi nevelésben. *Néptanítók Lapja*, 2–3, 8–11.
- Hübner, J. (1924). A magyar tanító. *Néptanítók Lapja*, 27–28, 11–15.
- Hübner, J. (1924). A tanya kultúrájáért. *Néptanítók Lapja*, 29–30, 6–8.
- Kenyeres, E. (1922). A kisednevelés elméletének fejlődése. *Néptanítók Lapja*, 28–29, 8–11.
- Klestenitz, T. (2020). *Fejezetek az egyházi sajtó történetéből*. Budapest: Médiatudományi Intézet. Letöltés ideje: 2024. 02. 21. <https://mek.oszk.hu/21700/21777/21777.pdf>.
- Körmöczy, E. (1922). Miképp nyújtunk első segítséget sérüléseknél és hirtelen támadt rosszulleteknél? *Néptanítók Lapja*, 28–29, 26–27.
- Kovács, A. (1924). A háború hatása népesedési és közegészségügyi viszonyainkra. *Statisztikai Szemle*, 11–12, 454–461. Letöltés ideje: 2024. 04. 22. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1924/1924_11-12/1924_1112_0454_0461.pdf
- Lafferton, E. (1997). Az ember és a társadalom testéről a modern tudományok tükrében. *Replika*, 28, 39–57. https://www.replika.hu/system/files/archivum/replika_28_05_lafferton.pdf
- Lukács, Gy. (1924a.) Népegészségügy Magyarországon. *Néptanítók Lapja*, 13–14, 1–4.
- Lukács, Gy. (1924b). Népegészségügy Magyarországon. *Néptanítók Lapja*, 15–16, 4–6.
- Pelesz, N. & Bóvik, A. (2021). Szakmások diákszemmel. Professionalizmus és pályaszocializáció a Magyar Tanítójelöltek Lapjában (1926–1938). In Molnár (Ed.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2021: A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*. (pp.133–147) Szeged: SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA PTB.
- Pogány, Á. (2023). Magyarország első világháborús jóvátételi kötelezettségei. In Ablonczy B.(Ed.), *Trianon enciklopédia*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, Habsburg Ottó Alapítvány.
- Pornó, I. (2024). A nehezen nevelhető gyermek problémájának elméleti és gyakorlati vonatkozásai a két világháború közötti Magyarországon. Mező, K. & Mező, F. (Ed.). IX. *Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia. Absztraktkötet*. (pp. 144–146). Letöltés ideje: 2024. 04. 21. https://gygyk.unideb.hu/sites/default/files/inline/files/KB_Conf_2024_Abstracts.pdf
- Püski, L. (2017). Politikus háttérben – gróf Károlyi Gyula. In Vonyó, J. (Ed.) *Személyiség és történelem: a történelmi személyiség: a történelmi életrajz módszertani kérdései*. (pp. 422–441) Budapest, Kronosz Kiadó.
- Rémán, J. (1922). A keresztény Magyarország megerősítése. *Néptanítók Lapja*, 49–52, 13–14.
- Romsics, I. (2010). *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Romsics, I. (2017). *A Horthy-korszak*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Schneller, K. (1929). Halandóságunk nemzetközi viszonylatban. *Statisztikai Szemle*, 8, 841–880, https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1929/1929_08/1929_08_0841_0880.pdf
- Sine nomine (1922). Tanítási vázlatok. *Néptanítók Lapja*, 18–20, 33–39.
- Sine nomine (1923). A külföldi tanügyi lapokból. A tanítás tízparancsolata. *Néptanítók Lapja*, 42–43, 14.
- Sine nomine (1924a). A külföldi tanügyi lapokból. Egy igazgató naplójából. *Néptanítók Lapja*, 9–10, 7.

- Sine nomine (1924b). Hírek. Pályázatunk eredménye. *Néptanítók Lapja*, 18–20, 10–12.
- Sine nomine (1924). Hírek. Gróf Klebelsberg Kuno, vallás- és közokt. miniszter – Bodó János nemzetgyűlési képviselő határozati javaslatairól. *Néptanítók Lapja*, 4–5, 14–15.
- Szabó, K. (2020). A magyar egészségügyi ellátórendszer a két világháború között. In *Hálózatok a tudományok, a technika és az orvoslás körében*. (pp. 39–49) Budapest: Magyar Természettudományi Társulat. DOI [10.23716/TTO.24.2020.05](https://doi.org/10.23716/TTO.24.2020.05)
- Szél, T. (1926). A csecsemőkori halálokok statisztikája. 1919–1927. *Statisztikai Szemle*, 1, 1–11. Letöltés ideje: 2024. 04. 22. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1929/1929_01/1929_01_0001_0011.pdf
- Szél, T. (1929). Az influenzajárványok statisztikája. *Statisztikai Szemle*, 3, 246–258. Letöltés ideje: 2024. 04. 22., https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1929/1929_03/1929_03_0246_0258.pdf
- Szilágyi, Zs. (2020). Alternatív Trianon, digitális forradalom. In Tomka, B. (Ed.) *A Horthy-korszak vitatott kérdései*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Tamás, Á. (2018). Hisztiző kisgyerekek és egy „lovagias nemzet” a politikai porondon. *Bácsországi – Vajdasági Honismereti Szemle*, 1, 45–52.
- Thirring, L. (1926a). Nagyobb városok gümőkór-halálozása. *Statisztikai Szemle*, 9, 550–552. Letöltés ideje: 2024. 04. 22. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1926/1926_09/1926_09_0550_0552.pdf
- Thirring, L. (1926b). Csecsemőhalandóság alakulása a nagyvárookban. *Statisztikai Szemle*, 9, 547–549. Letöltés ideje: 2024. 01.22. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1926/1926_09/1926_09_0547_0549.pdf
- Tóth, I., & Rémán, J. (1923). A népiskola tantervének reformja. *Néptanítók Lapja*, 21–22, 1–7.
- Tomka, B. (2018). Az első világháború és a trianoni béke gazdasági hatásai Magyarországon. In Bódy, Zs., *Háborúból békébe: a magyar társadalom 1918 után. Konfliktusok, kibívások, változások a háború és az összeomlás nyomán* (pp. 47–80). Budapest: MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet.
- Tomka, B. (Ed.) (2020). *A Horthy-korszak vitatott kérdései*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Turbucz, D. (2016). *A Horthy-kultusz. 1919 – 1844. Második, javított kiadás*. Budapest: MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet.
- Ungváry, K. (2014). A Horthy-rendszer mérlege. diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon 1919–1944. Budapest: Jelenkor Kiadó.
- Vargáné Nagy, A. (2010). A két világháború közti szaksajtó írásaiban megjelenő pedagóguskép bemutatása. In Soós, Zs. (Ed.) *Társadalomtudományi tanulmányok a pedagógia és a történelemtudomány témaköréből*. Debrecen: Galenos Alapítvány.

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉG TAPASZTALATAI A KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Szerzők:

Szecsó János¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

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

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

...és további két anonim lektor

Szecsó János (2024): Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai a kutatások tükrében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 19-30. DOI [10.18458/KB.2024.2.19](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.19)

Absztrakt

Az iskolai szociális munka az elmúlt két évtizedben egyre növekvő figyelmet kap Magyarországon és Európában egyaránt, látható igény mutatkozik a szociális szakember jelenlétére a nevelési-oktatási intézményekben. A szolgáltatás 2018. évi kötelező bevezetése óta több tudományos munka született a témában, amely az eddig felhalmozott tapasztalatokról számol be. Jelen tanulmányban az iskolai szociális segítő tevékenység működésének tapasztalatait mutatjuk be, olyan publikált kutatási eredmények elemzésével, amely a kötelező bevezetés első három évében született. A kiválasztott hat tanulmányt, három szempont alapján elemeztük, ezek a következők: 1) a szociális segítő megjelenése, beilleszkedése az intézményben, 2) az iskolában eltöltött óráinak száma és 3) a szakmai együttműködések kialakításának jellemzői. A tanulmány rávilágít arra, hogy nagy jelentőség tulajdonítható szakemberek oktatási intézményekbe való beilleszkedésének a világos kompetenciahatároknak, a segítő személyiségének, az intézményben töltött órák számának és a szakmák között megvalósuló együttműködések színvonalának is. Jelen tanulmány, a magyar iskolai szociális segítő tevékenység működését empirikusan vizsgáló kutatás elméleti megalapozottságához járul hozzá.

Kulcsszavak: iskolai szociális munka, óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, gyermekvédelem

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Szecsó János. Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: szecsco.janos88@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0734-5576>

Abstract

EXPERIENCES OF SCHOOL SOCIAL WORK IN THE LIGHT OF RESEARCH

In the last twenty years, school social work has received increasing attention both in Hungary and internationally, and there is a growing need for the presence of a social professional in educational institutions. Since the mandatory introduction of the service, several empirical and theoretical studies have been published on the subject, which report on the practical experience and the insights of the professionals. In our research question, we looked for the answer to the experiences of the operation of school social work, in studies that were born in the first three years of the mandatory introduction. The selected six studies were analyzed on the basis of three aspects which is the integration of the social worker in the institution, the number of hours spent by the social worker at the school and the characteristics of the development of professional collaborations. The document analysis reveals that the social worker's personality, clear competence boundaries, the number of hours spent in the institution and the level of interprofessional cooperation have great importance for the integration of professionals into educational institutions. The present study aims to contribute to the theoretical foundations of a comprehensive empirical study of the current functioning of Hungarian school social work.

Keywords: school social work, kindergarten and school social assistance activities, child protection

Discipline: pedagogy

Bevezetés

Az évtizedek során Magyarországon és világszerte is megfigyelhető egy folyamatos és intenzív változás gazdasági, társadalmi és politikai téren, amely változásokat generált a családok életvitelében, nevelésben betöltött szerepében. Ezen folyamatok új kihívások elé állította az óvodákat és az iskolákat, illetve a benne dolgozó szakembereket, pedagógusokat is (Kaszáné, 2022). A terheket nem lehet mind a pedagógusokra és a szülőkre hárítani, szükségsszerűvé vált, hogy az oktatási intézmények, „házon belül” kapjanak szakszerű segítséget a fennálló problémákra.

A tanulmány célja, hogy a családok és a köznevelési intézmények támogatására kötelező feladatellátásként 2018. szeptember 1-jén bevezetett óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység korai tapasztalatainak áttekintése, a 2018-as, 2019-es és a 2020-as évben, a témában lefolytatott vizsgálatok elemzésével. Az áttekintés módszereként a szakirodalom elemzést választottuk. Nyolc ilyen tanulmányt tekintettünk át, ezekből hatban volt fellelhető

az a három elemzési szempont, amelyre jelenlegi kutatás kiterjed. Ezen szempontok a szociális szakember fogadtatása az intézményben, az iskolában eltöltött óráinak száma és a szakmai együttműködések kialakításnak jellemzői voltak. Ez a három vizsgált szempont alapvetően meghatározza az iskolai szociális segítői munka eredményességét (Szecskó, 2022).

A tanulmány egy a jövőben megvalósuló, széleskörű nemzetközi empirikus kutatás részét képezi, amelynek célja az iskolai szociális segítség történeti fejlődésének és az abban bekövetkezett változásoknak a pontosabb megismerése, amely hatással van a gyermekekre, családjaikra és az iskolai közösségekre egyaránt. Az óvodai és iskolai szociális segítő szakember alapvetően az iskolai szociális munka módszertanával, eszközeivel dolgozik, ezért indokolt a publikáció elején egy rövid áttekintést nyújtanunk az iskolai szociális munka magyar és nemzetközi megjelenéséről.

Az iskolai szociális munka definiálására több meghatározás is született. Bizonyos megközelítés szerint

az iskolai szociális munka a tanulók szociális és a fejlődésükhöz elengedhetetlen szükségleteikre reagál, egy olyan „ember-megismerési” folyamatban, amelyhez szorosan kapcsolódik a család és az oktatási intézmény, mint elsődleges és másodlagos szocializációs színtér. A szakember támogatja a gyermekeket, hogy megfelelő módon fejlődhessenek, tiszteljék a másikat, a közös emberi igényeket. Fontos, hogy a szociális szakember képes legyen kapcsolatot teremteni a gyermekkel, a fennálló szükségleteket, lehetőségeket tudnia kell dekódolni és értékelnie (Constable et al., 1999).

Germain (1991) szerint az iskolai szociális munkás célja, hogy a gyermeket hozzásegítse a koruknak megfelelő kompetenciák kialakításához és az iskolát képes legyen érzékenyíteni a gyermek szükségleteire vonatkozóan. Fontos, hogy a környezet és az egyén komplexitását egyszerre vizsgáljuk és mindkettőhöz igazítjuk a kidolgozott beavatkozási stratégiáinkat.

Az iskolai szociális munka kialakulása az 1900-as évek elejére tehető, amikor is három amerikai nagyvárosban elkezdtek speciálisan iskolai szociális munkát folytatni. Egy korabeli tanulmány szerint fontos olyan iskolalátogató felelősök kinevezése, akik tájékozottak a közösség szociális helyzetét illetően és erre legalkalmasabbnak a szociális szakembereket látta (Allen-Meares, Washington & Welsh, 1996).

A szakma fejlődésében új megközelítést hozott az amerikai Alderson (1969, 1972), aki a hatvanas években négy modellt különböztetett meg az iskolai szociális munka formáját tekintve. A hagyományos klinikai modell a segítő szolgáltatás középpontjába az egyént helyezi, akit valamilyen szociális vagy érzelmi problémája akadályozza, hogy sikeres legyen az iskolában. Az esetkezelés folyamatában a cél egy támogató közeg kialakítása. Az iskolaváltoztató modellben a feladatellátás fókuszában az egyén helyett az iskola egésze áll és a nem jól működő iskolai normák megváltoztatását óhajtja elérni. A szakember egyéni és csoportos tevékenységeket is végez a diákok és a pedagógusok bevonásával. A társadalmi kölcsönhatás modell esetében a szociális munkás

egy közvetítő szerepet tölt be az egyén és a csoportok között. Nyomon követi és elősegíti a kapcsolatuk minőségének alakulását. A közösségi iskolai modellnél a hátrányos helyzetű gyermekek és családjaik állnak a segítő folyamat fókuszában. Fontos célja a hátrányos megkülönböztetések megszüntetése és a közösség erősítése (Máté, 2015).

A jelentős modellek között tartják számon a Florence Costin által megalkotott ökológiai modellt, ahol a középpontban a diák és az iskolaközösség kapcsolata áll. A szociális munkás egyszerre foglalkozik a gyermekkel, annak családjával és az iskolával, mint közösséggel is. Fontosnak tartja a kompetencia fejlesztést és az iskola érzékenyítését a diákok szükségletei iránt (Soliman, 2017).

Történeti áttekintés Magyarországon

Magyarországon az 1915-ben létrejött Stefánia Szövetség majd az 1927-ben megalakult Zöldkeresztes Mozgalom tevékenysége révén indult el a védőnői munka, ami az egészségügyi feladatok ellátása mellett fokozatosan kiegészült a szociális problémák megoldásával. A Zöldkeresztes Szolgálat legnépesebb munkatársi körét a védőnők jelentették. Védőnők dolgoztak az anya- és csecsemővédelemben, a tüdőbeteg gondozásban és az iskolákban. A Zöldkeresztes Egészségvédelmi Szolgálatban a védőnők általában ötféle munkaágazatban dolgoztak az anya-csecsemővédelem, az iskolaegészségügyi munka, a nemi betegség és tbc-gondozás, a szegény betegek otthoni ápolásának megszervezése terén valamint szociális gondozást végeztek (Gayer Gyuláné, 1991).

Az 1920-as évek második felében az iskolás korú gyermekek védelmét az iskolaorvosi rendszer látta el Budapesten. Az orvos mellett dolgozott az iskolanővér, aki szociális feladatokat is megoldott az egészségügyin kívül. Így többek között az iskolanővérek megszervezték a gyermekek étkeztetését, a napközis csoportokat (Pik, 2001).

Az iskolás korú gyermekek védelmét 1927-től az iskolanővérek és az iskolai gondozónővérek látták el, akik a családok gondozásába is bekapcsolódtak. Fontosnak tartották az iskolai napközi megszervezését, a tankönyvtámogatást és az étkeztetést. Az általuk elvégzett munka sok szempontból hasonlított a mai szociális segítők feladataihoz, gyakran összekapcsolták az erőforrásokkal a rászorulókat, ami ebben az időszakban a különböző gyermekvédelmi feladatokat ellátó civil szervezeteket – Országos Gyermekvédő Liga, Gyermekszeretet Egyesület, Magyar Vöröskereszt -jelentette.

A második világháború után az iskolanővérek látták el a gyermekvédelmi feladatot az oktatási intézményekben, akik pedagógus végzettséggel rendelkeztek. Iskolanővér lehetett minden elemi iskolai tanítónő, óvónő, akinek érettségi bizonyítványa volt (Pik, 2001, Somogyi, 2012).

A következő jelentős változás 1964-ben következett be, amikor az óvodákban és az iskolákban is gyermekvédelmi felelősöket jelöltek ki az intézmény pedagógusai közül a gyermekvédelmi feladatok ellátására (Somogyi, 2012).

A nevelési tanácsadók 1968-ban kezdték meg tevékenységüket, az iskolapszichológusi hálózat kialakítása volt az első lépés. „A családgondozás csak később került be az intézmény feladatkörébe. A családgondozók az ifjúságvédelmi felügyelői munkaköréből átvették az iskolák, óvodák rendszeres látogatásának és a gyermekvédelmi problémák felderítésének feladatát.” (Czirják, 2008: 26)

A társadalmi válságjelenségek hatására 1979-ben országos kutatás indult a „Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex vizsgálata” címmel, 6 témakörben és közel 40 témában. A vizsgálat fő célja a devianciák feltárása volt, bár ezt a fogalmat nem használták a kutatásban. A kutatás létrejöttét indokolta, hogy ezek a társadalmi jelenségek tömegesen fordultak elő, amelyek jelentős kárt okoztak az egyének és a társadalomnak egyaránt. A kutatás érintette a gyermek- és ifjúságvédelem területét is (Rákó, 2011).

A kutatásban fogalmazódott meg a családgondozó állomások létrehozásának szükségessége. Ez volt az előzménye az 1985-ben modellkísérleti jelleggel létrehozott családsegítő központok születésének. A családsegítő központokban dolgozó szociális munkások már rendszeres kapcsolatban voltak a nevelési-oktatási intézményekkel és széleskörű szociális szolgáltatást biztosítottak az intézményben tanulóknak, azok szüleinek és a pedagógusainak is (Gergál és Máté, 2009).

A 90-es évek elején jelentős gazdasági és társadalmi változások mentek végbe, amelynek következtében megnőtt a munkanélküliség, bizonyos társadalmi rétegek elszegényedtek, alapvető erkölcsi normák megváltoztak, amely változások a deviáns viselkedésformák széleskörű megjelenéséhez vezettek. Ezek a változások és a problémák hatással voltak az iskolák mindennapos működésére is, ugyanis a kijelölt gyermekvédelmi felelősök az általuk használt pedagógiai eszközökkel már nem tudtak hatékony megoldást hozni a kialakult helyzetekre (Bányai, 2000).

Magyarországon az iskolai szociális munka fogalmát Bányai (2000) határozta meg: „Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek leoptimalisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával” (Bányai, 2000; 3.).

A problémák orvoslására alternatívát jelentett a pedagógusok gyermekvédelmi felelősként való alkalmazása, de már magasabb óraszámokban mint, ahogyan az korábban történt. Illetve, arra is volt példa, hogy a gyermekvédelmi felelős munkakört egy „külsős”, a Pedagógiai Szolgáltató Kabinet egy munkatársa látta el az intézményben (Máté, 2015).

A magyarországi iskolai szociális munkában a kétezres évek elejére három fő irányzatot különíthetünk el. A „belső”, hagyományos” modellt, a „külsős” vagy más néven Ferencvárosi modellt és a Pécsi modellt. Míg a „belső” modellnél a szociális

szakember az oktatási intézmény alkalmazásában áll, addig a külső modellben a család- és gyermekjóléti központhoz tartozik a segítő. Függetlenebb a működés a Pécsi modell esetében, ugyanis itt a közoktatási intézménytől és a gyermekjóléti szolgáltatóktól is független egyházi, civil szervezetek, önkormányzati társulások vagy közalapítványok lehetnek a munkáltató szerepében. A hagyományos és a Pécsi modellnél egy szociális munkás egy oktatási intézményben van jelen, itt tölti munkaidejének legnagyobb részét. A Ferencvárosi modellnél viszont egy szakemberhez 4-5 intézmény is tartozhat, ezért jóval kevesebb időt tud egy-egy intézményben eltölteni, így jóval kevesebb lehetősége van a pedagógusokkal és a gyermekekkel tartani a kapcsolatot. A Ferencvárosi és a Pécsi modellben is biztosított a szociális munkások számára az esetszembeszélő csoportokon, szupervíziókon vagy szakmai konzultációkon való részvétel, ami a hagyományos modellnél hiányként tapasztalható (Máté, 2018; Gergál és Máté, 2018)

A 2018/2019-es oktatási-nevelési év nagyváltozásokat hozott a szociális munka és a nevelési-oktatási intézmények kapcsolatában, ugyanis kötelező módon minden köznevelési intézménybe került egy szociális szakember, akit a család- és gyermekjóléti központok alkalmaztak.

A járási Család- és Gyermekjóléti Központok a meglévő speciális szolgáltatásaikon túl biztosítani kötelesek a feladatellátást, amelynek célja, hogy elősegítse a gyermek családban történő nevelését, veszélyeztetettség megelőzését és megszüntetését. Mindezek megvalósítása érdekében egyéni, csoportos és közösségi tevékenységeket biztosít (Rákó, 2016).

A szakember a végzett tevékenysége során szorosan együttműködik a gyermekekkel/ fiatalokkal, családjukkal és az intézményben dolgozókkal, egyéb szakemberekkel. Ezért mondhatjuk, hogy a segítő

elsődleges célcsoportja a gyerekek/tanulók, szülők, pedagógusok és a nevelési-oktatási intézmény közössége, a tevékenysége elsősorban rájuk irányulhat. A szociális szakembernek a tevékenysége előtt látnia kell, hogy az adott helyzetet milyen egyéni, családi, társas vagy ezeknél tágabb környezeti folyamatok idézik elő (Bertók és mtsai, 2019).

A szociális segítő tevékenység központi bevezetése egy csaknem húszéves előkészítő munka eredménye. A szociális szférában dolgozó szakemberek által már az évezred elején készültek szakmai ajánlások az iskolai szociális munka központi bevezetésével kapcsolatban, amely az évek során folyamatosan formálódott, amit a 2010-es évek közepén országos szinten is jól látható eredmények követtek. Azáltal, hogy a szociális szolgáltatás óvodákban is kötelező feladatellátássá vált, új fogalmat alkotva óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységként hivatkozhatunk rá.

Iskolai szociális segítő tevékenység a hazai szakirodalmak tükrében – vizsgálat

A kutatásunk során az iskolai szociális segítő tevékenység működésének tapasztalataira kerestük a választ, melyet három kiválasztott szempont alapján elemeztünk. Ezek a következők: szociális segítő fogadtatása az oktatási intézményekben, a szakember iskolákban eltöltött óráinak száma és a szakmai együttműködések kialakítás, az interprofesszionális együttműködések jellemzői.

Tanulmányunk célja, hogy az iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésének korai stádiumát vizsgáljuk, ezért hat, olyan magyar nyelvű empirikus kutatáson alapuló dokumentumot vizsgáltunk, amelynek az adatfelvételi időszaka a 2018-as kötelező bevezetés utáni három évet foglalja magába (1.táblázat).

1. táblázat. a beválogatott tanulmányok

Szerző	Év	Tanulmány címe	Megjelentetési adatok	DOI
Bozó-Kutyifa Eszter	2020	„Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái	<i>Szociálpedagógia</i> , 8 (16). 83-97.	
Csók Cintia	2020	Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek	<i>Kapocs</i> , 18 (2), 115-130.	
Homoki Andrea	2018	Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelveinek figyelembevételével	<i>Párbeszéd</i> , 5 (3). online	10.29376/parbeszed/2018/3/4
Kalocsai Adrienn, Pátkainé Szmulai Rita, Tisztl Henrik	2020	Az óvodai és iskolai szociális munka bevezetésének tapasztalatai szolgáltatásvezető, szakmai koordinátor és a szolgáltatást gyakorló szociális munkás összességében	<i>Párbeszéd</i> , 7 (2).online	10.29376/parbeszed.2020.7/2/6
Roth Gyuláné	2019	Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben	<i>Képzés és Gyakorlat</i> , 17(3-4), 241-248.	10.17165/TP.2019.3-4.21
Szecsó János	2022	Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy Britanniában	<i>Különleges Bánásmód</i> , 8. (2). 57-71.	10.18458/KB.2022.2.57

Eredmények bemutatása

A szociális segítő új intézményben való hatékony munkavégzésének alapvető feltétele lehet, hogy az ott dolgozó pedagógusokkal, a gyerekekkel, azok szüleivel, továbbá a tanulókat „körülvevő” egyéb szakemberekkel milyen kapcsolatot tud kialakítani, ez mennyi időt vesz igénybe és mely hatások segítik meggyorsítani ezen folyamatokat. Jelentősége lehet, hogy milyen sűrűn látogatja az oktatási intézményt a szociális segítő, hány órát tud „terepen” tölteni a szolgáltatás biztosítására, illetve az interprofesszionális együttműködések minősége a szociális munkában szintén kardinális kérdésként jelenhetnek meg (Szecsó, 2022).

A szociális segítő fogadtatása és beilleszkedése

Kalocsai, Pátkai, Tisztl (2020) a székesfehérvári járásban 2017-től működő iskolai szociális segítő

tevékenység tapasztalatairól számolnak be. A tanulmányt a gyakorlatból az elméletre reflektáló visszacsatolásnak szánták, mellyel hozzá kívántak járulni az „elmélet” és a „gyakorlat” komplex működéséhez. Az oktatási intézmény részéről sokáig megfigyelhető volt, hogy az intézmény pedagógusai vagy akár az intézmény vezetője sem tudták milyen feladatokat bízhatnak a szakemberre, milyen problémákkal fordulhatnak hozzá, melyek a kompetencia határai, annak ellenére, hogy szolgáltatás bevezetését megelőzően történt tájékoztatás mindezekről. A hiányos tájékozottságot nem az intézmények dolgozóinak hiányosságaként konstatálták a szerzők, hanem a tájékoztatás és a további munkamenedzsment megerősítésére inspirálta őket.

Homoki (2018) kutatásában a szolgáltatásról szóló hiteles információk célcsoporthoz való gondos eljuttatása mellett már egy másik fontos tényezőre is rávilágít. A kvalitatív módszerrel, mélyinterjúk során folytatott vizsgálata során az iskolai szociális segítés

eredményességét a segítő szemszögéből térképezte fel, többek között olyan kérdésekre keresve a választ, mint a szociális segítő beágyazódása a helyi közösségbe. A kutatásában az információ hiánya vagy nem megfelelőse mellett rávilágít arra, hogy jelentősen könnyebb az intézményben és a településen a segítő elfogadása, ha helyi lakos vagy korábban már ismerhették a közösség tagjai.

Boros (2020) szerint nagy hangsúly van az első találkozáson, amikor a szociális segítő először találkozik az intézmény dolgozóival. Itt tudja tisztázni a kompetencia határait és a státuszához kapcsolódó sztereotípiákat. A tanulmány szerint a munkakör átnevezésével, a segítő szó beépítésével nem könnyítették meg a döntéshozók a szakemberek elfogadását, ugyanis a köznevelésben a segítő kifejezés a nevelő- és oktatómunkát közvetlenül támogató alkalmazottakra használják. Tehát a szerző szerint sokakban él az a téves kép, hogy az iskolai szociális segítő nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Ez érthető módon negatív hatással lehet a szakember kompetenciáinak, iskolai relevanciájának megítélésében. Azonban ismert, hogy az óvodai és iskolai szociális munkát szabályozó rendeletben a munkakör betöltéséhez követelmény a felsőfokú végzettség.

Ezt támasztja alá Kuttyifa (2020) nem reprezentatív kutatása, amiben kérdőíves módszerrel vizsgálta az iskolában dolgozó szociális segítőket működését. A megkérdezettek 98%-a egyetemen vagy főiskolán fejezte be a tanulmányait, többségük valamilyen szociális területen szerzett végzettséget.

Az iskolai szociális segítőket beilleszkedését több tényező befolyásolja, így az iskolai szereplői közül a pedagógusok reakciói, a segítővel kialakított kapcsolat minőségét a pedagógusok is alakítják. A segítő beilleszkedése kétoldalú folyamat eredménye. Csók (2020) kutatásában vizsgálta az iskolai szociális munkások beilleszkedését az oktatási intézményekbe, azon belül a pedagógusok segítőkhöz való viszonyát kvalitatív és kvantitatív módszerekkel. Hozzáállás tekintetében négy csoportot különít el

egymástól. Kooperatív- befogadóknak hívja azon pedagógusokat, akik együttműködnek a szakemberrel, kikérik a segítségét, bevonják az iskola életébe. Intoleráns-idealisták szintén nyitottak a segítő felé, de olyan feladatok elvégzését is elvárják tőle, ami túlmutat a kompetencia határain, illetve azonnal várják a megoldást, a probléma orvoslását. Az individuális cselekvők, akik egyedül, mindenféle külső segítség nélkül, saját maguk kívánják kezelni a felmerülő problémahelyzeteket. Távolágtartó-szkeptikusok azok, akik nem látják, nem érzékelik a szociális szakember szükségességét, az általa biztosított tevékenység fontosságát az intézményben.

A tanulmányok egy részében megjelenik, hogy az iskolai szociális munkás egyik fő értéke a személyisége. Fontos szerepet játszik a segítő intézményi integrációjában a nyitottsága, társas készségei, kitartása, kreativitása (Kalocsai és mtsai, 2020; Homoki, 2018; Kuttyifa, 2020; Szecskó, 2022) Ezen kutatások megerősítik Budai és Puli megállapításait, miszerint „a szociális munkás személyisége rendkívül erőteljesen meghatározza a szolgáltatást igénybe vevők és a szociális (és más) szakemberek kapcsolatát és együttműködését.” (Budai és Puli, 2015:37.). Az stabil és eredményes munkavégzés feltétele, hogy a szolgáltatásban résztvevők között bizalmon alapuló kapcsolat alakuljon ki.

Korábban már kiemeltük, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységben a szolgáltatás célcsoportja nem csak a gyermek vagy a pedagógus, hanem a gyermek családja, a szülők is. Csók (2020) tanulmánya rávilágít arra, hogy a bizalmi kapcsolat kialakítása sokszor komplikáltabb a családokkal, mint a nevelőtestülettel. A hivatalos szakmai útmutató szerint a szülőket leginkább személyesen (szülői értekezleten, fogadóórán), ismertető anyagok készítésével (szórólapok, plakátok) vagy online formában (honlapon, közösségi oldalakon) tudják tájékoztatni működésükről, az igénybe vehető szolgáltatásokról.

Csók a kutatás eredményeként háromféle típusát különbözteti meg a szülők szolgáltatáshoz való

hozzaállásának. Kollaboratív érdeklődőnek nevezi, akik együttműködnek a segítővel, rendszeresen keresik, igénybe veszik a szolgáltatásait. Csodavárók azok, akik szintén bizalommal fordulnak hozzá, de azonnali segítséget várnak tőle. Közömbös-elutasítók azok, akik nem fogadják el az iskolai szociális segítő, nem fordulnak hozzá még probléma esetén sem. A kutatás rávilágít, hogy a szülők részéről érezhető távolságtartásban szerepet játszik, hogy nem ismerik a munkakör tartalmát, a segítő által használt módszereket, kompetenciáikat. Jellemző az is, hogy gyámügyi szakemberként, vagy pszichológusként azonosítják őket és a korábbi negatív tapasztalatok miatt távolságtartóak lesznek (Csók, 2020).

Kalocsai és mtsai. (2020) szerint intézményenként változó, hogy az iskolai szociális munkást mennyi idő alatt fogadják el, kezdenek el bízni benne a pedagógusok, a szülők vagy a gyerekek. Ebben a jól kidolgozott szakmai útmutató sem hozott 100%-os „sikert”, az áttörés minden iskolában különböző időpontban és valamely esemény hatására következett be.

A tanulmányok megállapításai szerint az iskolai szociális segítő oktatási intézményekbe való integrációjában nagy jelentősége van a szakember személyiségének és annak, hogy tényszerű, valós információkat kapjanak a pedagógusok, gyerekek, szülők a segítő feladatairól, kompetenciahatáraitól. Ebben a feladatellátást végző személynek megkerülhetetlen felelőssége és fontos kötelezettségei vannak, amelyeket figyelembe kell venni az együttműködés kezdetén és a teljes működés során.

Az oktatási intézményben töltött órák száma

Az iskolai szociális segítő egy adott oktatási intézményben eltöltött óráinak száma befolyásolhatja az ott nyújtott szolgáltatás minőségét (Máté, 2018). Tanulmányunkban ezért külön elemzési szempontként tekintünk rá és vizsgáljuk meg, hogy a

kutatásokban, hogyan jelenik meg a szociális munkás időbeosztása.

Az óvodai és iskolai szociális segítő teljes munkaidő esetén, heti negyven órában végzi tevékenységét, részben kötött, részben rugalmas időbeosztással. A munkaidőkeret is meghatározott, reggel 7.00 és este 20.00 között. Ez az időkeret alkalmazkodik a köznevelési intézmény működési rendjéhez, a szülők elérhetőségéhez, az utazáshoz és a szervezett közösségi programokhoz. Fontos megemlíteni, hogy a szakember heti egy napját a Család- és Gyermekjóléti Központban tölti, amikor is adminisztrációt végez, esetmegbeszélésen vagy szupervízió vesz részt, így az intézményekbe eltöltött idő, heti négy napra szűkül (Bunyevác és mtsai., 2018).

A tanulmányok mindegyike beszámol az új ellátás létszámi kereteiről, tehát hogy egy segítőhöz, minimum 1000 gyermek tartozhat. Ugyanakkor csak az írások felénél olvashatunk erről úgy, mint probléma, mint hátráltató tényező. Kalocsai és mtsai. (2020) szerint elsősorban fiskális okai lehetnek annak, hogy ezer köznevelési intézménybe járó gyermekre, fiatalra, egy szociális segítő jut. A szerző szerint ez a gyakorlatban nehézségeket teremthet, ugyanis egy városi, nagy létszámmal bíró iskola önmagában kiadja az ezer fő gyermeket, addig egy kistélepeken dolgozó kollégájának 8-10 intézménybe, akár 4-5 településen kell biztosítani az ellátást. Ez hátrányosan érintheti azt a szakembert, akinek több intézménye is van, mind munkaidő felhasználás, mind a végzett munkatevékenység minőségét illetően. Erre a megállapításra jut Boros (2020) aki szintén úgy tekint a létszám meghatározására, mint, ami nagyban nehezíti a szakmai megvalósítást.

Kutyifa (2020) a szociális segítő nagy dilemma-jaként írja le a munkaidő beosztását az egyes intézmények között. A kvantitatív kutatása eredményeként látható, hogy legtöbbször egy intézményben mindössze 3-4 órát töltenek el hetente, egy olyan válaszadó volt, aki heti negyven órában tartózkodik egy adott oktatási intézményben.

Kutyifa arra a következtetésre jut, hogy a segítők emiatt túlterheltek, idejük jelentős részét utazással töltik, így a valós tevékenységre kevesebb idejük marad, emiatt elaprózódnak a feladatok. Nagyban nehezíti a problémák megoldását és a szakmai hitelességüket is ronthatja, ha csak kevés óraszámot, egy bizonyos napon tudnak eltölteni az intézményben. Ugyanis az ad hoc jelleggel felmerült eseteknél (ami, még nem krízis) nem tudnak azonnali választ adni, beavatkozni a helyzetbe, sokszor egy hét is eltelik, amíg újra eljut az iskolába a segítő, ami csökkenti a hatékonyságot.

Amennyiben, a szociális segítő több időt tölt az intézményben és az ott tartózkodásának ideje rendszerhez köthető, kiszámítható, abban az esetben eredményesebben integrálódhat az oktatási intézmény életébe, mert láthatóbb és elérhetőbbé válik a közösség számára (Westlake és mtsai, 2020). Erre a megállapításra jut Kalocsai és mtsai. (2020) is, miszerint a szociális segítőnek legalább heti fél napon az oktatási intézményben szükséges tartózkodnia, ennél kevesebb időben csak a jelzőrendszer megerősítő funkcióját képes betölteni, de valódi hatékony munkát nem lehet folytatni. Továbbá, ha nem kiszámítható az intézményben tartózkodásának ideje és nem tudják elérni a szakembert a megjelölt időpontban, az bizalomvesztéshez vezet az oktatási intézményben belül.

A fent említett kutatásokhoz hasonlóan a szerző egy korábbi tanulmányában (Szecskó, 2022) szintén kardinális kérdésként utal a szakember oktatási intézményben tartózkodásának óraszámaira. A félig strukturált interjúk során a megkérdezettek válaszaik vegyes képet festenek erről. Volt, aki 10-12 intézményben biztosítja a feladatellátást és csak kéthetente tud kijutni a településre és volt olyan válaszadó, aki heti 16 órát is az iskolában tölt. Vannak olyan esetek, amelyekben a segítőnek prioritást kell felállítania és a munkaidejéből több időt fordít azokra az intézményekre, ahol relatíve több „problémás esetet” szükséges megoldani és várják a segítséget.

Szakmai együttműködések

Az elemzett tanulmányok feldolgozásakor egyértelműen körvonalazódott, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésének vizsgálatkor nem hagyható ki a szociális szakember együttműködése más szakemberekkel.

A szociális segítő iskolába való „megérkezésével” fontos szerepet töltenek be a jelzőrendszerben, annak hatékony működtetésében jelentős feladat hárul rájuk. Szoros kapcsolatba kerülhetnek az iskolában dolgozó társszakmák képviselőivel, mint például a gyermekorvossal/iskolaorvossal, védőnővel, iskolapszichológussal, gyógypedagógussal, ifjúsági munkással, mentálhigiénés tanácsadóval, közösségfejlesztővel. Lényeges, hogy velük partneri alapokon működő együttműködést tudjon kialakítani, ahol tiszteletben tartják egymás kompetenciahatárait, támogatják egymást a hatékony munkavégzés érdekében (Galuske, 2019).

Kalocsai és mtsai, (2020) kutatásában megmutatkozott, hogy elvárásként kezelik saját maguk irányába is az iskolai szociális segítő egy interprofesszionális szolgáltatási rendszer kiépítését és bevezetését, amely által a fent említett célokat el lehet érni.

Kutyifához (2018) hasonlóan Homoki (2018) is fontos szerepet tulajdonít az iskolai szociális segítőnek a társszakmákkal történő együttműködés kiépítésénél és az együttműködő rendszer működtetésénél. Ugyanakkor megkülönböztetett feladatot tulajdonít a rendszerelméleti háttérű gyermekvédelmi rezilienciamodell szemléletének, illetve az ökológiai szemléletű modellek, és az ökológiai elméleten alapuló oktatásszociológiai kutatások során kapott eredmények ismertetésében a szakemberek körében, ezáltal egy hatékonyabban működő szakmai csapatot létrehozva.

Hasonló megállapításra jutott Roth (2019) a kutatásában, kiegészítve azzal, hogy javasolt a szakemberek bevonásával gyermekvédelmi team-ek létrehozása, mert a feladatok szinergiájának megteremtésével a különböző szakmák szabályainak

tiszteletben tartása mellett nagyobb esély teremthető a pozitív változások elérésére. Ennek a csapatnak a feladataként látja egy saját szakmai kommunikációs rendszer kialakítását, kompetencia tisztázását, közös célok, feladatok megjelölése, felelősök meghatározása és a tapasztalatok közös értékelése mellett. Egy ilyen csoport koordinálására az iskolai szociális segítőt látja legalkalmasabbnak, mert kompetens a szociális szakterületek képviselőjére, hatáskörének gyakorlására.

Ezt a vélekedést erősíti korábbi kutatásunk konklúziója, ahol Nagy-Britannia és Magyarország iskolai szociális munkájának jellemzőit vizsgáltuk félig strukturált interjúk készítésével az szociális segítők körében. A kutatásból kirajzolódott, hogy a mentálhigiénés- team alakítása és működtetése, illetve a szociális szakember elfogadása között feltételezhető valamiféle kapcsolat. Hazánkban az iskolai szociális segítők a segítők rendszeresen tartanak kapcsolatot más szakemberekkel, de szabályozott, stratégia mentén felépülő és konkrét célokkal rendelkező szakmai csapatról nem beszélhetünk. A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a mentálhigiénés- team szervezésére nagy szükség lehet az iskolákban, amely a gyermekek védelme mellett, egy szakmai csapat létrehozása és működésének koordinálása az iskolai szociális munkás elfogadottságát és hatékonyságát is növelheti az intézményben. Szecső (2022) és Kutyifa (2018) hasonló megállapításokra jut, de fordított irányból közelíti meg a kérdést. Ő, a hatékony szakmaközi együttműködés zálogának és megalapozójának a szociális szakma presztízsének növelését és a szakmai identitás megerősítését látja. Továbbá, fontosnak tartja a kompetenciahatáraink megfelelő és kellően érthető kommunikációját más szakemberek irányába, ugyanis mindannyiunk érdeke, hogy hamar elfogadják az intézménybe érkező segítőt. Mindezek hiányában ellenszenv is kialakulhat a szolgáltatás irányába, ami csak a „vendég szerepet” erősíti.

Mindezeket alátámasztja Budai (2019) egy helyzetértékelő elemzésében, ahol az interprofesszionális

együttműködés előnyeit hangsúlyozza a szociális segítség területén. A tudatosan, szabályok mentén felépített együttműködés elősegíti az egyes szakmák közötti bizalom és elfogadás kiépülését, egymás kompetenciahatárainak pontosabb megismerését és annak tiszteltetését, egymás szakmai elismerését. Ő is arra a következtetésre jut, hogy az iskolai szociális munkásnak képesnek kell lennie csapatmunkát kialakítani és ezt az együttműködést koordinálni a szakemberek között. Azt egyelőre nem látja eldöntöttnek, hogy képes lesz-e ez a munkakör egy koordináló, menedzselő feladatot ellátni a jövőben a hatékony együttműködés keretében.

Konklúzió

Vizsgálatunkban célul tűztük ki, hogy rátekintsünk az óvodai és iskolai szociális segítők tevékenység működésének legkorábbi tapasztalataira, a szolgáltatás kötelező bevezetésének első három évéből. Olyan tanulmányokat vizsgáltunk, amelyek a feladatellátás kötelező bevezetése után születtek. A tanulmányokat három elemzési szempont mentén választottuk ki és dolgoztuk fel.

Az első szempont a szociális segítők fogadtatása, beilleszkedésének körülményei voltak az oktatási intézménybe, amelyről bővebb leírást hat vizsgált tanulmány között négy esetben találtunk. A legtöbb tanulmányban a segítők szakember beilleszkedésének fő letéteményeseként a személyiségét említették ki, amely fontos szerepet játszik az integrációjukban. A szociális segítők viselkedése, kommunikációja, nagy hatással van a bizalmi légkör megteremtésében. Hatból öt írásban lényeges szempontként jelenik meg, hogy milyen információkat tud átadni magáról és a szolgáltatásról a szakember.

A szakirodalom rávilágít, hogy az információhiánynak vagy a nem megfelelő, téves információknak komoly jelentősége van a segítőről alkotott kép kialakításakor. Több kutatás is kiemelte, hogy hiába a pedagógusok, szülők előzetes tájékoztatása a

feladatköréről, ez nem elégséges mindig a zökkenőmentes beilleszkedéshez.

Csók (2020) tanulmányában már csoportosítja a szülőket és a pedagógusokat a szolgáltatásra nyújtott visszajelzéseik, együttműködési szándékuk alapján. Ez egy előre mutató rendszerezése a szolgáltatásra nyújtott válaszreakcióknak, amelyeket alaposan megvizsgálva és megfelelő stratégiát kidolgozva fel lehet készíteni a szakembereket a hatékony „megküzdés” érdekében.

Külön elemzési szempontként került vizsgálatra egy befolyásoló tényező, amely nagy hatással van a szociális segítő munkát végzők oktatási intézménybe való beilleszkedésére, ami az iskolában eltöltött órák száma. A hat tanulmány mindegyike beszámol az új ellátás létszámi kereteiről, tehát egy segítőhöz, minimum hány gyermek tartozhat, ugyanakkor csak az írások felénél olvashatunk erről úgy, mint probléma, mint hátráltató tényező. Az empirikus kutatások rávilágítanak arra, hogy a szolgáltatás elfogadottsága, szakmai hatékonysága és a kitűzött célok megvalósítása függ a segítő személyes jelenlétének gyakoriságától. Ez a megállapítás gyakran az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, mint kötelező feladatellátás kritikájaként jelenik meg.

A szakirodalomban elfogadott tézis az „egy iskola - egy szociális munkás” alapelve (Máté, 2009). A gyakorlatban viszont, ahogy a kutatások is rávilágítottak egy segítőhöz több intézmény, akár 7-8 is tartozhat, amely négy napra lebontva (egy kötelező adminisztrációs nap), olykor csak néhány órát „engedélyez” egy-egy intézményben. A magas, akár 1500-2000 fős gyermeklétszám és a kevés óraszám az iskolákban kevésbé támogatja a hatékony munkavégzést és a zökkenőmentes beilleszkedést.

Harmadik elemzési szempontunk az iskolai szociális segítő, iskolában vagy iskolán kívül a célcsoporttal foglalkozó szakemberekkel való együttműködése volt.

A tanulmányok kétharmadában megjelenik az interprofesszionális együttműködések fontossága. A kutatók többsége úgy véli, hogy egy mentálhigiénés-

team megalapításával és működtetésével nem csak az iskolában működő szakemberek munkáját lehetne hatékonyabbá tenni, hanem egy nagyon komoly lehetőség lenne arra, hogy a szociális segítőknél menedzseri, szervezői feladatokat lássanak el. Ezáltal javíthatnak megítélésükön, erősíthetik státuszukat, megmutathatják kompetenciáikat és megkerülhetetlen szereplővé válnának az oktatási intézményben.

Az elemzésünkben több szakirodalom összevetésével kaphattunk pontosabb képet az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység kötelező bevezetése utáni tapasztalatokról bizonyos szempontok mentén. Fontos ugyanakkor elmondani, hogy a téma mélyebb megismerésére elengedhetetlen bővíteni a vizsgált szakirodalomi listát és további elméleti és empirikus kutatásokat elemezni.

Irodalom

- Allen-Meares, P., Washington, R., Welsh, B. (1996). *Social work services in schools*. Boston, Allyn & Bacon.
- Bányai, E (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló*, 8. 3–5.
- Boros, J., (2020). Lehetőségek vagy kötelezettségek? A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése. *Szociálpedagógia*, 16. kötet, Iskolai szociális munka – óvodai, iskolai, szociális segítés, tematikus szám. 62-82.
- Budai, I. (2019). Az együttműködő iskolai szociális munkás. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 6(1). DOI [10.29376/parbeszed/2019/1/3](https://doi.org/10.29376/parbeszed/2019/1/3)
- Budai, I. és Puli, E. (2015). Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Esély*, 26(1), 32-64.
- Bunyevác, A., Busi, Z., Fodor, J. Á., Főgel, O., Gaálné Várhalmi, K., Gergál, T., Jankó, J., Kaszáné Tóth, K., Kárpátiné Baunok, R., Landgraf, B., Nagy, I., Pataki, É., Peczkáné Hegedős, M., Sikóné Bartos, E., Szabó, A., Szabóné Bánfalvi, K., Szabóné Szalay, Cs., Tolácziné Varga, Zs., Zanáné Haleczky, K., és Zámbo, J. (2018).

- Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. EMMI, Budapest.
- Constable, R.T., Massat, C.R., McDonald, S. & Flynn, J. P. (1999): *School Social Work: Practice, Policy, and Research*. Chichago, Lyceum Books.
- Czirják Attila (2008). A gyermekvédelem története Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út. Web: rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/22987_czirjakattila_gyvtortenete_ujabb.pdf
- Csillag M. és Palotás Z. (szerk.) (2019). Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az iskolában. Budapest. Oktatási Hivatal
- Csók, C. (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 18(2), 115–130.
- Galuske, M. (2019). *A szociális munka módszerei*. L'Harmattan, Budapest.
- Gayer Gyné (1991). A zöldkereszt a „Produktív” szociálpolitikai koncepció része [p. 11-38.] In Török Tné (szerk). *Család és alkohol*. Országos Alkohológiai Intézet. Rákos Mezeje Szolg. Print Kft, Budapest.
- Gergál, T., Máté, Z. (2018). A Pécsi modellre visszapillantva 2018-ban. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3). online
- Germain, Carel B. (1991): Ökológiai szemlélet az iskolai szociális munkában. In Budai István (szerk.): *Szociális munka az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 26-36.
- Homoki, A. (2018). Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapvének figyelembevételével. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3). online DOI: [10.29376/parbeszed/2018/3/4](https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/4)
- Kalocsai, A., Pátkainé Szmulai, R. és Tiszt, H. (2020). Az óvodai és iskolai szociális munka bevezetésének tapasztalatai szolgáltatásvezető, szakmai koordinátor és a szolgáltatást gyakorló szociális munkás összességében. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 7(2). online. DOI: [10.29376/parbeszed.2020.7/2/6](https://doi.org/10.29376/parbeszed.2020.7/2/6)
- Busi Z. (szerk.) (2022). *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója*. Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet, Bp.
- Kutyifa, E. (2020). „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. *Szociálpedagógia*, 16. tematikus szám, 83-97.
- Máté, Z. (2015): Iskolai szociális munka. *Esély*, 4. 77-95.
- Máté, Z. (2018). Iskolai szociális munka. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3). online
- Pik K. (2001). *A szociális munka története Magyarországon (1817-1990)* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Rákó E. (2011). *A gyermekvédelmi szakellátás helyzete*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Rákó, E. (2016). Változó családsegítés: gyermekjóléti szolgáltatások a család és gyermekjóléti szolgálaton át a család és gyermekjóléti központig. *Szociálpedagógia*. 3(3-4), 5-12.
- Roth, Gy., (2019). Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben. *Képzés és Gyakorlat* 17.(3-4), 241–248
- Soliman, H. (2017). School Social Workers' Perception of School Climate: An Ecological System Perspective. *International Journal of School Social Work*, 2(1). 1-26. DOI: [10.4148/2161-4148.1017](https://doi.org/10.4148/2161-4148.1017)
- Somogyi, I. (2012). Az iskolai szociális munka rendszerintegrációs kérdései. *Metszetek*, 1(2-3), 108-114.
- Szecsó J. (2022). Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy-Britanniában. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 57-71. DOI: [10.18458/KB.2022.2.57](https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.57)
- Westlake, D., Melendez-Torres, G. J., Corliss, C., El-Banna, A., Thompson, S., Meindl, M. & Talwar, R. (2020). *Social workers in schools: An evaluation of pilots in three local authorities in England*. Cardiff, Cardiff University

**ABDUCTION IN THE ASSESSMENT OF
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS - LEARNING DISABILITY**

Authors:

Gergő Vida (PhD)¹
University of Sopron (Hungary)

Kálmán Sántha (PhD)²
University of Pannonia (Hungary)

Lectors:

Julianna Mrázik (PhD, habil.)
University of Pécs (Hungary)

László Varga (PhD, habil.)
University of Sopron (Hungary)

...and two other anonymous lectors

Vida, Gergő & Sántha, Kálmán (2024): Abduction in the Assessment of Special Educational Needs - Learning Disability. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 31-44. DOI [10.18458/KB.2024.2.31](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.31)

Abstract

The diagnostic categories used to define learning disability are not standardized, and categorization systems are vague. This study aimed to explore the diagnostic methodology and strategies used to identify learning disabilities. The aim is to identify abductions in diagnostics in the field of special education. Interpreting diagnostics in remedial education using abduction can help identify learning disabilities more accurately. In the previous research phase, we conducted a meta-analysis of 11 expert reviews to identify abduction using fuzzy logic, fsQCA, and Boolean algebra. This study allowed for the creation of a new abductive diagnostic model. Based on these results, the reliability of the diagnostic process can be increased, and the diagnostic model can be used to detect learning disabilities or other types of problems and to identify sufficient conditions underlying a given phenomenon. Neither qualitative content analysis nor fsQCA revealed a relationship between all variables at a sufficient depth. Thus, in the present study, we moved on to Bayesian meshes, which shift and attempt to reorder previously identified variables based on conditional probability. We hypothesized that the Bayesian mesh and abduction application together may already be an efficient tool, which also anticipates the possibility of automation.

Keywords: abduction, abduction model, diagnostics, special needs pedagogy.

Disciplines: pedagogy

¹ Vida Gergő (PhD), Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar. E-mail: vida.gergo@uni-sopron.hu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-8998>

² Sántha Kálmán (PhD), Pannon Egyetem, Humántudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. E-mail: santha.kalman@htk.uni-pannon.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1983-9255>

Absztrakt**ABDUKCIÓ A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY – TANULÁSI ZAVAR MEGÁLLAPÍTÁSÁBAN**

A tanulási zavar meghatározására használt diagnosztikai kategóriák nem egységesek, a kategóriarendszerek bizonytalanok. Jelen tanulmány középpontjában a tanulási zavarral azonosításához használt diagnosztikai módszertan, stratégia feltárása áll. A cél az abdukció azonosítása a diagnosztikában a gyógypedagógia területén. A diagnosztika értelmezése a gyógypedagógiában az abdukció segítségével elősegítheti a tanulási zavar pontosabb megállapítását. Korábbi kutatási szakaszban 11 szakértői vélemény metaanalízisét végeztük el az abdukció azonosítása érdekében, a fuzzy logika, fsQCA és a Boole-algebra eszközeinek felhasználásával. A kutatás során lehetővé vált egy új, abduktív diagnosztikai modell létrehozása. Az eredmények alapján a diagnosztikai folyamat megbízhatósága növelhető, a diagnosztikai modell alkalmas lehet a tanulási zavar vagy más típusú problémák feltárására, valamint az adott jelenség mögött álló elégséges feltételek azonosítására. Sem kvalitatív tartalomelemzés, sem pedig az fsQCA nem tárta fel a kellő alapossággal valamennyi változó kapcsolatát. Így a bemutatott tanulmányban tovább léptünk a Bayes-féle háló felé, mely elmozdulással és a korábban feltárt változókat a feltételes valószínűség alapján próbáljuk újra rendezni. Feltételezésünk alapján a Bayes háló és az abdukció alkalmazás együttesen már hatékony eszköz lehet, mely az automatizálás lehetőségét is előrevetíti.

Kulcsszavak: abdukció, abdukciós modell, diagnosztika, gyógypedagógia

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

Diagnostics has gone through little, but very significant changes during the last decade. The discovery of the neurological background to learning impediments is useful, but it offers fewer solutions. The ICD-11 (International Classification of Diseases 11th Revision) and the DSM-5-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) focus on personal development, and interpret symptoms on a wide scale. Setting up a diagnosis can also be seen as a reflective process, which is a little-researched field from the point of view of abduction. In spite of this, specialists dominantly link diagnostic categories to the results of tests. According to the definition of specific learning impediments in DSMV, the definition of learning impediment is strongly dependent on cultural norms and the school system.

In the paper, a meta-analysis of documents made by experts is carried out to study the diagnostic process. The presence of abduction is detectable in the processes that identify learning impediments.

Abduction can be seen as a process that improves professional expertise and that is more than the use of deductive and inductive logic (Peirce, 1992). Abduction can be related to the phenomena around special needs pedagogy, because social phenomena can be described using multidisciplinary methods, they need a philosophical, logical, and psychological approach, and cannot be analysed efficiently using qualitative or quantitative strategies (Sántha et al., 2023). The use of abductive inference in special needs education can also be justified by the fact that the belief systems of special education teachers are similar to those described in general methods (Schumm, 1994).

The Relationship of Abduction, Beliefs, and Views in Diagnostics

The diagnostic process, the end product of which is an expert report coding the learning impediment, can be linked to a diagnostic set of criteria (Fletcher, 2012), such as the ICD or the DSM. Earlier, imaging methods were expected to reassert the

diagnosis (Bigler et al., 1998), but even then the need for a multidimensional approach arose (Metzler, 1994). In reality, the diagnostic process cannot be seen consequently and exclusively as induction or deduction. During the research into expert reports, the main focus was the inductive and deductive elements of the diagnostic process, and a blurred theoretical background was also detected. The identification of the stages is relevant from the point of view of abduction, as abduction can be seen as a pendulum motion between induction and deduction (Sántha & Gyeszli, 2022). If the diagnostics were consciously abductive, inductive and deductive direction changes, fixed reflections would dominate the analysis (Sántha, 2011). Reflectiveness is not just a requirement concerning scientism, but its lack means loss of traceability and the process of how the diagnosis of learning impediment was established becomes incomprehensible (Vida, 2022).

Although the diagnostic protocol does not mention abduction, in some elements it refers to it, as in psychology and (special needs) pedagogy one test result or indicator in itself is usually not a sole and sufficient indicator of a specific impediment or disability (Simeonsson & Rosenthal, 2001). It can be claimed, thus, that inferences coming from pure examination results or findings solely based upon theoretical grounds are not sufficient.

The discovery of the aspects of abduction concerning special needs pedagogy can be closely linked to the way of thinking, beliefs, and reflections of professionals working in education (Kessels & Korthagen, 1996; Zeichner & Liston, 1996). The diagnosis of learning impediment is established for education professionals working in the field to facilitate the education process. Abduction can be detected behind beliefs and reflections (Sántha et al., 2023), so it can be inferred that it also exists in the diagnostic process.

Abduction is well-known in research in social sciences (Graneheim et al., 2017; Reichertz, 2003;

Sántha & Gyeszli, 2022, Sántha et al., 2023; Želinský, 2019), and can be well related to the theoretical discourse on learning impediments, which can be divided into three big categories depending on which focus is primary concerning the phenomena around learning impediments. When the target of the analysis is a specific pattern of cognitive performance and school disfunctions, we speak about the cognitive (IQ) discrepancy model (Morris, 1988).

When the cognitive profile and intelligence are less dominant, but the main theory is school failure, we speak about the low achievement model (Fletcher, 2012). Due to the diverse nature of learning impediments, the latest diagnostic systems focus on efficient development, rather than the results obtained in tests. This paradigm is known as the intervention-oriented approach (Fletcher, 2012; Nelson et al., 2003; Vellutino et al., 2006). Instead of diagnostic categories, this method is based on groups to be helped.

Abduction in special needs pedagogy can put an end to overemphasising the test results, and it can also offer an alternative against intuitive processes lacking reflection.

Abduction systematises the recognition process, intuitive and subjective beliefs are replaced by a more traceable inference method (Sántha et al., 2023), and rigid diagnostic barriers are softened, moreover, the notion system of learning impediments can be adapted to the complex phenomena that are present in real life. Abduction helps flexible diagnostics, because identifying the given learning problem cannot solely be based on induction or deduction. Abduction fosters the creativity and flexibility that is necessary in diagnostics in special needs pedagogy when describing learning problems: „Deduction proves that something must be; induction shows that something actually is operative; abduction merely suggests that something may be” (Peirce, 1997. 230.). Abduction is a way of inference in identifying learning

impediments in which creativity and innovation can appear efficiently (Strand, 2005).

The relationship of abduction and diagnostics is not a new idea, its use has already turned up in the field of model-based diagnostics involving artificial intelligence (Boutilier & Becher, 1994). The use of abduction can be justified by the fact that the diagnosis of a learning impediment can be regarded as a set of conditions explaining the working of a given system. Consistency-based diagnosis (De Kleer et al., 1992) can also be relevant concerning abduction: it can be used in identifying learning problems, and it can explain the deviations between observations and the expected outcomes. This itself potentially is learning impediment. Peirce's approach about the relationship of beliefs and observations has been included in the discourse about special needs pedagogy. This can be well used in establishing consistency-based diagnoses, as abduction is capable of unveiling the network of semantic fields and logical relationships (Boutilier & Becher, 1994). Using abduction, one can make inferences about statements that can explain the validity of the original statement and infer the cause behind a certain phenomenon (Sántha, 2011). Using abduction is not necessarily a logical problem during diagnostics in special needs pedagogy, it is a prediction based on a certain input or a potential explanation to a differing output, which can also be represented in the form of an "aha-moment" and can be a sort of "thunderbolt" (Reichertz, 2009).

Preferences in Diagnostics

There can be several concurrent explanations for learning impediments in one given testing situation (Rosenbaum, 2009). Peirce's system and abduction make the preferences and beliefs behind the diagnosis, which determine the course of the process, visible. In special needs pedagogy, the notion system of abduction can be linked to the discovery of beliefs according to which the expert chooses the

theories. Peirce thinks that beliefs are "logically" ordered sequences of theories or ideas (McCarthy, 2005; Smith et al., 2005; Strand, 2005).

Methodological Background

There can be several concurrent explanations for learning impediments in one given testing situation (Rosenbaum, 2009). Peirce's system and abduction make the preferences and beliefs behind the diagnosis, which determine the course of the process, visible. In special needs pedagogy, the notion system of abduction can be linked to the discovery of beliefs according to which the expert chooses the theories. Peirce thinks that beliefs are "logically" ordered sequences of theories or ideas (McCarthy, 2005; Smith et al., 2005; Strand, 2005).

A multidimensional interpretation framework behind the diagnosis of learning impediments is a very current need in special needs pedagogy, and it would help the creation and interpretation of reflective texts containing personal beliefs as well. Establishing a diagnosis can be aligned to the following abduction steps: generating a theory, developing a theory, and evaluation a theory (Haig, 2005; Sántha et al., 2023).

However, the INUS condition set drew out connected sets at several points, no clear exclusion or determinant conditions were found, and the myriad of connections conflated the inference paths. This is presumably because the case studies, although providing a very large and highly varied corpus of texts, resulted in a continuous loss of data, which was not anticipated. In summary, many variables and conditions emerged in the text, which were only mentioned or simply attached to expert opinions, but we did not find any indication in the texts that they were relevant at any level in establishing the diagnosis. Thus, the fsQCA carried out cannot be fully called successful, although the peculiarities of the distribution predicted that if we do not have data on semantic relations, it is worth approaching from the perspective of quantitative

variables. One of the relevant findings of the analysis based on the logic of fuzzy sets was that the diagnosis condition can be interpreted as a vector of different directions and, in practice, as probabilistic factors for diagnosis, rather than omnipotent variables.

This is how we arrived at the research conducted in the present study, where we built a Bayesian network based on previously identified codes, inferring from their quantitative distribution which variable has a high probability of leading to learning disability diagnosis. We modified the sampling method and redesigned the study using a quantitative paradigm.

The text was analyzed using ATLAS.ti software, version 7.5.18, only examining the word frequency. In the analysis of the full text, the software sorts 255 pages of text into 5500 lines, which are further filtered according to previous coding and frequency of occurrence. Thus, based on the quantitative distribution, the software distinguished 5500 codes, that were further filtered. This was justified by the fact that the 5500 lines of analysis were the result of mechanical filtering based on frequencies of words and analyzed conjunctions separately (e.g., etc.). After filtering, the words were sorted into two groups and aligned with the previous qualitative content analysis (Sántha, 2022). Although the words were sorted based on their frequency, the sets with the same meaning were further grouped into one set by meaning.

Sample

In the present research, two school districts allowed access to their archives. The documentation, expert reports, and pedagogical notes behind the special educational needs (SEN) status was studied using stratified sampling. As a case study, the texts of 11 students' expert reports, pedagogical characterisations, and written assessments were analysed. The study included the full process of

diagnostic assessment. The text corpus used in the study amounted to 1127 pages of written text.

The texts of the findings were copied to a file and analyzed using ATLAS.ti software to determine the frequency of each word, which was saved as a table. The software generated a table of 5500 rows, which was first narrowed down to 2148 items, since the software mechanically analyzed the text corpus so that nouns and conjunctions were also listed by frequency. In the next step, we grouped the words according to what they referred to, analyzing the table line by line, and, with the help of ATLAS.ti, we also analyzed the context to ensure that the grouping was correct. The grouping did not require a deeper semantic analysis or qualitative methodological strategy because only the words belonging to a group were placed in a set. A true reflective analysis was not necessary (Alejandro, 2021) because in the practice under study, where the texts were produced, the range of tools that could be used in the analysis was fixed, and the order of the content units was prescribed. Our earlier attempts to use grounded theory (Reichertz, 2009.) methodology also went nowhere, partly for this reason. In qualitative content analysis (Sántha, 2023), early theoretical saturation predicted less text variety. Despite this, it is still unknown how a wide range of tests, measurements, and other materials that precede diagnosis affect the decision pathway, although this may be a relevant question.

In our study, we created a taxonomic system to which we assigned related words (e.g., we grouped all words related to literacy testing into the category "WRITING"). This may be misleading as it may seem equivalent to some of the methodologies of the qualitative paradigm (Corbin & Strauss, 2008), but here the categorization was based on a quantitative analysis of the ATLAS.ti software, which was then grouped according to the focus of the measurement to which it belonged or to other 'performance' of the child observed (e.g. With the resources available to us, a corpus of nearly one

million characters, 255 pages and 5500 different words could not have been efficiently analyzed in any other way.

Considering that we want to model the decision-theoretic way of identifying learning disorders by building a Bayesian network, a quantitative distribution-based analysis may be appropriate. There was no reflection in the texts by the investigators, nor did we learn anything about the context. The frequency of words used in the description of a given test result was examined and aggregated to the extent to which the investigators wrote. Because the words occurred in different forms, the different forms with conjugation and subjunctions were filtered and not considered new words for the given form.

The Methodology: Diagnostics in Special Needs Pedagogy as a Fuzzy System

The fuzzy logic system can be traced back to L.A. Zadeh's paper and can be interpreted as a multi-value semantic system (Zadeh, 1965). This idea, linked to our research, can be seen as a fuzzy function where the learning impediment is inferred on the basis of the distribution of certain variables. Just like in reality, it is impossible to pinpoint concrete points for the detection of SEN (special educational needs) in the function, so the values can be anywhere between the two extreme points, thus adapting to the phenomenon studied (e.g. a learning impediment can be linked to an interval, rather than a concrete value regarding the results of an IQ test).

In diagnostics in special needs pedagogy, the identification of a learning impediment is a fuzzy system (Horvath et al., 1980; Manghirmalani et al., 2012; Vida, 2022), and the theory of fuzzy systems has already been used in the detection of reading impediments (Vanitha & Kasthuri, 2008), also, there were attempts to use them in the identification of various diagnostic categories in special

needs pedagogy (Hernandez et al., 2009). In this paper, the novelty is that fuzzy logic is directly linked to operations performed on sets with the aim of finding out the extent to which a child belongs to a set and, if yes, on the basis of which personal characteristics. Thus, a diagnostic system nearer reality can be set up, in which abduction can be detected.

Data Analysis

Establishing the learning impediment is neither a data-, nor theory-driven process (Vida, 2022). To be able to detect it, the expert reports were subjected to qualitative comparative analysis using the fsQCA 4.0 software to delineate the structure of the opinions formulated during diagnostics and the diagnostic process itself. In the research, category boundaries were lifted, the mathematical and logical background made diagnostic assessment possible, furthermore, diagnostics based on categories can hinder the inclusion of children with learning impediments.

In the first step of the data analysis, qualitative content analysis was used deductively to reveal the categories into which children can be classified in the expert reports based on the diagnostic process. In the next step, the texts drawn up by the experts were studied as case studies, using qualitative comparative analysis. Thus, it was possible to pinpoint the necessary and sufficient conditions of a learning impediment. In further iterations, following the steps of qualitative comparative analysis (Kane et al., 2014), the diagnostic process of learning impediments was represented as code equations. In this paper, there is an attempt at justifying abduction rather than presenting the qualitative comparative analysis in detail.

The Circumstances of the Analysis

To represent abduction, the analysis theories set up in the following papers were used: Schreiber and Moss (2002), de Paor (2022), Vila-Henninger

et al., (2022), as well as Sántha et al., (2023). In the course of diagnostics in special needs pedagogy, the diagnosis is seen as a reflection to test results and other documents helping diagnostics, and all of this is adapted to suit the theoretical framework for identifying abduction (Table 1).

Using this set of criteria, it is possible to find the behavioural patterns in special needs pedagogy and diagnostics that can describe the – so far unexplored – process of the identification of special educational needs, and to detect intuition and the strategies used by experts who draw up the diagnosis (de Paor, 2022; Paavola & Hakkarainen, 2005).

Results

Steps of abduction

The identification of the steps of abduction was carried out based on the research of Sántha et al., (2023), the only exception is the qualitative comparative analysis part, which focuses on identifying the necessary and sufficient conditions for a learning impediment.

Vila-Henninger et al. (2022) think that generating the inductive codes is the first step of abduction, during which group coding and continuous iteration are used to draw up a diagnostic model in special needs pedagogy. To display codes made through deduction, frequency-based analysis was carried out on the texts of the case studies, this helped the formulation of conditions for categorising (App. Table 2). Their use was founded on the fact that during an earlier study, similar contents were extracted from expert reports from the same period, and already the fifth opinion showed the theoretical saturation (Vida, 2022). When analysing the case studies, an effort was made to see the quantitative distribution of conditions for codable categories in the diagnostic and development process. On the basis of the frequency and links among the conditions, new iterations can be made to enhance the describability of the model. From this, inferences can be made about the process of identifying the special educational need. The ranking scale, place, and correlations of a given code can indicate the changes in direction in the diagnostic processes.

Table 1: Stages of Abduction and Steps in Abductive Coding (Source: Vila-Henninger et al., 2022. 11.)

	<i>step 1</i>	<i>step 2</i>	<i>step 3</i>
	inductive coding	abductive data reduction <i>code equations</i>	abductive qualitative analysis
review of the phenomenon	1.a	2.a	3.a and 3.b
producing a code book – theoretical extension	1.b	2.b	3.a
alternative explanation – theoretical summary	—	2.a	3.a and 3.b
case comparison			

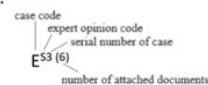
Table 2. Conditions behind detecting a learning impediment

SUMMATIVE TABLE														
CASE	CONDITIONS BEHIND DETECTING A LEARNING IMPEDIMENT													
A ^{5 (5)}	motor development ⁶	pencil grip ⁵	muscle tone	attention ⁶	memory ²	thinking ³	speech ³	IQ ⁴	tempo ²	counting	writing	behaviour	SEN	
B ^{7 (4)}	motor development ⁵	pencil grip		attention ⁴	memory ³		speech ¹	IQ ⁴	tempo ³	counting ²	reading ¹ writing	behaviour ² soc.	SEN	anxiety
C ^{3 (4)}	motor development	pencil grip		attention ⁴	memory ³		speech ⁴	IQ ²	tempo	counting ⁴	eating writing	behaviour ⁴	SEN	anxiety
D ^{73 (3)}	motor development			attention ¹		thinking ¹	speech ³	IQ	tempo ³	counting	writing reading		SEN	anxiety (disadvantages / multiple disadvantages)
E ^{53 (6)}				attention ⁶	memory ³		speech ⁶	IQ	tempo ⁶	counting	reading writing	behaviour ⁴	SEN	anxiety
F ^{76 (6)}	motor development ²	pencil grip ³		attention ³	memory	thinking	speech ⁶	IQ ³	tempo ⁶	counting	reading writing		SEN	anxiety
G ^{57 (5)}	motor development ⁵	pencil grip ⁴		attention ⁴	memory ⁴	thinking	speech	IQ ³	tempo ⁵	counting	reading ³ writing ³	behaviour ⁵	SEN	anxiety stuttering
E ^{78 (6)}	orientation (incl. motor)	pencil grip		attention	memory		speech	IQ ⁶		counting	reading writing ²			anxiety
H ^{79 (6)}	motor development	pencil grip		attention ⁶	memory ⁶		speech	IQ	tempo ⁶	counting ⁶	reading writing	behaviour	SEN	anxiety
J ^{11 (1)}							speech	IQ 129				behaviour	SEN aut.	anxiety
K ^{712 (1)}	orientation (incl. motor)	pencil grip		attention	memory	thinking	speech	IQ	tempo	counting	reading writing	behaviour	SEN	anxiety

Note:

D^{73 (3)} JS^{11 (1)} will be presented as separate cases as in the case of D^{73 (3)} it can be assumed that the SEN status was assigned because of disadvantages or multiple disadvantages. In the case of JS^{11 (1)}, autism spectrum disorder and extreme high intelligence were detected. Grey highlighting indicates factors that are relevant in the documentation concerning the assigning of the SEN status. The number in upper index indicates the number of documents a factor was mentioned in.

Explanation:



In step 2.a of the abduction (Vila-Henninger et al., 2022. 12) further reduction was done, this was also required by the raw data amounting to more than 1000 pages. Text equations were drawn up using Boolean algebra. Keeping in mind that the diagnostics of special educational needs can only be done if assigned to a certain probability, and can only be imagined as part of a fuzzy set, the process can be justified. In relation to the Bayes proposition, earlier research has proven that the diagnosis of learning impediments and special educational needs is burdened with over-diagnosing because of the lack of proper theoretical background and lack of reflection (Vida, 2022).

Boolean functions (Czédli, 2020) can be used to create the reduction referred to in the second step of abduction. If the necessary and sufficient conditions behind the diagnosis are successfully identified,

the conditions can be organised into fuzzy sets. An inevitable part of this process is the generation of truth tables.

Without a detailed treatise of Boolean algebra, the following example following Benesóczky (2004) shows the transformation of correlations into code equations. Let us see an example for identifying SEN seen as a logical task, during which deviations were found in the following test data of the child: attention (A), memory (M), IQ (Q), behaviour (B), counting (C) – see the summative table at step 1.a of the abduction process.

If attention (A) is weak, memory (M) is weak too, so IQ (Q) is also low:

- If IQ (Q) is low, behaviour (B) will also be inadequate;
- Counting (C) will be problematic if memory (M) is also problematic.

In both tests, attention and memory show weak results.

In one of the tests, however, only behaviour and counting are weak.

It has to be decided whether the weakness of attention or memory is to blame.

Logical equations based on the text:

- 1) If attention and memory are weak, then IQ is weak too.
 $A.M.Q + /A = 1$ (true statement)
- 2) If IQ is weak, then behaviour is also inadequate.
 $Q.B + /Q = 1$
- 3) Counting is weak exactly when memory is weak too.
 $C.M + /C./M = 1$
- 4) If any of the factors is weak in all tests.
 $A + M = 1$
- 5) In one of the tests, however, only behaviour or counting were weak.
 $C./B + /C.B = 1$

This corresponds to the iteration steps of the qualitative comparative analysis, on the basis of which the following can be stated:

The product of true statements is also true. Let us now multiply the samenesses in an order that lets most members fall out.

- 1, 4: $(AMQ + /A)(A + M = AMQ + AMQ + /A.A + /A.M = AMQ + /AM$
- 3: $(AMQ + /AM)(MC + /M/C) = AMQC + /AMC$
- 5: $(AMQC + /AMC)(B/C + /BC) = AMQC/B + /AMC/B$
- 2: $(AMQC/B + /AMC/B)(QB + /Q) = /AMC/B/Q$ "
 (Vida, 2023. 51)

Thus, memory and counting are also weak.

In the next step, further text reduction can be achieved using code equations (Vila-Henninger et al., 2022. 12). The aim is to represent the text as a logical form that cannot be reduced any more. In this step, the necessary and sufficient conditions were defined.

From the focus of the case studies, inferences can be made whether the given test result, code and conditions are in correlation with the diagnosis of learning impediment. That is, if the code system based on the theory of learning impediment appears in the texts, the identification of the learning impediment has been based on theory. If there are no such codes behind the diagnostics, several questions can arise. In the case of a model based on abduction, the diagnosis does not have to be excluded, all that happens is that the description of learning problems is based on another condition compared to the current theories.

The diagnostics based on expert reports has thus been represented in a non-reducible logical form, and the necessary and sufficient conditions have been identified, too. This can be seen as step 2.b of the abduction, where the objective of creating a code book is the description and extension of the theory. After the codes and code book were reduced from the case studies, the codes were organised into a truth table by means of the correlations found, and the links among the codes were analysed by means of a software. The diagnostics of the learning impediment was thus based on the conditions found and the relationships among them (this is also a step of the qualitative comparative analysis). Tracing back the code equations to the texts can be seen as a secondary justification of the theory, it can prove that a given theory is detectable behind the process. If not, the conceptualisation starts again (Vila-Henninger et al., 2022). This way, a revision can be done concerning whether the final equation is capable of clarifying the phenomena of the diagnostic process from the point of view of tests, notes, and other documents. Using the final text equations, the codes identified during deduction can be assigned to the fuzzy sets, which are actually the content and conditions encoded in the cases themselves. In other words, it can be seen to what extent the results of a test or a document containing any data is a necessary

and/or sufficient condition for identifying a learning impediment. This equals to step 3.a of the abduction, because the equation obtained through the iteration process can be traced back to the cases (Vila-Henninger et al., 2022). Thus, the code equation can be tested with the exclusion of the specificities of the case, and the validity of the model can be justified. Besides this, the coding schema can also be refined if the theory based on the code equation does not explain the phenomenon. In such cases, a revision of the equation and the repetition of the second step is necessary.

The model generated will display the steps of the diagnostic process. This is necessitated by step 3.b of the abduction, which, according to Davidson et al. (2019), can appear as “deep interpretive analysis”. Although abduction is not a closed cycle, step 3.b can be seen as a final step as the rightness of the code equation and the inductive codes can be confirmed. During this deep qualitative analysis, new theoretical propositions can be made based on the previous theoretical framework (Vila-Henninger et al., 2019). Step 3.b, which closes the abduction cycle, can also be seen as a meta-analysis inside abduction (Sántha et al., 2023), which cannot be carried out with software, so diagnostics in special needs pedagogy cannot be fully automated. Wording the conclusions is a complex and reflective activity based on the theories and results used by the people making diagnoses.

On the basis of the processes and results that have been described so far, the model of the diagnostic process is the following (Figure 1):

On the basis of the cases studied, the conditions for the diagnosis of learning impediments can be visualised, and an answer can be given to the question whether there is any other relevant variable.

Taking a closer look at the relevant variables gives proof that one of the theories can be detected behind the process: whether the test results, the pedagogical characterisation, the facts told by the parents, etc. align with the variables.

If not, abduction can be used to restart the conceptualisation (Vila-Henninger et al., 2022), but, also, the process may be terminated by stating that the problem involved is not a learning impediment.

When the conceptualisation is restarted, new theories and procedures may appear in the diagnostic process that may not have been previously envisaged by the diagnostic specialist.

Steps of Bayes net

The proven abduction confirmed that learning disabilities can be treated as a probability, with variables of different strengths as factors in the diagnosis of learning disabilities. Thus, the texts were further analyzed on these grounds.

The words were grouped into three sets. One group is specific to a task, or explicitly denotes a skill. These are marked as F (F stands for a task word). This is to make the text clearer and to check that we have interpreted the meaning correctly. The other group was the set of words that collected the task performance or ability rating into a group, which was labelled J (J refers to the marker). This grouping, however, did not finally form the unit of analysis, but it may be relevant to mention it in that it can actually be considered a kind of coding, despite the quantitative methodology, or it refers to the types of nodes in the Bayesian network. The node types in the GeNIE program are ordered according to similar logic. Thus, using ATLAS.ti software, the frequency of each word in the text was analyzed, and the data were stored in two columns in an Excel spreadsheet (one column containing the words and the other the number of occurrences of the words).

In the first step, the probability of occurrence of a given word in the text compared to the other words was calculated, i.e. the relative frequency of occurrence of a given word. For each word, we determined the ratio of the frequency of that word to the number of occurrences of all the words in the text.

The relative frequency in the corpus shows the proportion of the total data in which a word occurs in the text. This can be relevant for the calculation of conditional probability, since we are interested in how relevant a variable is as a condition for the diagnosis of a learning disability, that is, how "likely" it is to diagnose a learning disability. We inferred this from the specificity of the distribution of variables. The analysis of word frequency showed that the whole text, consisting of 5500 different words, was not a complete text. This was filtered in several steps because, as indicated in the previous section, the analysis was performed mechanically by the software, which took different forms of the same word with a suffix or a prefix as a separate unit of analysis. After grouping and filtering, we were in fact able to narrow the sample down to 228 different relevant terms.

The conditional probability is ultimately a probability narrowed to a part of the entire event space. This is best illustrated by the sampling from a subset. When examining the 228-word text, word abstraction appears on average 39 times in some form. However, the average is not useful, and neither is the relative frequency necessary, since in each case, it was necessary to examine how many of the 201 expert opinions actually contained the term. This cannot be excluded, as the frequency data show that some terms appear several times in an expert opinion, while others do not appear at all. In any case, the relative frequency may be relevant confirmation that the choice of terms may be appropriate.

When merging the texts, we kept the boundaries of the expert opinions precise so that we could later filter how many expert opinions a term appears in. In this case, taking the example of "abstraction," it appeared as a condition in 53 expert opinions.

Thus, of the expert opinions, 53 are relevant for "abstraction," and 147 are not (total sample 201 expert opinions). According to the rules of

probability, if we randomly select an expert opinion from the total sample, the probability that the "abstraction" appears as a relevant condition in that opinion can be calculated using the following formula:

$$P(A|B) = P(AB)/P(B) = \frac{53}{201} : \frac{147}{201} = 0,35$$

Conclusion

A diagnostic process in special needs pedagogy – a set of models based on given theories that make an attempt using mathematical methods at interpreting human reality – is inherently destined to fail, because the world around us cannot be interpreted by the sole use of quantification. The same is true as the school success and learning of a child cannot be traced back to the result of one single test or a group of tests. To understand human reality – and the diagnostic process in special needs pedagogy –, we need to put phenomena in a context, knowing that contexts are not made up according to unambiguous rules (Sántha et al., 2023).

Keeping in mind that objective reality cannot be discovered either using induction or deduction, diagnostics in special needs pedagogy has to adapt its methods as well. Abduction, by treating phenomena – including the correlations of events – as probabilities, adopts Peirce's maxim that scientific thinking always involves some sort of doubt or uncertainty. If the success of a learner in formal schooling has to be forecast by the use of certain tests, we take uncertainty for granted, as no decision valid for a person's whole school career can be made on the basis of one single test result. So neither the thinking about the data concerning the student's performance, nor the reflection can be final, new problems may arise all the time, so it is

of crucial importance that experts' reports contain the relevant steps of establishing the diagnosis, and all related reflections as well. This way, diagnostics really becomes a process.

With the huge size of the database, the construction of the Bayesian network is still in progress, as our resources make this a time-consuming task. However, based on the partial results, it can be said that the decision-theoretic model leading to the identification of the learning disorder can be explored through a series of methodological steps, as detailed above.

References

- Alejandro, A. (2021). Reflexive discourse analysis: A methodology for the practice of reflexivity. *European Journal of International Relations*, 27(1), 150-174. DOI [10.1177/1354066120969789](https://doi.org/10.1177/1354066120969789)
- Benesóczky, Z. (2004). *Boole algebra, logikai függvények [Boolean algebra, logical functions]*. http://home.mit.bme.hu/~benes/oktatas/dig-jegyz_052/boole_alg-logf.pdf.
- Bigler, E. D., Lajiness-O'Neill, R., & Howes, N. L. (1998). Technology in the assessment of learning disability. *Journal of learning disabilities*, 31(1), 67–82. DOI [10.1177/002221949803100107](https://doi.org/10.1177/002221949803100107)
- Boutilier, C., & Becher, V. (1994). Abduction as belief revision. *Artificial Intelligence* 77, 43-94.
- Czédli, G. (2020). *Boole-függvények [Boolean functions]*. Polygon Jegyzettár.
- Davidson, E., Edwards, R., Jamieson, L., & Weller. (2019). Big Data, Qualitative Style: A Breadth-and-Depth Method for Working with Large Amounts of Secondary Qualitative Data. *Quality & Quantity*, 53(1), 363-376.
- De Kleer, J., Mackworth, A. K., & Reiter, R. (1992). Characterizing diagnoses and systems. *Artificial Intelligence*, 56(2–3), 197–222.
- de Paor, C. (2023). Using Peircean abduction to understand teacher mentoring. *Educational Philosophy and Theory*, 55(1), 89–99. DOI [10.1080/00131857.2022.2073220](https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2073220)
- Fletcher, J. M. (2012). Classification and Identification of Learning Disabilities. In Wong, Butler, D. L. (Eds.), *Learning About Learning Disabilities*. Academic Press.1–25.
- Graneheim U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Educ Today*. 56, 29–34. DOI [10.1016/j.nedt.2017.06.002](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002)
- Haig, B. (2006). An Abductive Theory of Scientific Method. *Psychological Methods*, 10(4), 371–388. DOI [10.1037/1082-989X.10.4.371](https://doi.org/10.1037/1082-989X.10.4.371)
- Halpin, M., & Norann, R. (2021). An invitation to analytic abduction. *Methods in Psychology*, 5(1). DOI [10.1016/j.metip.2021.100052](https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100052).
- Hernandez, J., Mousalli, G., & Rivas, F. (2009). Learning difficulties diagnosis for children's basic education using expert systems. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*. 6(1), 1206–1215.
- Herz, N., Bar-Haim, Y., Holmes, E. A., & Censo, N. (2020). Intrusive memories: A mechanistic signature for emotional memory persistence. *Behaviour Research and Therapy*, 135(12), 103–752. DOI [10.1016/j.brat.2020.103752](https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103752)
- Horvath, M. J., Kass, C. E., & Ferrell, W. R. (1980). An Example of the Use of Fuzzy Set Concepts in Modeling Learning Disability. *American Educational Research Journal*, 17(3), 309–324. DOI [00028312017003309](https://doi.org/10.0028312017003309)
- Kane, H., Lewis, M. A., Williams, P. A., & Kahwati, L. C. (2014). Using qualitative comparative analysis to understand and quantify translation and implementation. *Translational behavioral medicine*, 4(2), 201–208. DOI [10.1007/s13142-014-0251-6](https://doi.org/10.1007/s13142-014-0251-6)
- Kensinger, E. (2009). Remembering the Details: Effects of Emotion. *Emot Rev*, 1(2), 99–113., DOI [10.1177/1754073908100432](https://doi.org/10.1177/1754073908100432)

- Kessels, J., & Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice. Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17–22. DOI [10.3102/0013189X025003017](https://doi.org/10.3102/0013189X025003017)
- Manghirmalani, P., More, D., & Jain, K. (2012). A Fuzzy Approach To Classify Learning Disability. *International Journal of Advanced Research in Artificial Intelligence*. 1(2), DOI [10.14569/IJARAL.2012.010201](https://doi.org/10.14569/IJARAL.2012.010201)
- McCarthy, C. (2005). Knowing Truth: Peirce's epistemology in an educational context. *Educational Philosophy and Theory*, 37(2), 157–176. DOI [10.1111/j.1469-5812.2005.00107.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00107.x)
- Meltzer, L. J. (1994). Assessment of learning disabilities: The challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 571–606). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Morris, R. D. (1988). Classification of learning disabilities: Old problems and new approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 789–794. DOI [10.1037/0022-006X.56.6.789](https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.789)
- Nagyné, R. I. & Mészáros, A. (2012). A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója [The concept of uniform application of diagnostic protocols]. In Torda, Á. (Eds.), *Diagnosztikai kézikönyv* [Diagnostic manual]. Educatio Nonprofit Kft. 5–66.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A Meta-Analysis of Longitudinal Research on Preschool Prevention Programs for Children. *Prevention & Treatment*. 6. No Pagination Specified Article 31a. DOI [10.1037/1522-3736.6.1.631a](https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.631a)
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education* 14, 535–557. DOI [10.1007/s11191-004-5157-0](https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0)
- Peirce, C. S. (1997). *Pragmatism as a principle and method of right thinking*. The 1903 Harvard lectures on pragmatism. State University of New York Press.
- Peirce, C. S. (1998). *The essential Peirce. Vol. 2. Selected Philosophical Writings (1893-1913)*. Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Houser-Kloesel.
- Reichertz, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Leske-Budrich.
- Reichertz, J. (2009). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 11. DOI [10.4135/9781848607941.n10](https://doi.org/10.4135/9781848607941.n10).
- Rosenbaum, P.R. (2010). Competing Theories Structure Design. In: *Design of Observational Studies. Springer Series in Statistics*. Springer. DOI [10.1007/978-1-4419-1213-8_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1213-8_4)
- Sántha, K. & Gyeszli, E. (2022). Abduction in Teaching: Results of a Qualitative Research. *The New Educational Review*. 68, 173–185. DOI [10.15804/tner.2022.68.2.14](https://doi.org/10.15804/tner.2022.68.2.14)
- Sántha, K. (2011). *Abdukcio a kvalitatív kutatásban* [Abduction in qualitative research]. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomlemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K., Vida, G., & Kocsis, R. (2023). *Abduction in mentoring*. (in print).
- Schreiber, J., & Moss, C. (2002). A Peircean view of teacher beliefs and genuine doubt. *Teaching and Learning*, 17(1), 25–42.
- Schum, D. A. (1994). *Evidential Foundations of Probabilistic Reasoning*. Wiley.
- Simeonsson, R. J., & Scarborough, A. (2001). Issues in clinical assessment. In R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal (Eds.), *Psychological and developmental assessment: Children with disabilities and chronic conditions* (pp. 17–31). The Guilford Press.
- Smith, A., Schneider, B., & Ruck, M. (2005).

- Thinking About Makin' It: Black Canadian Students' Beliefs Regarding Education and Academic Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 347–359.
DOI [10.1007/s10964-005-5759-0](https://doi.org/10.1007/s10964-005-5759-0)
- Strand, T. (2005). Peirce on Educational Beliefs. *Studies in Philosophy and Education*, 24(3), 255–276. DOI [10.1007/s11217-005-3848-x](https://doi.org/10.1007/s11217-005-3848-x)
- Vanitha, G., & Kasthuri, M. (2008). Dyslexia Prediction Using Machine Learning Algorithms – A Review. *International Journal of Aquatic Science*, 12(2), 3372–3380.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2006). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Child Psychol Psychiatry*, 45(1), 2–40. DOI [10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x](https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x)
- Vida, G. (2022). Az abdukció mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében [Abduction as an expert procedure in the detection of learning disabilities]. *Neveléstudomány*, 10(1), 135-151.
- Vida, G. (2023). Tanulásban akadályozottság megállapításának lehetőségei: Diagnosztikai bizonytalanságok áthidalása az EHDL modell alapján [Learning disability assessment: overcoming diagnostic uncertainties based on the EHDL model]. In Farkasné, G. R. (Eds.), *Együttműködés, szakmaközi kapcsolatok, interdiszciplináris megközelítés: Az 50 éves Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Országos Szakmai Konferenciája [Collaboration, interprofessional links, interdisciplinary approach: The 50th Anniversary National Professional Conference of the Hungarian Association of Special Education Teachers]*. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete. 55.
- Vila-Henninger, L., Caprioli, M., & Van Ingelgom, V. (2019). *Euro-scepticism as Asymmetrical Nationalist Neoliberal Legitimation: A Case Study of British Citizens' Beliefs in EU Legitimacy*. Paper presented at the 114th Annual Conference of the American Sociological Association, August 10-13, New York.
- Vila-Henninger, L., Dupuy, C., Van Ingelgom, V., Caprioli, M., Teuber, F., Pannetreau, D., Bussi, M., & Le Gall, C. (2022). Abductive Coding: Theory Building and Qualitative (Re)Analysis. *Sociological Methods & Research*, 0(0). DOI [10.1177/00491241211067508](https://doi.org/10.1177/00491241211067508)
- Zadeh, L. A. (1965). *Fuzzy Sets. Information Control*, 8, 338–353. DOI [10.1016/S0019-9958\(65\)90241-X](https://doi.org/10.1016/S0019-9958(65)90241-X)
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. Erlbaum.
- Želinský, D. (2019). From Deduction to Abduction: Constructing a Coding Frame for Communist Secret Police Documents. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 20(3). DOI [10.17169/fqs-20.3.3377](https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3377)

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

**SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK MOZGÁSFEJLESZTÉSE
TERÁPIÁS KUTYA SEGÍTSÉGÉVEL – KUTATÁSI TERV**

Szerzők:

Muntean Loredana (PhD)¹
Nagyvárad Egyetem (Románia)

Balogh Éva Zita²
Debreceni Egyetem HTDI (Magyarország)

Lektorok:

Árkosi Julianna (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Indries Mihaela (PhD)
Nagyvárad Egyetem (Románia)

...és további két anonim lektor

Muntean Loredana és Balogh Éva Zita (2024): Sajátos nevelési igényű gyermekek mozgásfejlesztése terápiás kutya segítségével – kutatási terv. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 47-54. DOI [10.18458/KB.2024.2.47](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.47)

Absztrakt

Az állatokkal való terápiás kapcsolat a pszichés, a szomatikus és a szociális egészség szempontjából meghatározó, hiszen gazdagítja a funkcionális egész jóllétét (Bánszky és mtsai, 2012). Az állatokkal történő rendszeres kapcsolat megerősíti az emberekben a felelősségvállalás tapasztalatát, a ragaszkodást, feltétel nélküli elfogadást és szeretetet, mindemellett kialakít egyfajta biztonságérzetet bennünk, hiszen az állat léte már önmagában is csökkenti a szorongásos tüneteket, a magányt, a szociális izolációt. Emellett az állatokkal való közös időtöltés kedvez a különféle mozgások optimalizálásának. Jelen tanulmányban egy folyamatban lévő vizsgálat tervének bemutatására kerül sor. A vizsgálat fő célja kiemelni a kutyával asszisztált terápia fontosságát a sajátos nevelési igényű gyermekek mozgásának finomításában úgy, hogy a gyermekek heti rendszerességgel vesznek részt kutyával asszisztált terápiás foglalkozásokon, melynek során az anamnézis és a megfigyelések mellett egy, a speciális oktatásban elfogadott mérő skála segítségével (Portage skála) mérjük a gyerekek fejlődését. Feltételezésünk szerint az állatasszisztált terápia hatására a sajátos nevelési igényű gyermekek nagy-és finommozgása jelentősen pozitív irányba változik. A választott kutatási módszereink az esettanulmány és a megfigyelés. Az adatok feldolgozása egyaránt igényel kvalitatív és kvantitatív elemzést.

Kulcsszavak: mozgásfejlesztés, állatasszisztált terápia, kutya, SNI, gyerekek

Diszciplína: neveléstudomány, pszichológia

¹ Muntean Loredana (PhD). Nagyvárad Egyetem (Románia). E-mail cím: mt.loredana@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0734-5576>

² Balogh Éva Zita. Debreceni Egyetem HTDI, Pszichológia Doktori Program (Magyarország). E-mail cím: evezita@yahoo.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-1581-8373>

Abstract

IMPROVING THE MOVEMENT OF SEN CHILDREN WITH THE HELP OF A THERAPY DOG

The therapeutic relationship with animals is crucial for psychological, somatic and social health, as it enriches the well-being of the functional whole (Bánszky et al., 2012). Regular contact with animals strengthens people's experience of responsibility, attachment, unconditional acceptance and love, and also creates a sense of security, as the very existence of an animal reduces anxiety symptoms, loneliness and social isolation. In addition spending time with animals helps to optimise different movements. This paper presents of an ongoing research project. The main aim of our research is to highlight the importance of canine-assisted therapy in refining the movement of children with special educational needs by having them participate in canine-assisted therapy sessions on a weekly basis, during which, in addition to anamnesis and observations, we measure the children's development using a scale (Portage scale) that is accepted in special education. It is hypothesised that the animal-assisted therapy will have a significant positive impact on the large and fine motor skills of children with special educational needs. Our chosen research methods are case study and observation. Data processing requires both qualitative and quantitative analysis.

Keywords: animal assisted therapy, dog, children, special needs, movement development,

Disciplines: pedagogy, psychology

Bevezetés

A nemzetközi tudományban viszonylag új, de már elfogadott terület az állatok által segített foglalkozás és terápia az emberek számára (Lovas Kiss, 2023; Mező, 2023; Tóthné Babos, 2018). Az állatasszisztált beavatkozásokkal foglalkozó szakirodalom az állatasszisztált terápia nemzetközi non-profit Delta Society által használt definícióját használja (Chandler, 2012; Kruger és Serpell, 2010). Az állatasszisztált terápia (továbbiakban AAT) olyan célzott beavatkozás, amelynek során egy terápiás célt úgy érnek el, hogy egy speciálisan képzett állatot vonnak be a terápiás folyamatba. A foglalkozások az ember-állat kapcsolat jótékony hatásait is célozzák, és azt terápiás tényezőként veszik figyelembe. A terápiás célok nagyon sokfélék lehetnek: a mozgás javítása (koordináció, több mozgás kiváltása - például mozgásproblémákkal küzdő embe-
reknél), érzelmi, szociális, kognitív fejlődés, kommunikáció ösztönzése, életminőség javítása stb. Az állatasszisztált terápia olyan programozott beavat-

kozás, amely a terápiában javasolt célok és célkitűzések elérése érdekében speciálisan képzett terápiás állatokat használ, nem pedig a páciens személyes háziállatát. Az állatasszisztált terápia célja a kogníció és a fizikai működés javítása.

A kutyák hatása az ember egészségére

A terápiás állatok nem csak a mentális egészség terén hasznosak, az ember-állat kapcsolatnak fizikai, érzelmi és szociális előnyei is vannak (Bánszky és mtsai, 2012). Porter-Wenzlaff (2013) tanulmánya szerint már egyszerűen egy állat simogatása bizonyítottan csökkenti a stresszhormonszintet és növeli a szerotoninszintet, ami egy olyan kémiai anyag, amely támogatja a jó közérzetet. Sok embernél az állatokkal való interakció alacsonyabb vérnyomást, alacsonyabb pulzusszámot és kevesebb szorongást okoz.

A háziállattartás összefüggésbe hozható a kevesebb orvosi kezeléssel, a szívroham utáni magasabb túlélési arányokkal, a stroke valószínűségének

csökkenésével, valamint a koleszterin- és triglicerid-szintek csökkenésével (Porter-Wenzlaff, 2013). Az olyan tevékenységek, mint az állatápolás, a séta és az állattal való játék segíthetnek fenntartani vagy növelni az ember mozgásterjedelmét, egyensúlyát és izomtónusát. Emellett az állat éles érzéke arra is felhasználható, hogy figyelmeztesse a gazdákat egy közelgő egészségügyi problémára, például rohamra vagy alacsony vércukorszintre (Porter-Wenzlaff, 2013). Egy stresszes helyzetben egy állat pusztán jelenléte is majdnem annyira csökkentheti az ember stresszérzetét, mint egy támogató házastárs jelenléte. Allen és munkatársai (1996) emberek stresszparamétereit vizsgálták kísérleti helyzetben. A kísérleti helyzetben a kísérleti személy házastársa, barátja és háziállata egyszerre volt jelen. Az eredmények azt mutatták, hogy a kísérleti személyek stresszmutatói a háziállat és a házastárs jelenlétében voltak a legkedvezőbbek.

A kutyák jelentősen hatással vannak az emberi érzelmekre. A pszichoterápia harmadik nagy irányzata, a humanista pszichológia élesen tudatosította bennünk a feltétel nélküli elfogadás és a követelések nélküli szeretet fontosságát az egyének lelki jóléte szempontjából. Mindezt egy állat is megteheti idomítás és odafigyelés nélkül. Egy kutya soha nem köti a szeretetét feltételekhez, ugyanolyan boldog, ha látja hazajönni a gazdáját, még akkor is, ha az éppen rosszul teljesített, kevés a pénze vagy egyéb problémái vannak. Ugyanakkor a kutya képes felismerni az emberi érzelmeket és megfelelő viselkedést produkálni. Megoszthatjuk vele fájdalmunkat és szomorúságunkat, képes együttérzően viselkedni. Ez azoknak is vigaszt nyújt, akiknek nincs más partnerük, vagy nehezen nyílnak meg az emberek előtt. Az állatok jelenléte serkenti az érzelmek spontán kifejezését, ami nagyon fontos a lelki - és ezáltal a fizikai - jólét szempontjából. Az állatoknak szorongásoldó hatása van (Wells, 2009), emellett Mező (2024) azt is kiemeli, hogy az emberi kreatív tevékenységeket is gyakran az állatok inspirálják.

A kutyák az emberi szocializációban is jelentős szerepet játszanak. Az állatok társaságot nyújthatnak és csökkenthetik a magányt. Akinek van állata, azt a társai is pozitívabban ítélik meg, és könnyebb kapcsolatot kialakítani velük. Messent egyik tanulmányában (1983, id. Cusack, 1988) azt találta, hogy amikor az emberek kutyával sétáltak, a séták 22%-ában más járókelők szólították meg őket, míg kutya nélkül ez a gyakoriság csak 2% volt. Ráadásul a beszélgetés időtartama hosszabb volt, amikor az ember kutyával sétált. A gyermekek számára nagyon fontos, hogy az állatokkal való kapcsolat átlátható szociális szabályokon alapuljon, így könnyebben felismerik a helyzetet, a jeleket és könnyebben reagálnak rájuk (Babos, 2013). A hiperaktív gyermekek gyengébb szociális beilleszkedése mögött álló gyengébb szociális helyzetfelismerő képesség nem okoz hátrányt a kapcsolatépítésben, és lehetőség van a kommunikációs stratégiák pozitív megerősítésére. Az állatokkal való kapcsolat során a gyermek kommunikációs jelzéseire azonnal érthető módon reagálnak, így könnyebben teremt kapcsolatot a cselekedetek és azok következményei között.

Az állatok terápiás célú felhasználása

Már jóval azelőtt, hogy bizonyítékot találtak volna arra, hogy az állatokkal való kapcsolat javítja a fizikai és mentális egészséget, az állatokat terápiás célokra használták. Az állatok terápiás célú használata azért lehet hasznos, mert az állatoknak természetes hajlamuk van arra, hogy kötődjenek az emberekhez. Egy jó terápiás állat ragaszkodni fog a gyermekhez és interakcióra törekszik vele. Ily módon az állatok elősegíthetik a meleg és biztonságos légkör kialakulását, amely önállóan is terápiás hatású lehet, és segíthet az embereknek elfogadni a felkínált beavatkozásokat. Az AAT általában nem tekinthető önálló kezelésnek. Az állatokat inkább kiegészítésként vagy más beavatkozásokkal kombinálva használják. Számos tanulmány (Kaye, 1984;

Ross és mtsai, 2009; Babos, 2013, Józsa, 2022) kimutatta, hogy a problémás gyerekekkel való munka nagyon hatékony lehet, ha állatok is részt vesznek benne. Az állatok az osztályteremben serkentik a tanulást, és pozitív hatással vannak az osztály moráljára (Kaye, 1984). A légkör nyugodtabbá válik, és a viselkedési problémákkal küzdő gyermekek viselkedése csökken az állatokkal való foglalkozás hatására. Az állatok megérintése és simogatása nyugtató hatású, és oldhatja a stresszt. Az állatok kiszámítható és feltétel nélküli szeretete pozitív érzéseket aktivizál a gyerekekben, és csökkenti az agressziót a csoportban.

Az állatokkal végzett tevékenységek során a gyermek mozgáskoordinációja is fejlődik, nemcsak a nagymozgások, hanem a szem-kéz koordináció és a finommotorika tekintetében is (Granados és Agís, 2011). A nagyobb izomkontroll a beszédszervek pontosabb irányítását is segíti, ami fizikailag javítja a beszédindítást. Az állatterápiák többféle vestibuláris ingerhez juttathatják a gyermekeket, így pozitív hatással lehetnek az idegrendszer fejlődésére, és javíthatják a kognitív képességeket is (Granados és Agís, 2011).

A kutya, mint a motoros fejlődés motiváló tényezője

A gyermekek egészséges testi fejlődéséhez fizikai aktivitásra van szükségük, és hogy a mozgás és a cselekvés számos kognitív funkció, például a nyelv, az érzékelés és az észlelés, valamint egyes értelmi képességek normális fejlődéséhez elengedhetetlen (Olds et al. 1994). A mozgásfejlődésnek nagy jelentősége van, mert a mozgás képessége nemcsak fizikailag, hanem intellektuálisan, érzelmileg és szociálisan is hatással van a gyermekekre (Poest et al. 1990). Azok a gyermekek, akiknek sikeres a motoros képességük, nagyobb önbizalmat és önbecsülést fejlesztenek ki (Bunker 1991), és hajlamosak jobban teljesíteni az iskolai teljesítményteszteken (Chisholm 1971). Bár az idegrendszer és így a viselkedés fejlődése folyamatos, és az élet során soha

nem ér véget, ahogy a fejlődő agy egyre inkább specializálódik az egyre összetettebb funkciókra, egyre kevesebb lehetőség van a szervezésre vagy átszervezésre, és egyre nehezebbé válik a nagyon új vagy váratlan kihívásokhoz való alkalmazkodás (gyakran megfigyelhető, hogy bár a gyerekek sok szempontból sérülékenyebbek, ugyanakkor rugalmasabbak is, mint a felnőttek.). A kutatók ezt a jelenséget *plaszticitásnak* nevezik (Doidge, 2011). A *plaszticitás* az agy rugalmasságát és alkalmazkodóképességét írja le, és arra is utal, hogy az agy szerkezete, a benne lévő kapcsolatok, és ezáltal a funkciók és képességek mennyire változtathatók. Az agy *plaszticitása* a kora gyermekkorban a legmagasabb, és még felnőttkorban is jellemző, de kevésbé elterjedt tulajdonság. Bár az agy rugalmassága 10-12 éves korig meglehetősen magas, a korai gyermekkor még az iskolai évekhez képest is sokkal több lehetőséget kínál. „A fizikai tényezők mellett minden esetben figyelembe kell venni a gyermekek pszichológiai és szellemi fejlődését is. A gyermekek fejlettségi szintjének átfogó értékelése ezért három fő szempontot foglal magában: morfológiai, fiziológiai és pszichológiai szempontokat. A gondolkodás és az intelligencia nagyban hozzájárul a mozgások tökéletesítéséhez, és ez a megállapítás fordítva is igaz. A képességek a gyermek fejlődésével párhuzamosan fejlődnek és tökéletesednek. Minél jobban érti az elvégzendő mozgást, annál helyesebben hajtja végre. E fejlődés részeként pozitív visszacsatolás történik: a testnevelés és a sporttevékenységek során helyesen végrehajtott mozgások és gyakorlatok pozitívan hatnak minden olyan területre, ahol mentális folyamatok zajlanak. A testkultúra és a sport pozitív hatása az agyféltekére az érzékeny impulzusok trofikus hatásában figyelhető meg, ami azt jelenti, hogy a test aktív részei aktiválják az agykéreg anyagcsere-folyamatait, és biztosítják az agy azon területeinek izgalmaságát, amelyek az irányításban vesznek részt, és nem elhanyagolható a mentális folyamatok stimulálása sem.” (Demeter, 1981).

Normális fejlődés esetén a csecsemőkor végére az idegrendszer fejlődésének, a megfelelő környezeti feltételeknek és a sok mozgásnak köszönhetően a gyermek a kezdeti koordinálatlan, nehézkes mozgásokból egyenes testtartásba kerül, és megteszi az első önálló lépéseket. A normális motoros fejlődéshez az idegrendszer és a mozgásszervek megfelelő szabályozása mellett optimálisan működő érzékszervek, megfelelő szintű éberség, jó figyelemfunkciók és adaptív viselkedés is szükséges. A mozgásfejlődés nemcsak új mozgásformákat tesz lehetővé, hanem a környezettel való kapcsolat minőségi változásainak és a manipuláció fejlődésének is alapja. A mozgás következtében az így létrejövő változások az idegrendszerbe vetülnek, és ennek következtében az agy szerkezete egyre összetettebbé és tagoltabbá válik, valamint egyéb pszichológiai funkciók fejlődnek ki. A kisgyermek első sorban a mozgás és a cselekvés révén ismeri meg a világot (Hajto, 2009).

Nemcsak a motoros viselkedés központi eleme számos kutya-gyermek kapcsolatnak, hanem a nagymotoros készségek és a nyelv fejlődése között is szoros kapcsolat áll fenn (Rarick 1980). Ahogy a motoros készségek fejlődnek és javulnak, úgy fejlődnek a nyelvi készségek is, de úgy tűnik, hogy ennek a kapcsolatnak van egy korhoz kötött határa. Chissom (1971) például erősebb korrelációt mutatott ki a motoros teljesítményteszteken elért pontszámok és a tanulmányi teljesítménytesztek között az óvodáskorúaknál, mint a harmadik osztályosoknál. Bár ez azt sugallja, hogy a kognitív-motoros kapcsolat az életkor előrehaladtával csökken, azt is mutatja, hogy a kapcsolat az óvodáskorú gyermekeknél nyilvánvaló.

Vizsgálati terv

A vizsgálat célja kiemelni az AAT hatékonyságát a sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) gyermekek nagy és finom mozgásának fejlesztésében. A minta és a kontroll csoport kiválasztása véletlenszerűen történik. A vizsgálat 9 hónapon keresztül

tart, egy iskolai tanév. A gyerekek felmérésére a Portage skála segítségével kerül sor a tanév elején és a tanév végén. Minden állatasszisztált terápiás foglalkozás alkalmával a megfigyelést is használjuk, mint vizsgálati módszer.

Hipotézisek

Feltételezzük, hogy a kísérleti csoportban részt vevő SNI gyermekek esetében, akik aktívan részt vesznek az AAT által nyújtott intenzív fejlesztésben, várhatóan jelentős fejlődés tapasztalható a nagy- és finom motorikus képességeik terén, amely jelenség szignifikánsan eltér a kontroll csoportban résztvevő SNI gyermekek fejlődésétől.

A vizsgálat során használt mérőeszköz

A vizsgálat során a Portage szintfelmérő teszt (származási hely: Nemzetközi, jóváhagyva a "Pszichológiai eszközök készlete a gyermekek/tanulók szakértelméhez és értékeléséhez", a 2002. március 7-i 218. számú kormányhatározat alapján, Románia) segítségével mérjük a program hatékonyságát. A Portage egy szűrőeszköz melyet óvodás (0-6 éves) gyermekek értékelésében használnak. A teszt-feladatokat úgy fogalmazták meg, hogy a szülő /pedagógus tudjon válaszolni, vagy közvetlenül értékelni tudja a gyermeket. A teszt 5 dimenzióban kínál komplex értékelést: Nyelvi, Kognitív, Szociális, Önkielégülés és Motoros (finom- és nagymotoros készségek). A Portage skála két fogalmat vesz figyelembe: a gyermek időrendi életkorát, amely a biológiai életkort jelenti, és a második fogalom szerint a gyermek szellemi életkorát vagy azt az életkort, amelyben a gyermek a felmérés időpontjában tart. Általánosságban elmondható, hogy minden gyermek rendelkezik bizonyos ismeretekkel és fejlettséggel több területen, minden életkornak megfelelően. Innen származik a „szellemi kor” fogalma, amely tulajdonképpen azoknak a tudásnak /készségeknek/viselkedéseknek/nyelvnek az összege, amellyel a gyermek egy bizonyos életkorban rendelkezik.

A vizsgálat során a Portage skála motoros dimenzióját használtuk. Ez a terület elsősorban a test izmainak durva és finom összehangolt mozgásával foglalkozik. A test nagy izmait érintő mozgások. A test nagy izmait érintő mozgásokat általában nagymozgásoknak nevezzük. Ilyen képességek lehetnek például az ülés, a kúszás, a járás, futás vagy labdadobás. A test finom izmait érintő finommotoros tevékenységek néha a nagymotoros készségek finomításai. Például a gyermek egy kis tárgy felé irányuló laza simogatása fokozatosan átváltozik irányított egészkezes fogássá, és végül kétujjas fogássá válik (a mutatóujj és a hüvelykujj között). A kétujjas fogás fontos finommotorikus feladat, és szükséges a ceruza használatának, a kockák egymásra helyezésének, a képek egymásba illesztésének és az ollóval való vágásnak a megtanulásához.

Ezek és más motoros viselkedések két okból is kulcsfontosságúak. Először is, ezek biztosítják a fejlődés más területeiről származó készségek kifejeződését, másodsor pedig a kognitív és a nyelvi fejlődés alapjának tekinthetők. A testi fejlődéssel foglalkozó szakemberek számos olyan motoros tevékenységet javasoltak, amelyek különösen fontosnak tűnnek. Az egyensúly és a testtartás egyaránt alapot nyújt a gyermeknek a mozgáshoz és a környezet megértéséhez. Stabilitás és egy adott pozíció megtartásának képessége nélkül a gyermek nehezen tanul meg új mozgásokat, vagy nehezen érti meg más tárgyak és saját maga viszonyát. A gyermek azért mozog, hogy felfedezze a tárgyakat és a körülötte lévő tárgyak közötti kapcsolatokat. Ezek a mozgások és a tárgyakkal való érintkezés – megragadás, fogás és manipulálás - segítik magának a tárgynak a természetének a megértését. A gyermeknek azt is tudnia kell, hogyan kezelje a tárgyakat, amikor azokat elé tárják - ha a gyermek nem tud úgy elhelyezkedni és megtartani egy pozíciót, hogy hosszú ideig aktívan manipulálni tudjon egy tárgyat, akkor nehézségei lesznek a tárgy megismerésében és megfelelő használatában. Bár egyes finommotoros készségek más durva motoros készségektől

függenek, sok nagymotoros és finommotoros készség egyszerre fejlődik. Mindkettő olyan fizikai feladat, amely különböző mértékű izomkontrollt és kéz-szem koordinációt igényel. Ezért a készséglétárban vegyesen szerepelnek, és a fejlődési sorrendjük szerint vannak elhelyezve. A gyermek fejlődésének és mozgásának tervezésének segítése nagyobb önállóságot és szabadságot biztosít számára, hogy irányítás és felügyelet nélkül mozoghasson. Ez a mozgásszabadság, legyen szó akár futásról, akár rajzolásról, elengedhetetlen a gyermek fejlődése szempontjából.

Elvárt eredmények

Az elvárásaink szerint feltételezzük, hogy a kutya hatására fejlődik a gyerekek: egyensúlyérzéke, nagymozgása, finom motorikája, téri orientációja, testsémája, pozitív attitűd alakul ki a gyerekekben a tanulás folyamatával kapcsolatban, és ez bizonyítható lesz a Portage teszt által felmért részképességek utótesztbeli eredményének szignifikáns javulásával.

Elvárásaink szerint növekszik a gyerekek motivációja a kutyával asszisztált órák alkalmával, mivel több sikerélményben lesz részük. A gyerekek szeretik az állatokat ebből kiindulva elképzelhető, hogy szívesebben vesznek részt ezeken a foglalkozásokon, és a kutya hatására csökken a sikertelenség érzése, és növekszik az önbizalmuk. Mindezt megfigyelési szempontsorok alkalmazásával és jegyzőkönyvvezetéssel tesszük alátámaszthatóvá.

A pedagógusok számára ez az terápiás módszer új ötletek alkalmazását eredményezheti. Bővül a tevékenységek köre, amivel a mozgásfejlesztés hatékonyságát növelhetik.

A mozgás területén várhatóan jelentős fejlődést mutatnak a gyerekek a nagymozgásban, mint például a járás, kúszás, mászás, hajítás. A mozgások összerendezettsége javulni fog a többszöri ismétléseknek köszönhetően és a hibajavítások hatására. A felesleges mozdulatok eltűnnek, a gyerekek többnyire képesek lesznek követni a tanár utasításait. Fejlődés várható a testséma és a térbeli tájékozódás

területén, mely elősegíti a saját test érzékelését és reprezentációját.

Mivel a játék lehetővé teszi a gyermek számára, hogy kapcsolatba kerüljön önmagával és a külvilággal, a kutyával való játékos foglalkozások alatt a cselekvés öröme és a játék megélése mellett a gyerekek egyre bátrabban és biztonságosabban mozognak minden környezetben.

Ezeket az eredményeket statisztikailag a Jasp programmal fogjuk feldolgozni miután sikeresen regisztráltuk az utótesztek eredményeit is.

Irodalom

- Allen, K., Blascovich, J. (1996): Anger and Hostility among Married Couples: Pet Dogs as Moderators of Cardiovascular Reactivity to Stress. *Psychosomatic Medicine*, 58. 59.
- Babos, E. (2013). Állatasszisztált terápia : módszertani előtanulmány óvodáskorú gyerekek kutyával történő fejlesztésére. *Alkalmazott Pszichológia* 15 : 3. 59-81
- Bánszky, N., Kardos, E., Rózsa, L., Gerevich, J. (2012). Az állatok által asszisztált terápiák pszichiátriai vonatkozásai. *Psychiatria Hungarica*. 27 (3). 180-197.
- Bluma, M. Shearer, A. Frohman & J. Hilliard (1976). *Portage projekt*, CESA 12, Box 564, Portage, Wisconsin 53901, U.S.A. Fordítva román nyelvre
- Bunker, L. K. (1991). The role of play and motor skill development in building children's self-confidence and self-esteem. *The Elementary School Journal* 91: 467–471. DOI [10.1086/461669](https://doi.org/10.1086/461669)
- Chandler, C. K. (2012). *Animal Assisted Therapy in Counseling*. 2nd ed. Routledge, New York.
- Chissom, B. S. (1971). A factor analytic study of the relationship of motor functions to academic criteria for first and third grade boys. *Child Development* 42: 1133–1143.
- Cusack, O. (1988): *Pets and Mental Health*. The Haworth Press, New York–London.
- Demeter, A. (1981): *Sport im Wachstums- und Entwicklungsalter*. Anatomische, physiologische und psychologische Aspekte. Johan Ambrosius Barth, Leipzig.
- Doidge, N. (2011). *A változó agy - Elképesztő történetek az agy kutatás éhonalából*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Granados, A. C., Agís, I. F. (2011): Why Children With Special Needs Feel Better with Hippotherapy Sessions: A Conceptual Review. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17 (3). 191–197.
- Hajtó, K. (2009). A mozgásfejlesztés lehetőségei és szemléleti kérdései a korai intervenció gyakorlatában. *Gyermekorvos továbbképzés*, 8 (5)., 208–213
- Józsa, T. (2022). Az állatasszisztált terápiák jelentősége az autizmus spektrum-zavarok kapcsán gyógyítói és szülői szempontból. *Gyermekgyógyászat* 73 : 248
- Kaye, D. M. (1984): Animal Affection and Student Behavior. In Anderson, R. K., Hart, B. L., Hart, L. A. (ed.) (1984): *The Pet Connection – Its Influence on Our Health and Quality of Life*. Minnesota. 101–105.
- Kruger, K. A., Serpell, J. A. (2010): Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. In Fine, A. (ed.) (2010): *Handbook on Animal-Assisted Therapy*. 2nd ed. Elsevier Inc.
- Lovas, Kiss A. (szerk)(2023).*Tanulmányok az ember és állat kapcsolat értelmezéséhez I*. Debreceni Egyetem, Antroozoológiai kutatócsoport, Debrecen.
- Mező K. (2024). *Az állatok inspiráló hatása, avagy hogyan járulnak hozzá az állatok az emberi kreativitás fejlődéséhez*. Megjelenés alatt.
- Mező, K. (2023). A naturalista (természeti) területen kiemelkedő képességű személyek fejlesztése az állatasszisztációs foglalkozások által In: Lovas, Kiss Antal (szerk) (szerk.) *Tanulmányok az ember és állat kapcsolat értelmezéséhez I*. Debreceni Egyetem, Antroozoológiai kutatócsoport, Debrecen. 207-219.

- Olds, A. R., Kranowitz, C. S., Porter, R. and Carter, M. (1994). Building in opportunities for gross motor development. *Exchange* 97: 31–50.
- Poest, C.A. (1990). Challenge Me to Move: Large Muscle Development in Young Children. *Young Children*, 45, 4-10.
- Porter-Wenzlaff, L. (2013). New Service Roles for Animals: Year in Review 2013. Retrieved January 23, 2015, from Encyclopedia Britannica: www.britannica.com/
- Ross, S. B. (2009): Treatment options at the farm and wildlife center. www.greenchimneys.org
- Tóthné, Babos E. (2018). Állatassisztált terápia hatékonyságvizsgálata és alkalmazási lehetőségei gyermekeknél. Disszertáció. ELTE, Pszichológiai Doktori Iskola.
- Wells, D. L. (2009): The Effects of Animals on Human Health and Well-Being. *Journal of Social Issues*, 65. 523–543. DOI [10.1111/j.1540-4560.2009.01612.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01612.x)

**AZ ADATOKRA ÉPÜLŐ ZENETERÁPIA
A MODELL ALKALMAZÁSA SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEK
FEJLESZTÉSÉBEN**

Szerző:

Árkosi Julianna (PhD)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Lászlóffy Zsolt (DLA)
Partiumi Keresztény Egyetem (Románia)

Muntean Loredana (PhD)
Nagyvárad Egyetem (Románia)

...és további két anonim lektor

Árkosi Julianna (2024): Az adatokra épülő zeneterápia. A modell alkalmazása sajátos nevelési igényű gyermek fejlesztésében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 55-66. DOI [10.18458/KB.2024.2.55](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.55)

Absztrakt

Az adatokra épülő zeneterápia Suzanne B. Hanser, kaliforniai zeneterapeuta nevével kapcsolódik össze, aki a zene fejlesztő hatását klinikai keretek között lezajlott kutatásainak eredményeivel támasztja alá. The New Music Therapist's Handbook (Hanser, 1999) című kiadványa útmutató a modell szervezéséhez, tervezéséhez, kivitelezéséhez és értékeléséhez. Az adatokra épülő zeneterápia tárgyilagos, tisztán áttekinthető és célorientált modell. Az adatok megfigyelések és kísérletek eredményeinek az összességét jelentik. A modell alappillérei a megfigyelés, a célorientált tervezés és lebonyolítás, valamint az objektív mérés. A mérési és megfigyelési adatok jelentős információbázist alkotnak, mely a terapeuta munkájának hatékonyságát nagyban előmozdítja, hiszen lehetővé teszi a legmegfelelőbb zeneterápiás modellek és eljárások alkalmazását a beavatkozás ideje alatt. Az alkalmazásra kerülő zeneterápiás modellek és eljárások kiválasztása, valamint a zeneterápiás beavatkozás lebonyolítása a terapeuta jártasságának és kreativitásának lesz a leképeződése. Jelen tanulmányban az adatokra épülő zeneterápia részletes gyakorlati alkalmazását figyelhetjük meg egy konkrét eseten keresztül.

Kulcsszavak: megfigyelés, zeneterápia, adat

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Árkosi Julianna (PhD). Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: arkosi.julianna@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-2694-1216>

Abstract

DATA-DRIVEN MUSIC THERAPY

APPLICATION OF THE MODEL IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Data-based music therapy is associated with the name of Suzanne B. Hanser (1999), a music therapist from California, who supported the developmental effect of music with the results of her clinical research. Her publication entitled *The New Music Therapist's Handbook* is a guide to the organization, planning, implementation, and evaluation of this music therapy model. Since data-based music therapy is an objective, clear and goal-oriented model. There is an indispensable part of this model and basic conditions in the application of it in the precisely defined preparation, intervention and measurement moments. However, strict planning and organization become the main virtue of the model when evaluating the results achieved, as it provides accurate and irrefutable results. The data obtained this way, represent the totality of the results of observations and experiments. The main pillars of the model are the following: observation, goal-oriented planning, implementation, and objective measurement. An objective and completely clear evaluation of music therapy is provided by the measurements specified in the model. The calculation of the reliability rate and its expression as a percentage, as well as the baseline observation, are complemented by the narrative report of the music therapy supervisor with a description and evaluation of the achieved musical and non-musical therapeutic goals. This article to present describes the application of data-based music therapy in the case of a juvenile with special educational needs studying in special educational institutions.

Keywords: observations, music therapy, data

Discipline: pedagogy

Az adatokra épülő zeneterápia

A zene alkalmazása terápiás jelleggel többezer éves múltra tekint vissza, valójában megegyezik a zene legrégebbi alkalmazási területeivel. Évszázadok óta, a zeneterápiát különböző intézmények, egyesületek és ezeknek képviselői számos megfogalmazással illették. Nincs egy egységes definíció a zeneterápiára, de mindegyik megegyezik abban, hogy a zene gyógyító erejét helyezi a terápiás eljárás, folyamat középpontjába. A legtöbb megfogalmazás abban is egyetért, hogy a zeneterápia alkalmazható megelőzés, diagnosztizálás és terápiás, azaz helyreállító vagy korrekciós tevékenységben egyaránt.

A Suzanne B. Hanser (1999) által kidolgozott adatokra épülő zeneterápia könnyen és pontosan áttekinthető, ugyanakkor célorientált és hatékony mo-

dell. Az elnevezésben szereplő adatokat a zeneterapeuta nyugodt, biztonságos közegben gyűjti be, hiszen a zenei tevékenységek rávilágítanak arra, hogy a gyermek vagy felnőtt páciens milyen kapcsolatteremtő, kommunikációs, vagy épp problémamegoldó készségrendszerrel rendelkezik. A zeneterápia kivitelezése dinamikus és egyénre szabható. A zeneterapeuta által tervezett és kezdeményezett zenei tevékenységek döntően befolyásolják a zeneterápia megvalósítási módját. Nincs kötelező, sem ideális eljárás, a zeneterápia lépéseinek kivitelezése a begyűjtött adatok, illetve a terapeuta tervezése alapján történik. Minden zenei tevékenység a terapeuta elképzelése, legjobb belátása szerint zajlik, a kívánt új magatartások elérése érdekében. A zene megerősítő ereje és a transzferhatások

következtében a zenei tevékenységek alkalmával elsajátított, kialakított magatartások gyakran hitelesek maradnak nem zenei összefüggésben is. Ennek értelmében, a zeneterapeuta tervezhet énekes vagy hangszeres tevékenységeket is, hiszen ezeknek az elsajátításán, gyakoroltatásán keresztül olyan észlelési, motorikus és nyelvi készségek, képességek is fejlődnek, amelyek alátámasztják a célul kitűzött magatartás elérését, illetve a negatív magatartások csökkenését.

Az adatokra épülő zeneterápia a gyakorlatban

A következőkben az adatokra épülő zeneterápia gyakorlati alkalmazhatósága egy konkrét esettanulmányon keresztül kerül bemutatásra

Anamnesztikus adatok a célok szolgálatában

Név: L.D

Életkor:13 év

Gyógypedagógiai diagnózis:

- enyhe értelmi fogyatékoság (IQ59)
- sajátos nevelési igény,
- hátrányos helyzet
- a kifejező beszéd zavara

Megfigyelt fejlettségi szint:

Erősségek:

- a szóbeli információk fogadása és értelmezése;
- kommunikativitás;
- az általános motoros készségek és a finommotorika fejlettsége;
- az írott szöveg fogadása, értelmezése;
- testséma ismerete;
- a színek ismerete és természeti elemekkel való párosítása;
- a mértani formák ismerete: kör, négyzet, háromszög, téglalap;
- a tér-és időbeni tájékozottság fejlettsége;
- matematikai alapműveletek elvégzése 0-100-ig.

Gyengeségek:

- szegényes szókincs, nehézkes szóbeli kifejezés;
- a bonyolultabb szóbeli utasítás értelmezési és végrehajtási nehézsége;
- írászavar (nem összefüggő, helytelen);
- fejletlen memória és képzelet;
- fejletlen önértékelés, önbizalom hiánya;
- érzelmi kitörések.

Ezeknek az információknak a birtokában kerül folytatásra a saját megfigyelések elvégzése is, melyek zenei közegben zajlanak. A zenei nevelés óra tökéletes helyszínnek bizonyul a L.D. személyiségjegyeinek a feltérképezéséhez. Ez egy csoportos zenei foglalkozás, ahol biztonságos közegben olyan zenei kezdeményezéseket kaphat, amelyekre a kívánt válaszreakciók egyéni foglalkozásban nem minden esetben jelentkeznek. A gyógypedagógiai lapokból, a gyógypedagógustól kapott adatok a saját megfigyelésekkel egészülnek ki. Az adatgyűjtésnek ebben a fázisában kezd körvonalazódni L.D. profilja, illetve a zeneterápia célja és feladatai is. A megfogalmazandó célok rövid és hosszútávúak, illetve zenei és nem zenei (általános, terápiás) célok is körvonalazódnak.

Zenei célok:

- alapvető és egyszerű zenei és hangszerhasználati ismeretek elsajátítása (xilofon, elektromos zongora, zenei vonalrendszer, jobb-és balkéz használata);
- tíz egyszerű gyermekdal hangszeren való elsajátítása színeskotta módszerrel.

Nem zenei (általános, terápiás) célok:

- a verbális magyarázat és utasítás értelmezésének és végrehajtásának a fejlesztése;
- különböző memória típusok fejlesztése;
- a finommotorika fejlesztése;
- önértékelés, önbizalom fejlesztése;
- egészséges önkép kialakítása;
- bizalomépítés.

Rövidtávú célok: a rövidtávú célok az egyes foglalkozásokon elsajátítandó zenei ismeretekre vonatkoznak. A zeneterápia megtervezésének lépcsőfokában válnak véglegessé. Ebben a fázisban csak annyit szögezlek le, hogy minden foglalkozás alkalmával el kell sajátítson egy egyszerű hangszeres művet Ulwila színeskotta módszerrel. A cél egyszerű, teljesíthető zenei anyag felkínálása, melynek a megvalósításából fakadó sikerélménytől a tanuló önbizalmának és önképének fejlődése várható.

Hosszútávú célok: A hosszútávú célok megfogalmazása a gyengeségek, nem megfelelő magatartások eltűnését célozza, valamint pozitív magatartások kialakítását. A hosszútávú célkitűzések között szerepel a hangszerhasználat szeretetének, a zenéhez való kapcsolódásnak a kialakítása, illetve a pozitív önkép megtartása a zenei foglalkozásokon kívül is. A fejlesztés időtartama 2022.10.03.-2023.06.08., a hosszútávú célok várhatóan ebben az időszakban megvalósulnak meg.

Bizalomépítés és megfigyelés

A fejlesztésnek ez a lépcsőfoka ad lehetőséget az első osztálytermen kívüli találkozásunkra. Ekkor lehetőségem nyílik megfigyelni L.D-t egyéni zenei tevékenységek közepette.

L.D. közlékeny, kollaboratív. A színeskotta módszer alkalmazására felszerelt szintetizátor és a gitár azok a hangszerek, amelyeket szívesen keres és használni próbál. Szívesen tesz, mond mindent, amire kéri, azonnal válaszol a kérdésekre, mely kérdéseket Hanser állította össze. Nincs tisztában vele, hogy ez a találkozás egy zeneterápiás folyamat kezdetét jelenti.

A zenei kérdőív L.D. zenehallgatási vagy zenélési szokásaival kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. A zenei kérdőív megszerkesztéséhez Hanser a Zeneterápiák kézikönyvében pontos leírást ad. A terjedelmes zenei kérdőívből az értelmezhető, felhasználható válaszok rögzítésére került sor.

Zenehallgatásra vonatkozó kérdések (Madarászné, Urbánné, 1996, 92-93.)

1. Kedvelt zenei műfaj, stílus:

- könnyűzene, olyan dalok, amelyeknek fülbe mászó a dallama, énekes élményt adnak, vagy amelyekre jól lehet táncolni;
- klasszikus zene: zongora muzsika

2. Kedvelt előadóművészek:

- Lady Gaga

3. A kedvelt zenei műfaj eredete:

- hangszeres
- vokális

5. A zenehallgatás forrása:

- internet-Youtube

6. A zenehallgatás célja:

- relaxálás
- energizálás
- közérzet javítása
- szórakozás

Zenei tevékenységekre vonatkozó kérdések (a gyermek múltjából vagy jelenéből)

- zenehallgatás
- éneklés, dúdolás, tapsolás, füttyülés
- zenei nevelés (az iskolában)
- mozgás zenére, tánc (az iskolában és otthon)
- éneklés szeretete
- zenei témák megbeszélése barátnővel, osztálytársakkal, kizárólag könnyűzenei előadókról.

A zenei kérdőív alkalmazása közben többször említette, hogy szeretne hangszeren zenélni, de sajnos ebben a szülei nem tudják támogatni. Ekkor jön létre a szerződéses megállapodás, miszerint színeskotta módszerrel kerül sor zongora tanítására iskolai keretek között, a délutáni foglalkozások ideje alatt.

A tanuló gyógypedagógusa támogatja a hangszer tanulást, sőt, folyamatosan figyelemmel kíséri a közös munkánkat. A gyógypedagógus osztályfőnökkel egyeztetjük a zeneterápia részleteit, melyeket egy kétoldalú aláírással ellátott szerződésbe foglalunk bele.

Felmérés

Az eddig rendelkezésre álló adatok (gyógypedagógiai lap, gyógypedagógustól kapott adatok, személyes megfigyelés, zenei kérdőív) felmérése és feldolgozása után kerül sor a tanulói profil elkészítésére, mely az eddigi adatok szintézise.

Tanulói profil

L.D. 13 éves, városban élő kislány. Kedves, nagyon szép arca van. Testfelépítése arányos, formás. A fejlesztést megelőző utolsó felmérésen 59-es IQ-t mérnek az esetében. Ennek az intelligenciahányadosnak és a képességeinek köszönhetően az osztályban tanuló gyermekek élcsoportjába tartozik, hiszen ott közép súlyos és súlyos értelmi fogyatékossgal élő fiatalok, illetve autizmus spektrum zavarral élők tanulnak.

Nagymozgásos képességei fejlettek, járása tökéletes, szépen táncol. Finommotorikus képességei szintén fejlettek, olvashatóan ír, színez, fest, varr. Olvasása folyamatos, értő, ha nem túl bonyolult a nyelvezet vagy az információ. Beiskolázása előtt autodidakta módon tanult meg olvasni, valószínűleg nagyobb testvéreitől. Írása olvasható, de helytelen. Beszédkészsége fejlett, de szókincse szegényes, a választékos beszédforma, a megfelelő megszólítások tekintetében hiányos. A kifejező beszéd fejletlen, ettől beszéde egyhangú, néha monoton.

A zenei nevelés tanórákon aktív, figyelmes. Zenei képességei, mind ritmikai, mind hallási, mind intonációs képességei rendkívül fejlettek. Az énekek szövegét könnyen tanulja, néha szómagyarázat szükséges. Gyönyörű és tiszta hangja van.

Rendezetlen családban él. Több testvére már maga is anya, ők külön élnek. Édesanyja külföldön él, a családot anyagilag nem támogatja. Édesapjával, 3 kisebb testvérével és egy mostohaanyával egy elég szűkös lakásban élnek. A házimunka nagyrésze L.D-re hárul. Az édesapa mélyen vallásos, de egyszerű ember. Reggeltől estig dolgozik, hogy a

családot fenntartsa, de a gyermekek tanulásával és lelki világával nem törődik.

Édesanyja ugyan külföldön dolgozik, mégsem jutnak akkora anyagi kerethez, hogy elégséges kedvére való öltözéke legyen. Ezért gyakran előfordul, hogy modern, divatos, de nem frissen mosott öltözékekben jön iskolába. A személyes higiéniaja is hagy kívánnivalót maga után, a pozitív női modell hiányában.

L.D. tudatában van annak, hogy őt szülei nem segítik a tanulásban, jó eredményeiért nem dicsérik, jobb eredmények elérésére nem motiválják. Szeretne kitűnni a családból, de erre a szülei nem bátorítják, nem ösztönzik.

Az iskolában mind iskolatársaival, mind tanáraival szemben példásan viselkedik. Mivel szépen énekel, az iskolai ünnepek örökös fellépője. Ezekben lehetősége van kitűnni, hiszen mindig énekel olyan dalt, amit az osztálytársai nem képesek elsajátítani, előadni. Ezek az alkalmak rövidtávon helyreállítják az önbizalmát, ám családi körülmények között ez újra visszaesik, annál inkább mivel a családtagjai ritkán jönnek el az iskolai rendezvényekre, hogy őt értékeljék, büszkékké legyenek rá. L.D. tudatában van annak is, hogy a tőle gyengébb képességű osztálytársait szülei segítik, fejlesztik, őt pedig nem tudják, nem fogják soha zenei fejlesztési programokba beírni, mert nincs rá anyagi lehetőségük, fontosnak sem tartják.

Az osztályban oktató teljes tanári közösség odafigyel a L.D. lelki egyensúlyának a kialakítására, helyreállítására, megtartására, számára fejlesztő és élvezetes tevékenységek szervezésével, akár az osztálytermen kívül is. Minden oktató és gyógypedagógus teljes mértékben a L.D. zenei fejlesztése mellé áll, hiszen az ő problémái, az alacsony motiváció, esetlegesen ennek a teljes hiánya, az alacsony önértékelés, ezeknek a következményeképpen egy közepszerű eredménnyel való megelégedés és az alig észlelhető törekvés, újabb motiváció hiányában, mindannyiuk számára nyilvánvaló.

A zeneterápia megtervezése

L.D. profiljának a tanulmányozása megerősít abban, hogy szüksége van zeneterápiás beavatkozásra önismeretének, önértékelésének a javítására, a zene megtartó erejével saját határainak az átlépésére.

Miután többször is kihangsúlyozta, hogy zongorán szeretne játszani, az épp kezdődő zeneterápia fő eszközeként ez a hangszer kerül kijelölésre. A zongora használatát Ulwila színeskotta módszer fogja egyszerűsíteni, ezzel elérhetővé tenni a tanuló számára. Minden egyes foglalkozás arra irányul, hogy a tanuló önértékelésének a növekedésével egyidőben csökkenjenek a gyengeségei és a negatív magatartásai. Másképp fogalmazva, a zenei célok megvalósítása a nem zenei, terápiás célok megvalósíthatóságát szolgálja. Éppen ezért minden zenei célnak megvalósíthatónak kell lennie. Alapos tervezésre van szükséges ahhoz, hogy a zeneterápia iránya egyértelműen a célok felé haladjon.

Zenei célok megfogalmazása

Az előzőleg megfogalmazott zenei célok konkretizálódnak a tanuló profiljának az elkészítése után ennek a tartalma szerint, illetve a zeneterápiás folyamat időtartama szerint.

A konkrét zenei célok a következők:

- 12 egyszerű zongoralecke elsajátítása Ulwila színeskotta módszerrel;
- a jobb és a bal kéz helyes használata külön-külön, majd együtt is;
- a vízszintes és függőleges olvasás megértése, gyakorlása, elsajátítása;
- a folyamatos hangszerez előadásmód kialakítása;
- a szolmizáció megismerése, esetleges elsajátítása.

Nem zenei (terápiás) célok megfogalmazása

A nem zenei, terápiás célok különböző magatartásváltozásokat céloznak és a következők:

- a finommotorika fejlesztése;
- az íráskészség fejlesztése;

- a figyelem, a tudatosság fejlesztése;
- az érzelmi intelligencia fejlesztése;
- az önismeret, önértékelés fejlesztése;
- egészséges önkép, önbizalom kialakítása;
- célmagatartás kialakítása.

Célmagatartás: negatív magatartások gyengülése, majd megszűnése és a pozitív magatartások kialakulása majd megerősödése.

A zeneterápia eredményeinek megbecslése

A zeneterápia ideje: huszonöt hét, októbertől júniusig, annak függvényében, hogy nem mind a 25 foglalkozás valósul meg (betegség, hiányzás). Várhatóan a 12 zongoralecke elsajátítása meg fog valósulni, hiszen a foglalkozások időtartama lehetővé teszi a folyamatos ismétlést, az új zenei anyag elsajátítását és gyakorlását egyaránt. Ez idő alatt vélhetően a célmagatartás kialakítható.

A zeneterápia lépéseinek kivitelezése

A 2022-2023-as tanév 34 tanítási hetéből 25 héten került sor zeneterápia foglalkozásokra, októbertől júniusig. A foglalkozások heti 1 alkalommal, csütörtökönként, 45 percben valósulnak meg a Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központban Nagyváradon.

A zongoratanítás módja eltér a klasszikus értelemben vett módszertantól, L.D. képességeihez alkalmazkodik (színeskotta, egyszerű zenei anyag).

A zenei anyag javarészt ismert gyermekdalok zongorára való alkalmazása, nagyrészt zongoraiskolából (Fantóné és tsai, 2016) vagy egyéb ismert énekes-hangszeres kiadványból (Rózsavölgyi és Társa, 2003), de olyan saját készítésű zongoralecke is van mely L.D. képességeihez megfelelő módon igazodik.

A célmagatartás biztos elérése érdekében 5 mérési pont megállapítására kerül sor. Ezekon a pontokon kerül értékelésre és rögzítésre a tanuló teljesítménye, valamint a magatartásbeli változások is. Ugyanígy jár el a zeneterápia szupervízóra is. Ha szükségesnek látjuk, én vagy a zeneterápia

felügyelője, változásokat viszünk véghez a tervezésben és a kivitelezésben.

A továbbiakban bemutatásra kerül a zeneterápia helyzete az 5 mérési ponton.

Első mérési pont-2022. október 6.

Az első foglalkozás ismerkedés a hangszerrel, a színeskottával, a jobb és bal kézzel, az ujjakkal. L.D. jó képességű tanuló, a színeskotta módszer alkalmazására az F kulcsban lejegyzett, bal kéz által zenélt hangjegyekre kerül sor, a jobb kéz hagyományos fekete-fehér kottából játszik.

A foglalkozás zenei feladatai és céljai:

- különböző ritmus-és dallamjátékok az ujjrend gyakorlására;
- ismerkedés a jobb kéz által használt oktávokkal, illetve a bal kéz által használt regiszterrel;
- ismerkedés a G és F kulcsokkal;
- ismerkedés a G és A hangokkal a központi oktávban és a kisoktávban;
- a Süss fel, nap kezdetű gyermekdal két hangból álló változatának elsajátítása (1. ábra).

1.ábra. Kotta. Süss fel, nap. Forrás: Szerző.



Megjegyzés:

L.D. izgatott, de boldog. Holott sem az oldaliság, sem a számok nem jelentenek számára problémát, így zenei közegben, komplex módon alkalmazva, bizonytalanságot tapasztalok. Problémát jelent a

függőleges olvasási mód, a megfelelő harmóniak kialakítása. A folyamatos a dicséret és bátorítás eredményeként L.D. meglehetősen távozik.

Második mérési pont- 2022. december 15.

Ez a kilencedik foglalkozás.

A foglalkozás zenei feladatai és céljai:

- ujjrend gyakoroltatása skálázással, mindkét kézzel külön-külön, majd együtt is;
- előző zongoraleckék ismétlése;
- Kyrie, kyrie, kisdedecske kezdetű dal elsajátítása zongorára alkalmazva (2. ábra);
- külön-külön kézzel a jobb és bal kéz dallamának az elsajátítása;
- függőleges olvasás, harmóniak megérettetése;
- a dal éneklése hangszeres kísérettel.

2. ábra. Kotta. Kyrie, kyrie, kisdedecske. Forrás: Szerző.



Megjegyzés:

A jobb és a bal kéz egyszerre való használata a kottáknak ezen a nehézségi szintjén már megvalósítható. Külön-külön kézzel olvassuk le a jobb és bal kéz dallamát, ujjrendet betartva. Ha ez már viszonylag folyamatos, akkor zenél egyszerre a két kéz. A vízszintes olvasás mellett a függőleges olvasás megértése néha akadozik, gyakorlása elengedhetetlen, állandó magyarázat, szemléltetés szükséges. Néha időeltolódás van a két kéz között. Az ujjrend mindvégig jelen van a kottában, minden egyes hangjegy fölött fel van tüntetve.

Nehézkes a szolmizáció, holott a hangjegyek gyakorlatilag egyenként lettek alkalmazva. L. D. esetében minden alkalommal tudatosításra kerül, hogy egyre bonyolultabb zenei feladatokat kap,

amelyeket kisebb nagyobb nehézségekkel, de megtud oldani, gyakorlással még ügyesebb lesz. Azt mondja, ő is érzékeli a fejlődést a saját teljesítményén. Az iskolai szintetizátor rendelkezésére bocsátásával, lehetőség nyílik rá, hogy két találkozás között gyakorolhasson.

L.D. kifejezi a szándékát, hogy gitározni is tanuljon. Mivel már a zenei teszt kitöltésénél is vonzotta a gitár, erre a kérésére azt a választ kapja, hogy akkor kezdünk gitározni is, ha hajlandó mindkét hangszeren gyakorolni. Várható a húros hangszerek kiegyensúlyozottság és nyugalomkeltő hatása (Papp, 2002, 196.). L.D. nagyon boldog.

Harmadik mérési pont- 2023. március 16.

Ez a tizenhatodik foglalkozás.

A foglalkozás zenei feladatai és céljai:

Zongora:

- ujjrend gyakoroltatása skálázással, mindkét kézzel külön-külön, majd együtt is;
- előző zongoraleckék ismétlése;
- a Kert alatt kezdetű gyermekdal elsajátítása és gyakorlása zongorán (3. ábra);
- külön-külön kézzel a jobb és bal kéz dallamának az elsajátítása, mindkét kulcsban színeskottával;

3. ábra. Kotta. Kert alatt. Forrás: Szerző.



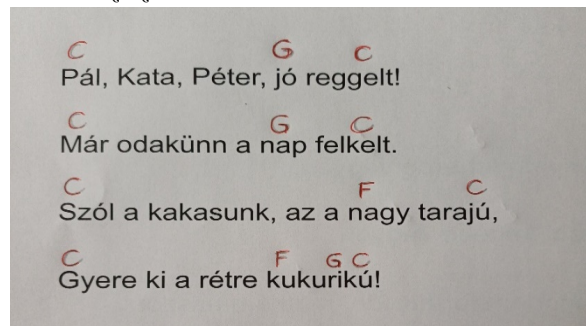
Gitár:

- sajátos ujjbemelegítő gyakorlatok elvégzése;
- az é-moll, az á-moll és a C-dúr gyakoroltatása;
- a tanult dalok gitárkíséretének gyakorlása;

- a tanult dalok éneklése gitárkísérettel;
- új akkord (G-dúr) elsajátítása (4. ábra).

4. ábra. Ének gitár akkordokkal. Pál, Kata, Péter.

Forrás: Szerző.



Megjegyzés:

L.D. valóban nagy odaadással gyakorol mindkét hangszeren. A zongora esetében nagy változást jelent, hogy a jobbkez dallama is színeskottával kerül lejegyzésre. Nagyon akadozott a kottaolvasás, így egyszerűsíteni kellett a feladatát.

A gitár használata nehezebbnek bizonyul, mint ahogyan ő azt előzőleg vélte. Csak teljesíthető zenei feladatokat kap, de a továbblépéshez szükséges a saját akarat és erő mobilizálása, a gyakorlás. Negatív magatartásai csökkenni látszanak, kevesebb a saját magát alulértékelő megjegyzése. Teljesítményére büszke.

Negyedik mérési pont- 2023. május 4.

Ez a huszonegyedik foglalkozás.

A foglalkozás zenei feladatai és céljai:

Zongora:

- ujjrend gyakoroltatása skálázással kétkézzel egyidőben;
- előző zongoraleckék ismétlése;
- a Házasodik a tücsök kezdetű gyermekdal dal elsajátítása zongorán (5. ábra);
- külön-külön kézzel a jobb és bal kéz dallamának az elsajátítása színeskottával;

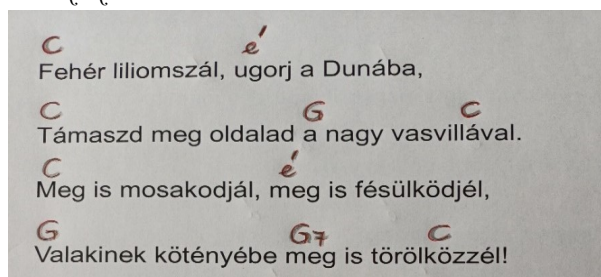
5. ábra. Kotta. Házasodik a tücsök. Forrás: Szerző.



Gitár:

- sajátos ujjbemelegítő gyakorlatok elvégzése;
- az é-moll, az á-moll, a C-dúr, a G-dúr, G7 gyakoroltatása;
- a tanult dalok gitárkíséretének gyakorlása (6. ábra);
- a tanult dalok éneklése gitárkísérettel;
- ritmuspeng
- és bevezetése.

6. ábra. Ének gitár akkordokkal. Fehér lilomszál. Forrás: Szerző.



Megjegyzés:

L.D. továbbra is szorgalmasan gyakorol. Szembetűnő a haladás a zongora esetében, kevésbé látványos a zenei előmenetele a gitár esetében, de ez nem szomorítja el. Az F dúr kivételével viszonylag folyamatosan váltja az akkordokat. Ritmuspengetés tanítására még nem kerül sor, az egyenletes lüktetést kell érzékeltetnie egyetlen lefelé pengetéssel. A folyamatos motiválás, dicséret hatására L.D. elégedett az eddigi eredményeivel.

Ötödik mérési pont-2023. június 8.

Ez a huszonötödik foglalkozás.

A foglalkozás zenei feladatai és céljai:

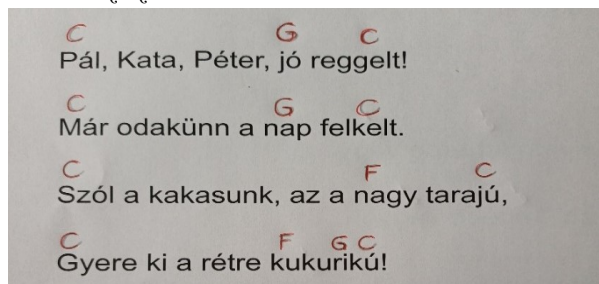
Zongora:

- ujjrend gyakoroltatása skálázással kétkézrel egyszerre;
- a januártól alkalmazott zongoraleckék alapos, utolsó átismétlése;
- külön-külön kézzel a jobb és bal kéz dallamának az elsajátítása;

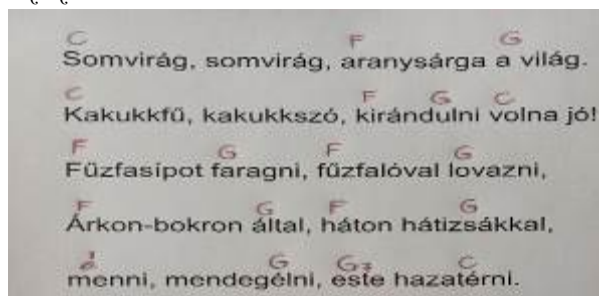
Gitár:

- sajátos ujjbemelegítő gyakorlatok elvégzése;
- az é-moll, az á-moll, a C-dúr, a G-dúr, a G7 és az F-dúr gyakoroltatása (7. ábra);
- a tanult dalok gitárkíséretének gyakorlása (8. ábra);
- a tanult dalok éneklése gitárkísérettel;
- a ritmuspengetés gyakoroltatása.

7. ábra. Ének gitár akkordokkal. Pál, Kata, Péter. Forrás: Szerző.



8. ábra. Ének gitár akkordokkal. Somvirág. Forrás: Szerző.



Megjegyzés:

Mióta mindkét kézzel színeskottából játszik, L.D. jól halad. Még mindig nehezen memorizálja a szolmizációs elnevezéseket, a színek ellenére is, de jól zenéli őket. A két kéz közötti időeltolódás teljesen megszűnt, megértette a függőleges zenei történéseket, sőt néha kísérletezik harmóniák létrehozásával. A zongorázás örömet okoz neki. Gitártanulás szempontjából is a tervezett zenei célok teljesítésre kerültek, a kijelölt akkordokat elsajátította. Abban az esetben, ha csak akkordokat zenél, ezeknek a folyamatossága viszonylag folyamatos. Ha viszont éneket kísér gitárral, tehát a figyelme megoszlik, a hangszeres kíséret nagyon akadozik. Megtörténik annak a tudatosítása, hogy túl rövid két félév ahhoz, hogy mindent tökéletesen elsajátítson. Folytatni szeretné a hangszertanulást.

A célmagatartás teljesen megvalósult. A negatív magatartások csökkentek, szinte teljesen eltűntek. Pozitív, önbizalommal teli, értékeli a saját munkáját és eredményeit.

A zeneterápia kiértékelése

A folyamatos megfigyeléseknek és az állandó

monitorizálásnak köszönhetően, a zeneterápiás beavatkozás, annak zenei céljai, illetve a célmagatartás megvalósulása kvantitatív és kvalitatív szempontból is kiértékelhető.

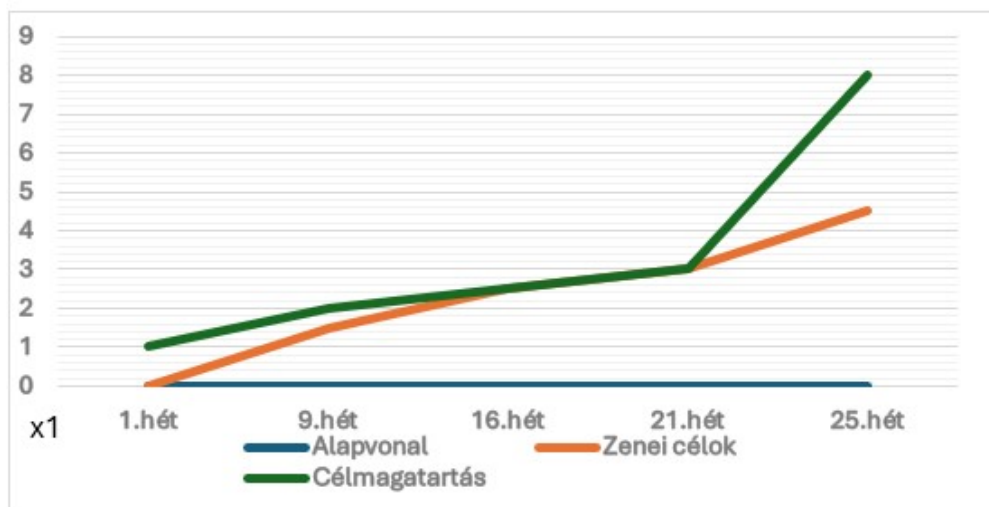
„Alapvonal” megfigyelés

Az alapvonal a célviselkedési megfigyelések összességét jelenti, melyek a beavatkozás előtt történtek (Madarászné, Urbánné, 1996,102.). A grafikonos ábrázolás (9. ábra) kifejezi a zenei célok és a magatartásbeli változások időbeni változását is. A vízszintes tengelyen az öt mérési pont látható, a függőleges tengelyen pedig a célviselkedésről nyert adatok százalékban kifejezve.

Zenei ismeretek hiányában (0 zenei ismeret) az öt mérési pontot követve megfigyelhető a zenei ismeretek erőteljes vagy enyhébb növekedése, a narancssárgával jelölt zenei célok fejlődése.

A fő problémát jelentő önbizalomhiány nem jelezhető 0-val, hiszen vannak pozitív ismeretei önmagáról. Ezeknek a fejletlensége és alacsony volta miatt 10-zel jelölöm a célviselkedés kiindulópontját, melynek fejlődését a zöld vonal ábrázolja.

9. ábra. Alapvonal megfigyelés. Forrás: Szerző.



A zeneterápia értékelése megbízhatósági ráta kiszámításával

A megbízhatósági ráta kiszámítása a zeneterápia kvantitatív értékelési eszköze, amely azt jelzi, hogy a megfigyelők által begyűjtött adatok milyen értékben egyeznek meg. A megbízhatósági rátát egy adott képlet (10. ábra) alapján lehet kiszámítani és százalékban kifejezni (Hanser, 1999,125.):

10. ábra. Megbízhatósági ráta. Képlet. Forrás: Szerző.

$$\text{Megbízhatóság} = \frac{\text{Egyetértés}}{\text{Egyetértés} + \text{Eltérés}} \times 100$$

A képletben az egyetértés a regisztrált célviselkedés mindkét megfigyelő részéről, az eltérés pedig a regisztrált célviselkedés csupán az egyik megfigyelő részéről (Madarászné és Urbánné, 1996,102.). Amennyiben a megbízhatósági ráta kisebb, mint 85%, a terapeuta kiegészítő méréseket kell végezzen. Az alapvonal megfigyelés alapján a bemutatásban megjelenő regisztrált zenei célok és a célmagatartás átlaga 62,5%, a szupervízor által regisztrált átlag 70% (ő a zenei célokat kevésbé objektíven mérte). A két személy mérései között a megegyezés 62,5, az eltérés 7,5% (11. ábra). A megbízhatósági ráta 89,28 %, a zeneterápiás beavatkozás sikeresnek számít.

11. ábra. Megbízhatósági ráta. Számítás. Forrás: Szerző.

$$\text{Megbízhatóság} = \frac{62,5}{62,5+7,5} \times 100 = 89,28$$

A szupervízor narratív értékelése

A következőkben a megfigyelésben résztvevő gyógypedagógus, osztályfőnök, szupervízor narratív értékelés szó szerint kerül bemutatásra: „A zeneterápiás folyamat értékeléséhez két tényezőt vettem figyelembe, egyrészt a mérési pontokon történő megfigyeléseimet, másrészt a tanuló

viselkedése a zeneterápiás foglalkozásokon kívül, egyéb tanórák vagy fejlesztési programok keretében. L.D. profiljából, illetve a fő problémából kiindulva, a megfogalmazott célok felé vezető úton jelentős változást tapasztalok a tanuló magatartásában. Motoros képességei szemmel láthatóan javultak, ez észrevehető az írásában és az általa végzett művészeti tevékenységek alkalmával. Kognitív szempontból határozottan észlelhető változás a tanuló figyelmében, észlelésében, gondolkodásában. Memóriája jobb, könnyebben sajátít el és raktároz el, majd frissít fel információkat. Kapcsolatteremtése természetesebb, kevésbé észlelhető visszafogottság a csoportos tevékenységek alkalmával. Szókincse gazdagodott zenei kifejezésekkel és a tanult dalok szövegeinek szép kifejezéseivel. L.D. kiegyensúlyozott, az alkalmazott zeneterápia során tiszta, világos képet kapott saját képességeiről, leginkább a szorgalomról, a következetességről és az akarat erejéről. Önbizalmának növekedését minden tevékenységében észlelem. A zeneterápia lehetővé teszi LD. számára, aki számos szorongásos tünettel is küszködött, hogy jobban kifejezze és megértse az érzelmeit. A zene segítségével könnyebben kifejezheti magát, és megoszthatja érzéseit anélkül, hogy szavakat kelljen használnia. A zeneterápia relaxációs hatással is bír, csökkenti a stresszt és a szorongást. Ez különösen fontos L.D.-nek, aki a hátrányos helyzetéből adódóan gyakran nagyobb stressznek van kitéve az élet különböző területein. A zenei célok megvalósítására nincs teljes szakmai rálátásom, azonban a zeneterápiás beavatkozás során elsajátított zenei ismeretei engem lenyűgöznek. A zeneterápiás folyamat lebonyolításával, szervezésével és kivitelezésével teljes mértékben meg vagyok elégedve. Javaslom a zeneterápia folytatását a következő tanévben is, elsősorban a megvalósított célmagatartás fennmaradása végett”.

Összefoglalás

Jelen tanulmány a Hanser által kidolgozott adatokra épülő zeneterápiai modell gyakorlati

alkalmazását mutatta be egy sajátos nevelési igényű tanuló zenei fejlesztésén keresztül. A bemutatásban lépérlől lépésre került sor a modell elemeinek a gyakorlati bemutatására, mely által konkrét segítséget és képet kaphatnak a fejlesztéssel foglalkozók az adatokra épülő zeneterápia kivitelezéséhez és dokumentálásához. Az adatokra épülő zeneterápia még kevésbé elterjedt módszer a sajátos nevelési igényű tanulók nevelése során, azonban a bemutatott esettanulmány is jól példázza, hogy segítségével a zeneterápia eredményessége is dokumentálható és empirikus alapon értelmezhetővé válik, ezért célszerű a modell hatékonyságát nagyobb mintaszám bevonásával ellenőrizni a jövőben.

Irodalom

- Boér, M. (1995). *Grätchen*. Studium Kiadó Kolozsvár
- Fantóné, Kassai M, Hernádi L, Komjáthy A, Máthé M, V. Iselt K. (2016). *Zongoraiskola 1*. Editio Musica Budapest
- Hanser, B.S. (1999). *The New Music Therapist's Handbook*. Boston: Berklee Press; Milwaukee: distributed by Hal Leonard
- Komáromi, L. (2012). *Játékos zenebona. Mondókák, dalok és zenei játékok gyermekeknek és felnőtteknek*. Novum Könyvklub Kft.
- Madarászné, Losonczy K, Urbánné Varga K. (1996). *Zene és terápia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar. Budapest
- Papp, J. (2002). *Útban a zenéhez*. In: Lindenbergné K.E. *Zeneterápia (2005)*. Kulcs a muzsikához. Pécs
- Rózsavölgyi és Társa (2003). *Cifra palota. 100 magyar gyermekdal zongora- vagy gitárkísérettel*.

ALTERNATÍV ZENEI IRÁNYZATOK SOKSZÍNŰSÉGÉNEK ELMÉLETE

Szerzők:

Tamásiné Dsupin Borbála (PhD)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Dukainé Madarász Annamária (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Kiss Csaba (DLA)
Debreceni Református Hittudományi Egyetem
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Tamásiné Dsupin Borbála (2024): Alternatív zenei irányzatok sokszínűségének elmélete. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 67-75. DOI [10.18458/KB.2024.2.67](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.67)

Absztrakt

Zenei nevelésünk Kodály Zoltán koncepcióján és Forrai Katalin kisgyermekkorai módszertani útmutatásán alapszik, s ez a magyar zenei nevelés nélkülözhetetlen alapja és segítője. A módszer alapvető értékeket alkalmaz a gyermekek zenei készségeinek, képességeinek fejlesztésére. Nagyjából azonos időszakban Európa szerte több zenepedagógus is foglalkozott a zenetanítás struktúrájának és módszertani eszköztárának a megreformálásával. A zenepedagógusok közül Dalcrose, Orff, Willems, Freinet pedagógiáját szeretném kiemelni, akik programjukban eredményesen alkalmazták a kisgyermekkorai zenei nevelést, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztését. Pedagógiájuk, módszereik alapján egyetértettek a következő néhány alapelvben: a zenei nevelést minél korábban el kell kezdeni, a folyamatos zenei aktivitást (ének, ritmus, hallás, mozgás, improvizáció, hangszer, zenehallgatás) kell előtérbe helyezni, az életkori sajátosságok mellett megfelelő hangsúlyt kell kapnia az egyéni adottságoknak, hiszen a pszichikus képességek egyenetlen fejlődése miatt egy korosztályon belül, több évnyi szintbeli különbség is lehet. A zene képes fejleszteni az empátiás készségeket, a szociális érzéket. A ritmusok és harmóniák segítségével a nagy és finommozgások fejlődése érhető el. Jótékony hatással van a gondolkodás, a kreativitás, az önmegvalósítás területén és az éneklés fejlesztéséhez. A zene javítja a közérzetet, a koncentrációt, aktív segítséget jelent a figyelemfejlesztésben is. Nyitottságot, rugalmasságot eredményez. Erőteljesen hat a beszéd-készségre, a képzelőerőre, és az improvizációs készségre is. Épp ezért tudjuk használni a zenét gyógyító, fejlesztő célokra is. A kutatások hosszú sora bizonyítja, hogy minél korábbi életszakaszban kell elkezdni a zene segítségével történő személyiség-kibontakoztatást, fejlesztést vagy korrekciót.

¹ Tamásiné Dr. Dsupin Borbála (PhD). Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar (Magyarország). E-mail cím: b.dsupin@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4409-8449>

Kulcsszavak: kisgyermekkor, zenei nevelés, Kodály, Forrai, Dalcrose, Orff, Willems, Freinet, fejlesztés, gyógyító erő,

Diszciplína: zenetudomány

Abstract

THEORY OF THE DIVERSITY OF ALTERNATIVE MUSIC PEDAGOGY METHODS

Our music education is based on the concept of Zoltán Kodály and the methodological guidance of Katalin Forrai in early childhood, which is an indispensable foundation and support for Hungarian music education. The method uses fundamental values to develop children's musical skills and abilities. At about the same time, music teachers throughout Europe were engaged in reforming the structure and methodological tools of music teaching. Among these music teachers, I would like to highlight the pedagogy of Dalcrose, Orff, Willems and Freinet, who successfully applied early childhood music education and the development of children with special educational needs in their programmes. Based on their pedagogy and methods, they agreed on the following principles: musical education should start as early as possible, continuous musical activity (singing, rhythm, listening, movement, improvisation, instrument, listening) should be given priority, and in addition to age-specific characteristics, adequate emphasis should be given to individual talents, since the uneven development of psychic abilities can lead to differences in levels within a single age group over several years. Music can develop empathy and social skills. Through rhythms and harmonies, the development of large and fine movements can be achieved. It is beneficial for thinking, creativity, self-expression and the development of the sense of self. Music improves well-being, concentration and actively helps to develop attention. It leads to openness and flexibility. It also has a powerful effect on speech, imagination and improvisation skills. That is why we can use music for healing and developmental purposes. There is a long line of research that proves that the earlier in life you start to develop, develop or correct your personality through music, the earlier you should start.

Keywords: early childhood, music education, Kodály, Forrai, Dalcrose, Orff, Willems, Freinet, developing, healing force,

Discipline: musicology

A zenei nevelés hatása a korai fejlesztésre

A 3-7 éves kor, a beszéd kialakulásától az iskolába kerülés időszakáig terjedő intervallum, egyben a szervezett foglalkoztatásba (óvodába) való átlépés időszaka. E korosztálynál elsődleges szerepet kap a nagyobbak, a felnőttek utánzása, a játék, amely feszültségevezető és örömforrás is egyben. Cselekvésük két irányba fejlődik; az eszközhasználat és a játékos cselekvés felé. E korban indul meg a szim-

bólumképzés. A tárgyakhoz hozzá tudják képzelni azt, ami abból hiányzik. Ez a szerepjátékokban döntő feltétellé válik. Tevékenységük impulzív, főként az érzelmek irányítják, akarati tulajdonságuk és gondolkodásuk kevésbé fejlett. Nagyon fontos számukra a játék és a tevékenységek irányításában a felnőttek szerepe. Meghatározó szerepe van fejlődésükben az énekkel, mondókával, a ritmushangszerekkel kísért játékoknak, amelyekben a mozgás-

feladat végrehajtása a kíséret ritmusához igazodik (Tamásiné, 2010).

A kisgyermek fejlődése függ a szülői ház kulturális színvonalától, vagyis a gyermeket nevelő felnőttek kulturáltságától; az óvodai környezet példájától, motiváló erejétől, pozitív mintájától, ahol az óvodapedagógusok meghatározó szereppel bírnak a gyermekek személyiségfejlődésében; valamint a közvetíteni kívánt értékek tisztaságától.

Az idegrendszer formálhatósága kisgyermekkorban

Nagyjából azonos időszakban Európa szerte több zenepedagógus is foglalkozott a kisgyermekkorban zenetanítás strukturájának és módszertani eszköztárának a megreformálásával.

A zenepedagógusok közül Dalcrose, Orff, Willem, Martenot, Freinet pedagógiáját szeretném kiemelni, akik programjukban, módszereikben eredményesen alkalmazták a kisgyermekkorban zenei nevelést, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztését is. Ez természetesen nem a véletlen műve volt, hiszen számos kutatás bizonyította, hogy az idegrendszer formálhatósága kisgyermekkorban a legnagyobb. Ezért, ha kellő időben érik a gyermeket a képességek kifejlődéséhez szükséges külső hatások, azok könnyebben alakíthatók, ezen belül a zenei képességek is könnyebben fejleszthetők.

Az emberi agy két féltékéből áll, melyeknek eltérő, de egymást kiegészítő szerepe van. Az 1. táblázat jól szemlélteti, hogy „az emberi agy mely agyféltekéje milyen funkciókért felelős.” (Hegedűsné, 2003).

1. táblázat. Az emberi agyféltekék funkcióinak zenei szempontú kiemelése. Forrás: Hegedűsné, 2003.

Bal agyfélteke	Jobb agyfélteke
Beszédképesség, nyelvi központ: pl.: beszédértés, beszédelemzés,	A zenei képességek nagy része pl.: hangszín, hangmagasság (abszolút hallás), harmóniák érzékelése, dallamok közötti differenciálás képessége
Időérzékelés. A muzikalitáshoz kapcsolódó ritmusérzék a bal féltéke kizárólagos tulajdonsága	Térérzékelés, látás,
A jobb kéz mozgatója (általában ügyesebb a ritmusjelzésnél, pontos irányzott ütéseknel, függetlenül attól, hogy az illető jobb vagy bal kezese)	A bal kéz mozgatója
Logikus gondolkodás	Absztrakt gondolkodás, kreativitás, új dolgokra való fogékonyság, zeneértés, zenei kommunikáció, emóciók feldolgozása, a zenei percepció élvezete

A két agyfélteke egészen más képességek elsajátításában determinált, annak ellenére, hogy szerkezetük hasonló. A bal félteke a ráció, a logikus gondolkodás alapján, a jobb félteke az ösztönös megérzés alapján segíti megértetni a világot. A bal félteke a ritmusazonosítás helye, a jobb agyfélteke az érzelem, a zenei élmény feldolgozásának helye, mely elsősorban a dallamok felismerésében mutatkozik meg (Hámori, 2005).

Európai zenepedagógusok koncepciói a kisgyermekkorai fejlesztésről

Nagyjából azonos időszakban Európa szerte több zenepedagógus is foglalkozott a zenetanítás struktúrájának és módszertani eszköztárának a megreformálásával. Kodály Zoltán koncepciója a magyar zenei nevelés nélkülözhetetlen alapja és segítője. A módszer alapvető értékeket alkalmaz a gyermekek zenei készségeinek, képességeinek fejlesztésére. Lényege, hogy a gyermek az óvodától kezdve naponta találkozzon a zenével, hiszen a napi éneklés ugyanolyan fontos a léleknek, mint a rendszeres mozgás a testnek. Célja az volt, hogy a gyermekek felnőve zeneszeretők, zeneértők is legyenek. A „Legyen a zene mindenkié!” kodályi idézet célkitűzése mai szemmel is egy kulturálisan érzékeny, emberközpontú gondolatot közöl, hiszen mindenki tanulhat zenét, tekintet nélkül arra, hogy milyenek az adottságai, képességei, társadalmi helyzete, vallása, neveltetése, hovatartozása. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, az óvodai zenei nevelés vonatkozásában Kodály Zoltán szerint a következő alapelveket kell követni (bővebben: Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi, Szögi, 1993):

- A zenei nevelést minél korábban el kell kezdeni.
- A zenei nevelés énekközpontú legyen.
- Az aktivitás előtérbe helyezése.
- A cél a magyarság tudat alatti elemeinek beültetése, kifejlesztése.
- A zene- és testmozgás szerves kapcsolata.

A kodályi gondolatokat őrző nevelési rendszer nyitott a multikulturális szemlélet elfogadására. „A legtöbb hagyományos gyermekjáték nagyon is sokat tud a zene misztikájáról, s mint az újabb kutatások jelzik, a szellemi létezés misztikájáról, szimbolikájáról is.” (Dobszay, 1991) Ezen az úton történik meg a fejlődés csodája: a zenei hangulatokon, érzelmeken át eljut a gyermek a zene intellektuális megközelítéséig, de csak akkor, ha minden zenei képességfejlesztő játék tartalmas, változatos és élményszerű.

Emile Jaques Dalcrose az emberi testből nem muzsikát akart varázsolni, hanem hangszert. Módszerének alapja a hallás, a mozgás készség anyag, mellyel rendelkeznie kell mindenkinek, aki közel lép a zene vagy a tánc művészetéhez. Elsődleges célja volt, hogy növendékeiben korlátlan hallás-, ritmus- és mozgásátélési képességet alakítson ki (Lenkei, 1993:33). Szőnyi Erzsébet és Kissné Kenesei Éva gondolatai szerint Dalcrose módszeréből a ritmikus mozgás emelhető ki elsődlegesen. A mozgás funkciója nagyon jól alkalmazható a művészet megszerettetésére, a gyermeki érdeklődés felkeltésére, a zenei folyamat megéreztetésére, megértésére. A testmozgás által érzékenyek lesznek a zenei formákra, megérik a frázis végét, s ezt mozdulatuk irányának változtatásával érzékeltetni is tudják. Ez a játékos tevékenység egy állandó készenlétet és erős koncentrációt igényel. Olyan zenei jelenségek válnak a gyermekek számára mozgással kifejezhetővé, mint a ritmus, ütem, metrum, dinamika, tempó, zenei karakterek, kánon stb.

Dalcrose szerint az első lényeges momentum az ösztönös megérzés, azután következik csak az elemzés. A zene megértéséhez a zenei reakálás fizikai fejlesztése a legközvetlenebb módszer. Legismertebb technikája az euritmika, melyben a hallási érzékelés mozgássá való átalakítása nyilvánul meg. A gyermekek megtanulják a legkisebb ritmus-, dallam-, vagy harmóniaváltozást is izommozgásokkal követni. Az utánzás szerepét nem hangsúlyozza,

hiszen módszerének a célja, hogy a gyermek minél korábban legyen képes magát szabadon kifejezni. A Dalcrose módszer természetes része a zenei írás-olvasás is, de a hangsúlyt elsősorban az önkifejező készség fejlesztésére helyezi (Kiss, 1994:12-16).

Carl Orff tevékenysége nagyrészt Münchenhez kapcsolódott. Intenzíven érdeklődött a zenepedagógia iránt. Jaques-Dalcrose-nak a tánchoz és mozgáshoz kapcsolódó módszere erősen hatott Orff tanítási elképzeléseire. Zeneszerzői és pedagógiai tevékenysége során a régebbi múltba nyúlt vissza, s a népzene ősi funkcióját, a szöveggel, mozgással, játékkal összekapcsolt önkifejezési módot egyesítette újra. Az „Orff-módszer” lényege a játékoság és a kreativitás fejlesztése a gyermekek zenetanításában, a zene és a mozgás összekapcsolása, elsődlegesen a ritmikai képzés és rögtönzés előtérbe helyezésével. Orff is azon a véleményen volt, mint Kodály Zoltán, hogy a zeneoktatást a legfiatalabb korban el kell kezdeni megalapozni, már abban a korban, mikor kezd kialakulni a gyermek véleménye környezetéről, a művészekről, a zenéről, a táncról. Ehhez sok zenei tapasztalat kell, ezért hagyni kell a gyermekeket énekelni, hangszereken játszani, hadd figyeljenek a hangzásokra. Jó, ha minél hamarabb közel kerülnek a hangszerekhez, hogy tudjanak a testükkel, mint hangszerrel bánni, képesek legyenek az egész testükkel érzékelni a zenét, s merjenek minél több mindent kipróbálni. Orff zenepedagógiájának a mozgás és az alkotó tevékenység is szerves része. A maximálisan egyszerű mozgásmegnyilvánulások, lépések és egyéb köröző- és lendítő mozdulatok skálája képezik a mozgási elem alapját. Olyanok is, amelyek hanggal járnak: tapsolás, térdcsapkodás, dobbantás, nagyobb gyerekek esetében az ujjak pattogtatása. Közben a tempó és a hangerősség is változik. Természetesen nem jön magától az alkotó tevékenység, ezért először a zenei és mozdulati kifejezés eszközeit és technikáját kell elsajátítani, az

alkotómunka csak ebből az aktivitásból nőhet ki (Kiss, 1994:12-24).

Az Orff-Schulwerk: Musik für Kinder öt kötete Gunild Keetman kezdeményezésére született. Az Orff-Schulwerk a következők különböztetik meg minden más zenepedagógiai módszertől:

- tartalma: két őselemre korlátozódik, a dallamra és a ritmusra, s minden zenei stílusban megcélozza az alapok egyetemességét,
- formája: legyőzi az énekes és hangszeres zenélés régi kettősségét, azaz világossá teszi a kapcsolatot a két elsőszülött zenélési formában (Wismeyer, 1964:321).

Az Orff-Schulwerk fejleszti a gyermek figyelmét, reagáló képességét, fantáziáját és alkotóképességét, érzelmükre hat és meglepéssel tölti el őket alkotó munkájuk felett. Érvényesülhet az a gyermek is, aki zeneileg nem kifejezetten fejlett, hiszen az a cél, hogy képességeinek megfelelően minden gyermek aktív legyen. Orff hangsúlyozta, hogy művét nem szabad passzív módon átvenni, minden országnak úgy kell adaptálnia, hogy saját zenei hagyományából (mondókáiból, népi játékaiból, népdalaiból és népköltészetéből) induljon ki és csak az alapelveket vegye át (Kremlickova, 1970:311-313). Orff könyvének előszavában a következőket írja: „Ez a könyv a gyermekekkel végzett munkámból nőtt ki...A hagyományos rigmusok és dalok...a kiindulás természetes pontjának látszottak...A melódiák alapvetően pentatonikusak. Az öthangú skálára alapozott zene a fejlődésnek olyan állapotát reprezentálja, amely pontosan megfelel a gyermekek mentalitásának... A pentaton dallamok... a hozzájuk legalkalmasabb burdon (duda), illetve osztinátó kíséretet kapják. Az osztinátók használata nagyon természetes módon a polifónia egyszerű formáihoz vezet.” Tanításának fontos része az „Instrumentarium”, azaz a gyermekek számára összeállított hangszerkészlet, melynek többsége ütős hangszer. Elsődleges célja, hogy felkeltse a gyerekek ösztönös zenélési kedvét és vágyat ébresszen bennük a

hangszertanulás iránt, s egyúttal képességeiket is fejlessze.

Edgar Willems flamand zenepedagógus, négy fejlődési fokot tartalmazó programja a hallás, a ritmus, az éneklési készség és improvizációs érzék fejlesztésére épül. Énekléssel, kottaolvasással és kifejező vagy ritmikus mozgásokkal alakítja a gyermekeket zenehallgatóvá a módszer. A zenei nevelés eleven alapjainak kialakítására törekedett, hogy ennek révén erősödjék a gyermek belső világa. Kiemelt tényezője e nevelési irányzatnak a szülőkkel való intenzív kapcsolat. A családok a jelentősebb koncertekre együtt mennek el (évi 12 alkalommal). A szegényebb családokat ajándék CD-vel támogatják, s így mindenkinek otthon is megvan az éves zenei anyag és annak partitúrája. Ez annyira intenzív hatást vált ki, hogy a szülőknél is zenei aktivitás ébred és szülői kórusba járnak. Ez a módszer nagyon szigorú óratervet tartalmaz, és sok eszközt igényel, valamint kevés lehetőséget ad a pedagógus szabadságának. Willems iskolájában három év, korai életkorban történő előkészület után mindenki zongorát és egy dallamhangszert tanul, szolfézsra és kórusba jár. Kodályhoz hasonlóan a zenetanulás alapjának az énekes megközelítést tartja. Támogatja minden ország saját zenéjének a szabad megközelítését és feldolgozását.

Maurice Martenot a ritmusból indul ki, a primitív törzsek zenéjéből. Testritmusokat alkalmaz, de a taps mellett a ritmus nyelvvel való megszólaltatását kívánja meg a gyermekektől, hogy ne túl lassú tempóban gyakoroljanak. „A ritmus egy tempón alul meghal” – fogalmazta meg célkitűzésében. Módszerének első gyakorlataiban mindent mozgással jelenítenek meg, kivéve a szünetet, mely megfogalmazása szerint „külső nyugalom és belső csend egyben” (Kiss, 1994:17). Szívesen használ a gyermekek zenetanításában különféle játékokat, hogy ezeken keresztül gyakorolhassák pl. a különböző zeneelméleti fogalmakat. Ilyen játékok többek

között a dominó, a ritmikai lottó, a kártyajátékok, a korongok, a kirakók, a képek, a mozgatható kartontáblák, stb. (Szőnyi, 1988:64).

Célestin Freinet irányzatának célja az egyéni és megismételhetetlen gyermeki személyiség adottságainak, képességeinek és szükségleteinek szabad kibontakoztatása az egyéni és életkori sajátosságok figyelembevételével. Freinet maga is hangsúlyozta, hogy Freinet-módszer nincs, csak Freinet-szellemű pedagógiai gyakorlat. A zene, mint az önkifejezés egyik módja, állandóan jelen van a Freinet-csoportok mindennapjaiban. Sok zenét hallgatnak napközben a gyermekek, elsődlegesen az óvónő énekét és hangszeres játékát. A gyermekekhez ezekben az óvodákban is eljut a mai magyar óvodai zenei nevelés a maga teljességében, elsősorban a dalanyagon, a mondókákon, a népdalokon keresztül. Nagy szerepe van náluk a zenei nevelésben a gyermekek által kitalált fantáziadaloknak, mert ezek a zenei alkotások, improvizációk segítik a gyermeket ahhoz, hogy felfedezze, kifejezze magát zörejek, hangok, ritmusok és dallamok segítségével.

A szabad zenei alkotás és zenehallgatás kapcsolódhat:

- a szabad szöveghez, ha a gyermek elmondhatja a zene által keltett érzéseit, a hozzá kapcsolódó kitalált történeteit,
- a szabadrajzhoz, ha a gyermek képzeletében megjelenő képeket megalkothatja,
- a színpadi kifejezéshez, ha eljátszhatja, elbábozhatja,
- vagy a szabad mozgáshoz, ha eltáncolhatja érzéseit, gondolatait, kitalált történeteit.

A különféle Freinet technikák egymással variálhatók, ezáltal felerősítik egymás hatását, s elősegítik a komplex, sokirányú tapasztalatszerzést (Kiss, 1994).

Ha figyelembe vesszük a számtalan tudományos kutatást (Árkosi, 2024; Mentésné, 2011), amit az európai zenepedagógusok végeztek, el kell

fogadnunk azt a tényt, hogy zenei nevelésnek számos részterülete alkalmazható a zeneterápia során is.

Kodály pedagógiai életműve majd 40 évet ölel fel. A magyar népzenei anyag 40 éves tanulmányozása során olyan következtetéseket fogalmazott meg, ami szinte megegyezik a zeneterápia elméletével: annak a szükségessége, hogy csökkentsük a távolságot a muzsika és hallgató között, hogy bármely személy számára a zene hozzáférhető, elérhető legyen. Orff másrésztől kidolgozott egy hangszertárt, amely mind a zenei struktúrájában, mind hangszereiben összhangban van a gyermekek felfogási-értési képességével, éppen ezért egy terápiás modellként is szolgál. Nem hiányozhat ebből a körből Edgar Willems flamand zene-pedagógus sem, aki a zeneterápiát a zenei nevelés pszichológiai alapokon nyugvó folytatásaként definiálta (Missura, 2005:66).

E zenepedagógusok módszereik, pedagógiai munkájuk eredményeként egyetértettek a következő alapelvekben:

- A zenei nevelést minél korábban el kell kezdeni.
- A folyamatos zenei aktivitást (ének, ritmus, hallás, mozgás, improvizáció, hangszer, zenehallgatás) kell előtérbe helyezni.
- Az életkori sajátosságok mellett megfelelő hangsúlyt kell kapnia az egyéni adottságoknak, hiszen a pszichikus képességek egyenetlen fejlődése miatt egy korosztályon belül, több évnyi szintbeli különbség is lehet.
- Más-más képességekkel, hajlamokkal, érdeklődéssel és motiváltsággal rendelkeznek a gyermekek, így hatékonyabb a személyes kötődést lehetővé tevő egyéni és csoportos játékokat alkalmazni.
- Meg kell teremteni azokat a feltételeket, melyekben a gyermekek tapasztalatokat szerezhetnek befogadóként és alkotóként egyaránt, s minél több idő-, tér-, mozgás-, hang-

tapintás- és színélményük legyen tevékenységük folyamán.

- Nem szabad megfeledkeznünk a zene érzelmi hatásáról sem, melynek nagy szerepe van a közösségi magatartás kialakításában. Az éneklés ugyanúgy, mint a beszéd, a központi idegrendszer működésének függvénye, egy feltételes reflex, mely a légzőműködés feltétlen reflexére épül. Ezért a fejlesztés folyamán az ének-zenei tevékenységek nemcsak az ép, hanem a sérült gyermekek fejlesztésére is rendkívül pozitív hatással vannak.
- A zene képes fejleszteni az empátiás készségeket, a szociális érzéket.
- A ritmusok és harmóniak segítségével a nagy és finommozgások fejlődése érhető el.
- Jótékony hatással van a gondolkodás, a kreativitás, az önmegvalósítás területén, és hozzájárul az énerő fejlesztéséhez.
- Javítja a közérzetet, a koncentrációt, aktív segítséget jelent a figyelemfejlesztésben is.
- Nyitottságot, rugalmasságot eredményez.
- Erőteljesen hat a beszédkészségre, a képzelőerőre, és az improvizációs készségre is.

E tényezők miatt lehet alkalmazni gyógyító, fejlesztő célokra is, számos olyan esetben, ahol a lelki segítő- és személyiségfejlesztő módszerek általában. Így pl. értelmi-, mozgás-, hallás- és látássérülteknél, pszichés ill. mentális sérülteknél, pszichiátriai betegeknél, a mentalizáció fejlesztésére, a kreatív funkciók erősítésére, de beszédhibásoknál, tanulási-, magatartási- és viselkedési zavarokkal küszködőknél is. Willems szerint a zenei nevelés pszichológiai alapokon nyugvó folytatása a zeneterápia. Ennél részletesebben fogalmazta meg a Zeneterápiás Világszövetség Klinikai Gyakorlati Bizottsága az 1996-ban, Hamburgban megrendezett Zeneterápiás Világkongresszuson: "Zeneterápia során a képzett zeneterapeuta, egy tervezett folyamatban használja a zenét vagy zenei elemeket (hang, ritmus, dallam,

harmónia) annak érdekében, hogy elősegítse a kommunikációt, kapcsolatokat, tanulást, kifejezést, mobilizációt, szervezést, szerveződést. Ezek mellett pedig terápiás hatást gyakoroljon fizikai, emocionális, mentális, szociális és kognitív területeken. A zeneterápia célja, hogy az egyén lehetőségeit feltérképezze és/vagy sérült funkcióit helyreállítsa, így jobb intrapszichés és/vagy interperszonális integrációt tegyen lehetővé, s a prevenció, rehabilitáció vagy kezelés következtében a személy minőségileg jobb életet élhessen.”

A zenetanulás és a zenei nevelés közben ugyanazok a képességek, készségek is fejlődnek, alakulnak, mint a zeneterápiás helyzetben (pl. együttműzsilálásnál az intenzív egymásfigyelés, vagy az átélt, érthető önkifejezés, stb.). Nem tudatosított hozadéka a zenei nevelésnek a cél a zenéhez kapcsolódó információk elsajátítása, s a „zenélni tudás” megtanulása. De miután az (együttes) zenélés közben a fenti fejlődési lehetőségek adva vannak, ezért lehet a zenével (művészetekkel) való foglalkozás megelőző (prevenciós), segítő hatású. E kapcsolat indokolja Kodály gondolataira való hivatkozást, s a zeneterápia és a zenei nevelés rokonságát (Urbánné, 2001).

Konklúzió

E pedagógiákról összegezve elmondhatjuk, hogy mindegyikben jelen van a zene, mint a fejlesztés egyik ága, s mint a fejlődés egyik kifejeződése. Más-más tartalommal, céllal írnak a zene jelentőségéről, de mindegyikben megfogalmazódik, hogy a gyermekek életéből nem maradhat ki a zene, s az általa történő fejlesztés, nevelés.

Újító elméletekre és játékos jógyakorlatokra folyamatosan szükség van a pedagógiában, de azok pszichológiai, pedagógiai, módszertani törekvéseit ismerve, „tudva” szabad csak a gyakorlati munkában alkalmazni. Ellenkező esetben a szakszerűtlenség, illetve felületesség áldozatává válhat minden hivatásbeli és szakmai törekvés. Nagy felkészültséget, tapasztalatot, átgondoltságot kíván e nevelési

feladat a pedagógusok részéről, értelmezni és kiválasztani a fontosat, az értékeset. A jó döntéseket egyszerre segíti az alapos elméleti tudás, a gyakorlat és a motiváció (Tamásiné, 2015, 2023).

Az óvodás kortól iskolás korig tartó követéses vizsgálatok eredményei rávilágítottak a teljesítménybeli problémákra, hiányosságokra, s ezáltal behatárolható volt, mely agyi funkciók fejletlensége okozza a teljesítménybeli lemaradásokat. Például a jobb és bal irányok nem ismerete nehézséget jelent a hasonló, de ellentétes irányú betűk felismerésénél – a lateralitás kialakulatlanságát jelenti (stb.). Az egyre jobban lemaradó gyermekek felzárkóztatása a későbbiekben lehetetlenné vált, s az úgynevezett rátanítási kísérletek már több formában is kudarcot vallottak. A gyermekek képtelenek voltak a rájuk zúduló információk beépítésére, mert hiányoztak a korábbi struktúrák (Tóthszöllősiné, 1994:97).

Már Platón, a nagy görög filozófus is így méltatta a kisgyermekkor zenei nevelés kiemelt szerepét híressé vált bölcséletében: „azért van olyan nagy fontossága a zenei nevelésnek, mert ritmus és dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják, s jó rendet hozva magukkal. Azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik... A zene nem végződhet másutt, mint a szép szeretetében.” (Lukin, 2004:63)

Irodalomjegyzék

- Árkosi, J. (2024). Sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése zeneterápiával. In: Árkosi, J.; Egly, R. B. (szerk.) *Alternatív terápiás módszerek a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésében*. Oradea, Románia: Editura Didactica Militans Casa Corpului Didactic Oradea. 5-15.
- Baur, J. (1987): Über die Bedeutung „Sensibiler Phasen” für das Kinder- und Jugendtraining. Leistungssport.
- Dobszay, L. (1991): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet, Kecskemét.

- Hámori J. (2005): *Az agy aszimmetriái*. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Hegedűsné, T. Zs. (2003): Mire képes – mire lenne képes a zene? *Óvodai nevelés*. 2003.10.
- Kiss Jné, K.É. (1994): *Alternatív lebetőségek a Zenepedagógiában*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Szögi Á (szerk.) (1993). *Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi a nemzetközi gyakorlatban*. Válogatott bibliográfia a Kodály Intézet gyűjteményéből; összeáll. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Kremlickova, M. (1970): Orff zenei nevelési módszere egy csehországi óvodában. *Óvodai nevelés*, 7-8.
- Lenkei, J. (szerk.) (1993): *Mozdulatművészet. Dokumentumok egy letűnt mozgalom történetéből*. Magvető – T-Twins, Budapest.
- Lukin, L., Ugrin, G. (2004): *Az ókor zenéje*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Mentesné, Tauber A. (2011). A zeneterápia mint a személyiségfejlesztés hatékony eszköze: Magyarországi vonatkozások. *Magiszter*. 9: 2. 32-42
- Missura, A. (2005): Zeneterápia – zenei nevelés. In: Lindenbergné Kardos E.: *Zeneterápia*. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs.
- Szőnyi, E. (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tamásiné Dsupin, B. (2023). Personality development in early childhood through music education. *Special Treatment Interdisciplinary Journal*, 9. (1). 189-196. DOI [10.18458/KB.2023.1.189](https://doi.org/10.18458/KB.2023.1.189)
- Tamásiné, Dsupin B. (2010): A népi játékok és a mozgás relációja, és funkciója a 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésében. University of Jyväskylä, Finland <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25454/9789513939885.pdf>
- Tamásiné, Dsupin B. (2015): *A népi játékok és a mozgás funkciója az óvodás korosztály személyiségfejlődésében*. Alkotó Műhely 4. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Tótszóllósiné, V. T. (1999): Mozgásfejlesztés szabadon. *Óvodások, kisiskolások szomatikus nevelése – Tanulmányok*, Veszprém.
- Tótszóllósyné, V. T. (2006): *Mozgásfejlesztés az óvodában*. Porkolábné dr. Balogh Katalin fejlesztő programjának alkalmazása testnevelés foglalkozásokon. Magánkiadás.
- Urbánné, V. K. (2008): „A muzsikának oly nagy ereje vagyon...” In: Hovánszki Jné.: *Zenei nevelés az óvodában*. Szöveggyűjtemény. Didakt Kft., Debrecen.
- Wismeyer, L. (1964): *Das Orff-Schulwerk. – Handbuch der Schulmusik*. Herausgegeben von Erich Valentin, Gustav Bosse Verlag, Regensburg.

EXPLORING THE EFFICACY OF STUDENT COMMUNITY SERVICE PROGRAMS (KKN) IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A CASE STUDY IN INDONESIA

Authors:

Miranda Hesti¹
Doctoral School of Human of Human Sciences,
University of Debrecen (Hungary)

Valeria Markos (PhD)²
University of Debrecen (Hungary)

Lectors:

Ferenc Mező (PhD)
Eszterházy Károly Catholic University (Hungary)

Katalin Mező (PhD)
University of Debrecen (Hungary)

...and two other anonymous lectors

Hesti, Miranda & Markos, Valéria (2024): Exploring the Efficacy of Student Community Service Programs (KKN) in Higher Education Institutions: A Case Study in Indonesia. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 77-89. DOI [10.18458/KB.2024.2.77](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.77)

Abstract

Every university student in higher education is required to take part in *Kuliah Kerja Nyata*, what is a study service program, according to the curriculum in higher education in Indonesia. *Kuliah Kerja Nyata (KKN)* was appeared in a decree from the Department of Higher Education for the first time in 1973 (Kisnawat, 2009). In this study we present the origin of *Kuliah Kerja Nyata* and its policies implemented in the university, a description of *Kuliah Kerja Nyata* appeared on the universities's websites, such as the University of Gajah Mada and Bandung Institute of Technology's website, and the benefits of its implementation for the stakeholders. This publication aims to review community service programs and promote community service in higher education. We present a synthetic literature review related to student community service. This publication offer how the *Kuliah Kerja Nyata* program has been effectively implemented in indonesian universities for students and lecturers.

Keywords: community service, higher education, Indonesia

Discipline: pedagogy

Absztrakt

AZ INDONÉZIAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN MŰKÖDŐ HALLGATÓI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATI PROGRAMOK HATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Indonéziában minden felsőoktatásban részt vevő egyetemi hallgató számára a felsőoktatási tanterv szerint kötelező részt venni a Kuliah Kerja Nyata-ban, ami egy tanulmányi szolgáltatási program. A Kuliah

¹ Miranda Hesti, Doctoral School of Human of Human Sciences, University of Debrecen (Hungary). E-mail address: hestimiranda8@gmail.com . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-982X>

² Valeria Markos (PhD), University of Debrecen (Hungary). E-mail address: markosvaleria.90@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7560-5376>

Kerja Nyata (KKN) először 1973-ban jelent meg a Felsőoktatási Minisztérium rendeletében (Kisnawat, 2009). A tanulmányban bemutatjuk a Kuliah Kerja Nyata eredetét és az egyetemen végrehajtott irányelveit, a Kuliah Kerja Nyata leírását, amelyet az egyetemek honlapjain, például a Gajah Mada Egyetem és a Bandungi Technológiai Intézet honlapján implementáltak, valamint a megvalósítás előnyeit az érintettek számára. A tanulmány célja a közösségi szolgálati programok áttekintése és a közösségi szolgálat népszerűsítése a felsőoktatásban. A tanulmányban összefoglaló szakirodalmi áttekintést végeztünk a hallgatói közösségi szolgálattal kapcsolatban. Ez az előadás arra mutat rá, hogyan valósították meg a hatékonyan a Kuliah Kerja Nyata programot az indonéz egyetemeken a hallgatók és az oktatók számára.

Kulcsszavak: közösségi szolgálat, felsőoktatás, Indonézia

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

Kuliah kerja nyata or abbreviate as KKN is study service program. It is a community service that obligate for every student in higher education in Indo-nesia. this program is addressed to all students from all faculty. Kuliah Kerja Nyata/ KKN required studnets to join community service. Generally, community service sent to rural areas and in a group from various study programs. KKN issues attracted to many researchers to investigate about KKN. However, in this study we offered qualitative research with description of KKN in indonesia with review on pioner university that conduct KKN in indonesia as Afzal and Hussain (2020) stated, due to varying perspectives among theorists and researchers in the subject, there are multiple interpretations of the true nature of community service learning. The review that we wanted to presented in this study.

Hence, the research question is how is the efficacy of community service of KKN program in higher education in Indonesia?. The aim of this paper to review community service programs and promote community service in higher education. so that the paper presents the the origin of *Kuliah Kerja Nyata* and its policies implemented in the university, a description of *Kuliah Kerja Nyata* appeared on the universities's websites, such as the University of Gajah Mada and Bandung Institute of Technology's website, and the benefits of its

implementation for the stakeholders. To obtain the data of the review of community service KKN, we focus on the synthesic literature review that we examine the prior research related to education of policy of community service, *Kuliah Kerja Nyata*, description of KKN from pioneer university who conducted KKN in Indonesia and benefits of KKN for stake holders.

History of *Kuliah Kerja Nyata/ KKN*

The first community service started in University of Gajah Mada Indonesia. According to the website Universitas gajah mada, (n.d.), in 1951-1962, for the first time, they send volunteer students for teaching and built secondary school outside of Java. Then, in 1961-1964, there is endemic, so that student from medicine faculty joined to solve this problem, the area that they went was chickenpox and dysentery in central java, any kind of disease in part of south Sumatra and vaccine in Jogjakarta. Moreover, in during that years also there is volunteer students from agriculture and engineering who went to village to help them for green revolusion and water sources to help villagers during dry season. In 1971, The Director of Higher Education, Ministry of Education and Culture, Prof. Koesnadi Hardjosoemantri-UGM, he proposed the Student Community Service Program as an optional intra-curricular activity. Universities designated as pioneers of the program include: Andalas

University (western region), UGM (central region) and Hasanuddin University (eastern region). So that in 1972: KKN expanded to 13 universities: Syah Kuala University, North Sumatra University, Andalas University, Sriwijaya University, Padjajaran University, UGM, Diponegoro University, Brawijaya University, Udayana University, Lampung University, Hasanuddin University, Sam Ratulangi University and Pattimura University.

Education policy in higher education

Regarding the policy of community service in higher education in Indonesia is written in the legal basis in government regulation, as (Kkn Unsur, n.d.), mentioned some of regulations as legal basis such as Law Number 20 of 2003 Concerning the National Education System (State Gazette of the Republic of Indonesia of 2003 Number 78, Supplement to State Gazette of the Republic of Indonesia Number 4301), Law Number 40 of 2009 Concerning Youth (State Gazette of the Republic of Indonesia Number 148 of 2009, Supplement to State Gazette of the Republic of Indonesia Number 5067), Law of the Republic of Indonesia Number 12 of 2012 dated August 10, 2012 concerning Higher Education, Government Regulation of the Republic of Indonesia Number 66 of 2010 concerning Amendments to Government Regulation Number 17 of 2012 concerning Management and Implementation of Education, Government Regulation of the Republic of Indonesia Number 41 of 2011 concerning the Development of Entrepreneurship and Youth Pioneering, as well as the Provision of Youth Infrastructure and Facilities and Government Regulation No. 4 of 2014 on the Implementation of Higher Education and Management of Higher Education. The cornerstones of the National Community Service Program (KKN) policy are as follows (Pratiwi et al., 2023):

1. Law Number 20 Year 2003 on the National Education System (State Gazette of the

Republic of Indonesia 2003 Number 78, Supplement to the State Gazette of the Republic of Indonesia 2003). State Gazette of the Republic of Indonesia Year 2003 Number 78, Supplement to State Gazette of the Republic of Indonesia Number 4301);

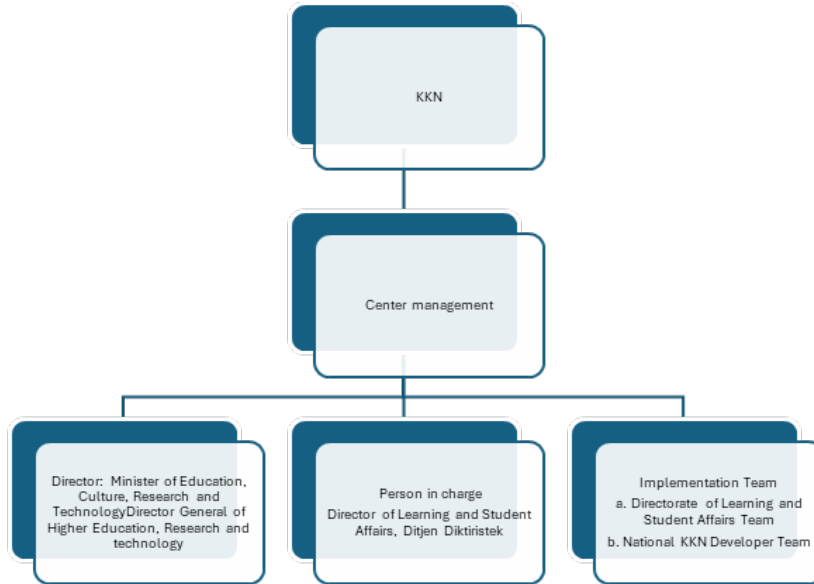
2. Law Number 12 of 2012 concerning Higher Education. (State Gazette Year 2012 Number 158, Supplement to State Gazette Number 5336);
3. Government Regulation Number 4 of 2014 concerning the Implementation of Higher Education and Management of Higher Education;
4. Presidential Regulation Number 62 of 2021 concerning the Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (State Gazette of 2021 Number 156);
5. Presidential Decree No. 72/P of 2021 on the Establishment and Change of Ministries and Appointment of Several Ministers of State in the Onward Indonesia Cabinet Period 2019-2024;
6. Regulation of the Minister of Education and Culture of the Republic of Indonesia Number 26 of 2007 on Cooperation of Indonesian Higher Education Institutions with Other Universities or Institutions Abroad;

Other Institutions Abroad:

7. Regulation of the Minister of Education and Culture of the Republic of Indonesia Number 3 of 2020 on National Higher Education Standards; and
8. Decree of the Minister of Education and Culture of the Republic of Indonesia Number 74/P/2021 regarding the Recognition of Semester Credit Units for Learning in the Independent Campus Program.

Furthermore, Pratiwi et al., (2023) also explain the actors that played pivotal roles in the KKN illustrated in Figure 1.

Figure 1. Center management of KKN in Indonesia.. Source: Pratini et al., 2023



In Figure 1, KKn is managed buy center management which consisted of three, directors, ministry of education, director of learning and students affairs and implementation team. They were actors who responsible for KKN implementation in the government.

Besides, the government actors, the implementation of KKN also managed by rector, organizing community and field assistance lecturer. They were responsible for the implementation of KKN in higher education.

Figure 2. Higher education implementing KKN. Source: Pratini et al., 2023

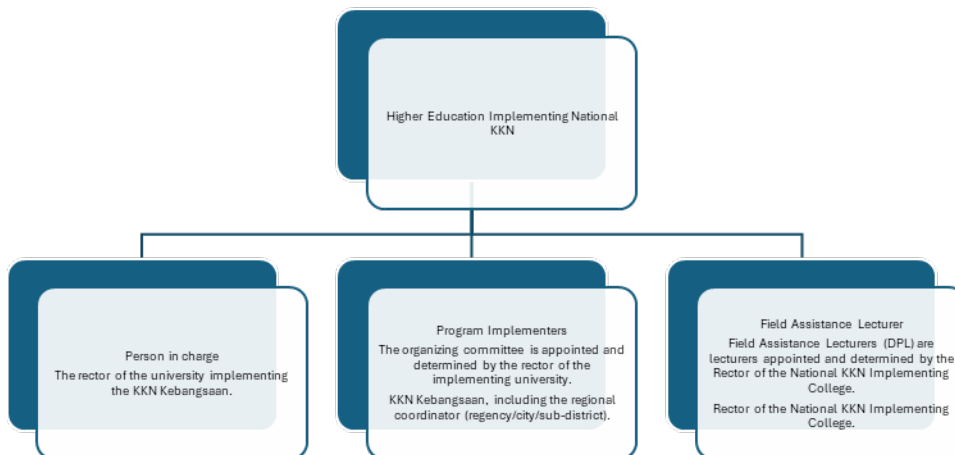
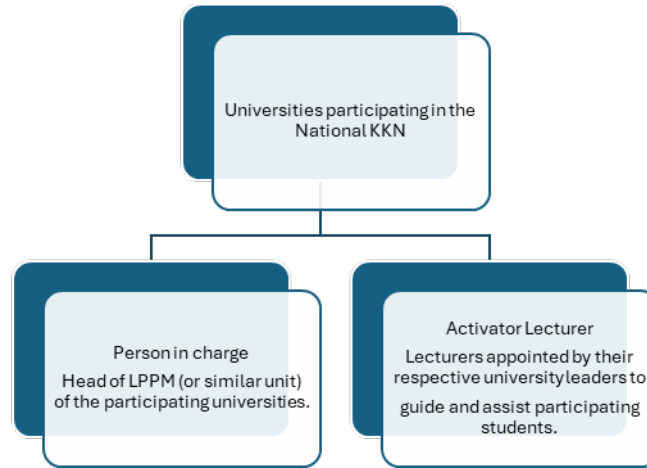


Figure 3. University participating in National KKN. Source: Pratiwi et al., 2023



Within the university itself, the actor who responsible were head of KKN organization and activator lecturer who would directly assist students in the community.

Kuliah Kerja Nyata/KKN (student study service)

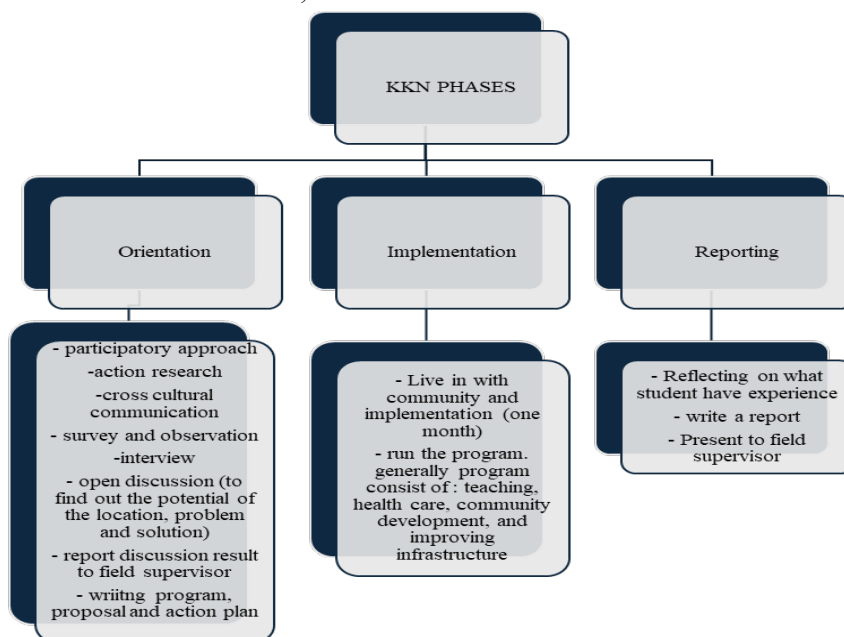
Krisnawati, (2009) KKN as an impact from what university and community needs, and natural disasters. Student joined KKN once a year and it contained many students in one group. According to her, there were three phases of KKN namely, orientation, implementation and reporting. From her explanation, the phases can be illustrated in Figure 4.

From Figure 4, we acknowledge the process of KKN that conducted via three phases. First student have to start with orientation tht included survey and observatona and discussion with people from that community to obtain information regard on their community potential, and problem so that the result that they can report to field supervisor

and start plan their KKN program. Aftert that they will stay with community around one month to impkement their program, and then they will report of their implementation to the field supervisor in the end of their program.

Pratiwi et al., (2023) the objectives of the National Service Program were to increase awareness of state defense within the framework of the Republic of Indonesia. Building a network of students from all over the country with the spirit (Bhinneka Tunggal Ika); and encouraging and spurring national development activities by fostering the motivation of local the community in the regions to actively participate in development through community empowerment activities; and community empowerment; and Developing character, character, and soft skills through the cultivation of the spirit and values of leadership, togetherness, independence, and leadership leadership, togetherness, independence, communication, work ethic, and responsibility, as well as the ability to solve problems.

Figure 4. KKN Phases. Source: Krisnavati, 2009.



KKN Evaluation

Besides, KKN evaluation also according to the each university. Susiatmojo (2016), evaluation toward KKN were In Gadjah Mada university based on the assessors consist of debriefing lecturers, DPL/Korkab, can be added to the assessment of community leaders at the location of the implementation of KKN-PPM activities and LPPM. Components assessed include general debriefing material test, activity plan report, student performance, implementation report, and response.

Table 1. Scoring KKN for students at Gadjah Mada University. Source: Susiatmojo (2016).

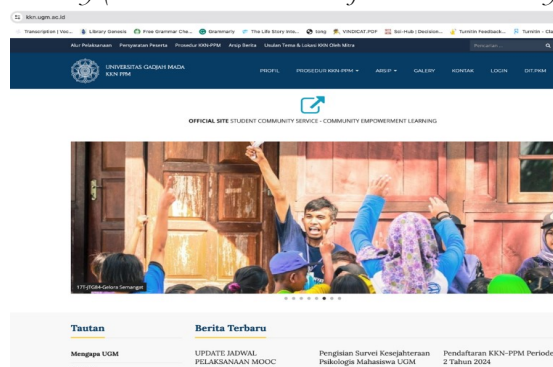
Evaluation	%
General debriefing material test	10%
Activity Plan Report	5%
Student Performance	70%
Activity Implementation Report	5%
Response	10%

Pioneer University of KKN

Gadjah Mada University

Gadjah Mada University (UGM) is located in special region of Jogjakarta, Indonesia. this university is one of the oldest university in Indonesia. Gadjah Mada University has their own website for Kuliah Kerja Nyata. The Url was <https://kkn.ugm.ac.id/> . the first page of the website illustrated in picture 1.

Picture 1. the website of KKN of Gadjah Mada University (source: KKN PPM Gadjah Mada University)



From their website also inform that the history of Gadjah Mada University as pioner of KKN. It started in 1951 to 1962 that sent volunteer students outside of java, there were aournd 1218 students and 109 senior high school out of Java island (Universitas gajah mada, n.d.). through their website KKN PPM (2016), they also showed the regions that they sent their student from 2017 to 2020.

Figure 5. Distribution regions of KKN program in Indonesia (source: KKN PPM Gajdah Mada University)



Figure 5 illustrate the distribution of KKN program around Indonesia. The total of the location of KKN were around 34 province in Indonesia. from the figure 5 also showed the number of partnership that work with them. In their webstie also showed that in a year they had four operational : first period (march – April), second (june- august), third (october- November) and fourth period (december- January). Based on their participant, they students come from various faculties. KKN PPM (2016) reported there were nine teen faculties as showed in Table 2.

From table 2 the faculty that participate in KKN increase every year since 2020 to 2022. As the last data from 2022, the total of students who participate in KKN was round 7803 students from Gadjah Mada University that distributed in all of province in indonesia. Interestingly, Gadjah Mada

university had their own aplication called PEMDA (instances) to recommend the target area of KKN. So that instance can register their selves that would be forwarded to director of the directorate of Community service of Gadjah Mada University.

Table 2. The faculties participated in KKN (source: KKN-PPM Gajdah Mada University)

Faculties	2020	2021	2022	total
Biology	177	195	216	608
Economics and Business	349	444	475	1372
Pharmacy	158	208	235	617
Philosophy	106	144	155	447
Geography	185	266	238	736
Law	310	362	392	1157
Cultural Studies	370	453	506	1364
Social and Political Sciences	486	532	544	1604
Medicine, Public Health and Nursing	372	417	392	1305
Dentistry	158	177	188	526
Veterinary Medicine	158	242	196	597
Forestry	220	231	257	803
Mathematics and Natural science	456	616	571	1707
Agriculture	371	466	508	1367
Animal Husbandry	187	249	284	761
Psychology	203	260	257	729
Engineering	937	1347	1227	3592
Agricultural Technology	260	273	296	840
Vocational School	471	514	866	1886
Total	5934	7396	7803	22018

Furthermore, the students who participate in KKN, in the end of the program, they must submit report. According to the report of KKN Susiatmojo (n.d.), it consisted of individual and unit report. For individual report, students must submit, individual activity plan report (oindividual LRK) is compiled by each individual student through the simaster, compiled maximum H+7 of deployment, Student logbook (I-1) is compiled in the simaster based on student daily activity records, individual activity implementation report (Individual LPK) is prepared H-7 withdrawal and generated online maximum H+7 withdrawal in the simaster. Moreover, as a unit, a group of students must submit, unit activity plan report (Unit LRK) is a collection of individual LRKs along with a summary and is

generated from the semester, compiled maximum H+7 of deployment, unit activity list (U-1), partner list (S-1), unit activity implementation report (individual LPK) is compiled H-7 withdrawal and uploaded online maximum H+7 withdrawal generated from the semester, program assistance report (Substance + Finance), transportation assistance report (proof of ticket + boardingpass, bus rental, etc.), photo and video documentation on CD/DVD, and profile book / work book / story / success story.

In 2023, KKN of Gadjah Mada University gain appreciation through online new papers (jokow, 2024), such as

1. Joint Efforts of Gebang Community and KKN PPM UGM in Developing Gebang Park Tourism Village
2. Head of Jatirejo Hamlet and KKN-PPM UGM Students Inaugurate Solar Lights
3. Testimonials of KKN UGM period 4 Punung Pacitan unit by the community
4. Regent Surunuddin Appreciates UGM KKN Students in Laonti District
5. Collaborating with Ngawi Regency KPU, KKN PPM UGM Kendal Ngawi encourages Beginner Voters to be Smart Voters
6. Singo Mudho as the Hidden Pearl of Majasem Village
7. KKN PPM UGM Ngawi students create pencil case from food wrappers
8. Towards Kalikotes Klaten Desapolitan, KKN-PPM UGM Builds Kotes Fish Monument
9. Kalikotes Village Builds Kotes Fish Monument, What's the Purpose?
10. KKN-PPM UGM Students Develop Kalikotes Klaten as Desapolitan

Based on the appreciation that KKN obtain from the society, it proof that KKN that university

conducted that make students participate to community life that achieving extraordinary result. For example, KKN-PPM UGM kelana Kendal (2024) reported in online newspaper in goodnews-from indonesia, students of Universitas Gadjah Mada's (UGM) Kelana Kendal Community Service Program (KKN-PPM) together with Jatirejo Hamlet Head, Eri Susanto, inaugurated public street lighting that uses solar-powered environmentally friendly lights.

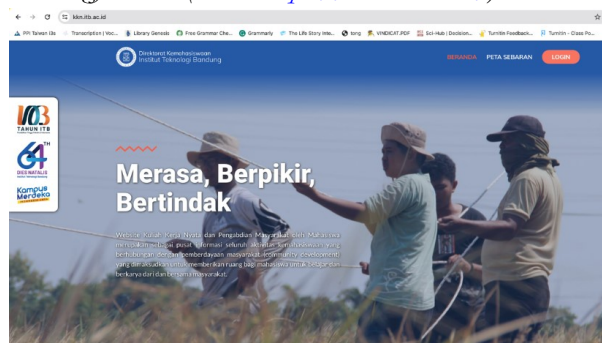
The program was part of the UGM SCS-CEL program in Jatirejo Village that aims to make a positive contribution to the sustainable development of the village. In the inauguration which was attended by community members, youth leaders, and representatives from the local government, the Head of Jatirejo Hamlet expressed his high appreciation for this collaborative effort. Furthermore, an news from Jogy Keren (2024) wrote KKN PPM UGM students from the UGM Vocational School's Mechanical Engineering Technology Study Program create pencil case from food wrappers. The pencil case was made from unused snack packs.

The goal is to reuse these plastics. In addition, it can also train the ability to make goods of service value and educate the importance of waste management. This activity aims to train students' creativity and awareness.

Bandung Institute of Technology

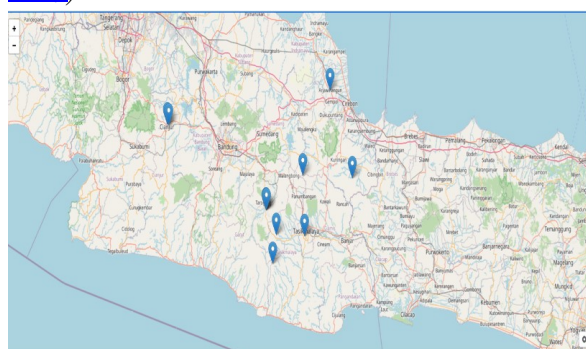
The bandung institute of technology, generally abbreviated as ITB is located in Bandung regions, Indonesia. this university is an elite university. it was the oldest university in west java province. This university also had their website for community service, KKN. The adress was <https://kkn.itb.ac.id/> , the first page of their website as illustrated in Picture 2.

Picture 2. The first page of Bandung institute of technology website (source: <https://kkn.itb.ac.id/>)



According to their website, every year the sent their student more than 400 students and the location was around 50, committee that included around more than 20 and beneficiaries of the community were more than 3000.

Figure 6. The distribution of Bandung institute of technology KKN location target (source: <https://kkn.itb.ac.id/>)



According to the theme line 2020 to 2020, the description of the program in KKN illustrated in Table 3.

Table 3. Description of KKN in 2020-2022 (source: <https://kkn.itb.ac.id/map>).

Year	Description	Total participant
2020	<p>This time, the ITB Thematic Community Service Program (KKN) 2020 in the situation of the Covid-19 pandemic that hit globally, changed the concept of KKN ITB.</p> <p>KKN activities in 2020 were carried out in the area of each participant with a different concept from the previous year.</p> <p>The KKN locations are as follows: Bandung City, West Java; Bandung Regency, West Java; Cirebon Regency, West Java; Banyumas Regency, Central Java; Palembang City, South Sumatra, Tangerang City, Banten; Bekasi City, West Java; Blitar Regency, East Java; Garut Regency, West Java; Sumedang Regency, West Java; Dairi Regency, North Sumatra</p>	154
2021	<p>Community Service Program (KKN) ITB 2021 Ciroyom Village, Bojong Gambir District, Tasikmalaya Regency.</p> <p>Because it is still in the pandemic period, KKN ITB activities in 2021 are carried out in a hybrid (online - offline) manner in 2 stages.</p> <p>Programs/themes implemented in KKN activities: Infrastructure, Water, Energy, Education</p>	209
2022	<p>The 2022 ITB Community Service Program was held in Kebonturi Village and Geyongan Village, Arjawinangun District, Cirebon Regency.</p> <p>Programs/themes implemented in KKN activities: Waste Management, Water Sanitation, Clean Water, Village Tourism, Business and Community Development, Village Institutional Development.</p>	185

As Table 3 showed, the description of KKN at Bandung instituted of Technology during year 2020 to 2022, KKN program run in the target location is different, particularly when pandemic came, KKN was hard to be done by students. Unfortunately, the website of KKN at Bandung instituted of Technology cannot showed many information related to KKN. The website of KKN is under student affairs Bandung instituted of Technology.

Benefit of KKN for stakeholders

Based on previous literature, there were many strength of KKN for community and student. Research that conducted by Mege et al., (2019) in subdistrict, North Minahasa regency. Students participate KKN in junior high school that focused on socialization, counseling, education and mentoring program. The most obvious result from their KKN is the livestock business in the school. from this program, students understood the theory of the livestock and learn it by practice. There were three benefit that community obtain from this KKN, such as school be as scientific learning media of science subject since that school facilitated school yard for cultivation and it taught students entrepreneurial character of their students, second, this cultivation increased community welfare from providing chicken eggs and children school fees. If they continues to run the program, in the future they will out from poverty. For students, they would have teamwork mindset which help student to communicate, being helpful and work voluntary. Besides, they also learnt about soft skill which was reflection and demonstration(Sumarmi et al., 2022).

Student

Based on Directorate of community service Universitas gajah mada (n.d.), the benefit for students when they participate in KKN were deepening the understanding, appreciation, and experience of students a: how to think and work interdisciplinary

and cross-sectoral, the usefulness of the results of education and research for development in general and rural development in particular in particular and difficulties faced by the community in development as well as the the overall context of development problems of the region. In addition, to mature students' mindset in analyzing and solving problems in society pragmatically solve problems in society pragmatically and scientifically scientific, forming attitudes and a sense of love, social care, and responsibility for the progress of society responsibility for the progress of society. KKN also Provide skills to students to implement development and development programs. Fostering students to become innovators, motivators, and problem solvers. problem solver. Provide experience and skills to students as development cadres (p16).

Another benefit of KKN were increased insight into nationalism, as well as fostering the spirit of nationalism in spirit of national unity; Increasing students' understanding, appreciation, and practice of the four basic consensus of the nation; the four basic consensus of living as a nation and state; the formation of students' scientific mindset in analyzing and solving pragmatic problems in society; analyze and solve pragmatic problems that exist in society; the development of an attitude of social concern and a sense of responsibility for the the welfare of people's lives in the region; increased student skills in implementing community community empowerment programs, regional development, and national development; the formation of students to become an innovator, motivator, and problem solver; and solver; and the development of a sense of brotherhood between universities through social and community networks, for mutual welfare social and community networks, for mutual prosperity (Pratiwi et al., 2023). Afzal and Hussain (2020) also found out the students stated that the community service learning experience reinforced their values, which occasionally resulted

in an enhanced sense of responsibility. One further transformation that students recognized as a consequence of their involvement in community service was an enhanced student consciousness of the others in their vicinity and a deeper understanding of society. Both genders held similar views regarding acquiring social skills from the training in order to become responsible citizens. The pupils encountered a reality during the service that they had never previously envisioned.

Society (Partners and Government)

Furthermore, the partner of KKN program also gain benefit from the program such as obtaining thought and energy to plan and implement community development, improve the ability to think, behave, and act in solving problems, solving problems, obtaining the necessary updates in regional empowerment regional empowerment and forming community empowerment cadres (Directorate of community service Universitas gajah mada, n.d., p17).

Moreover, awareness and self-reliance of the community in managing the potential of the region and solving local problems and solve problems in the region. The realization of opportunities to form strong and resilient development cadres through community empowerment activities initiated jointly by the community. strong and resilient development cadres through community empowerment activities initiated jointly with students from various universities; and with students from various universities and Increased insight into the nationality of the community through interaction with KKN Kebangsaan students from various regions placed in the KKN location KKN Kebangsaan students from various regions who are placed in the KKN location(Pratiwi et al., 2023).

Higher Education

Higher education also cannot be overlook, the positive effect that they would obtain were higher

education is more directed in developing science and knowledge, with feedback as a result of the integration of students with the community. Thus, the curriculum curriculum will be able to be adjusted to the dynamics of society. Higher Education can collaborate with government agencies or other institutions in the development of science and technology, government agencies or other institutions in the development of science and technology. Moreover, higher Education can develop science and technology that is more useful in the management and resolution of various problems useful in managing and solving various problems in society in the community (Directorate of community service Universitas gajah mada, n.d., p17).

Furthermore, another benefit were the formation of integration of dynamics and developments that occur in society, into the curriculum of higher education for the development of science and technology into the university curriculum for the development of science and appropriate and competitive technology, through feedback from the community. The establishment of closer cooperation between universities and government agencies or other social and community institutions in the development of IP or other social community institutions in the development of science and technology. The establishment of synergy between universities in the implementation of the tridharma of universities, in the context of the transformation of science and technology to the community and government; and government; and the utilization of science and technology that is more appropriate and useful in the management and resolution of various problems faced by society solving various problems faced by the community(Pratiwi et al., 2023).

Evaluate quality of KKN

When student do KKN, the evaluation was come from their report. Then, the question is raise, for KKN program itself, who will evaluate? The

answer was quality assurance institution in higher education that in the end of the result related to accreditation. Gadjah Mada University quality assurance institution assess the quality of community service according to (Kantor Jaminan Mutu, 2021):

1. The policy on community service applies to all community service activities.
2. to the community carried out by lecturers, students and education personnel university.
3. Implementation of community service as an application of science, technology and art based on sustainable development and oriented to the needs of society and the excellence of national small and medium industries. community needs and the excellence of national small and medium industries carried out in an integrated manner with education and research activities.
4. Universitas Gadjah Mada provides flexibility to lecturers, students and education staff to carry out community service activities. education personnel to carry out community service activities in accordance with their competence with competence.
5. Universitas Gadjah Mada provides opportunities for lecturers, students and education personnel to responsibly respond to education staff to respond responsibly to the nation's problems both individually and institutionally.
6. Universitas Gadjah Mada provides opportunities to establish institutions and / or community service activities outside the existing scheme in order to respond to emergency conditions respond to emergency conditions.
7. Universitas Gadjah Mada gives awards to individuals and institutions implementing community service in accordance with applicable provisions in implementing community service in accordance with the provisions that apply at Universitas Gadjah Mada.

Conclusion

Community service implemented in Indonesia especially in higher education was Kuliah kerja nyata or abbreviated as KKN. It was designed from government and run by higher education to make student in university participate in this program. KKN is obligatory for student to register within their study in university. Originally KKN is created in Gadjah Mada University in Indonesia and its program continued also by Bandung Institute of Technology. The legal basis of KKN number 20 year 2003. KKN program is started with observation and planning then students reported the result to field lecturer then students create the program. After that students stayed with people in the community around one month. Students run the program depend on the observation result that they obtained before. The program is related to potential, problem and solution for the community. Reporting the implementation in the community as the end of the program. Student had to submit the report to field lecturer then people in the community, and field lecturer would give grade to students work. In addition, as pioneer of KKN, Gadjah Mada University had many program and target location according to their website. In the website also clear the requirement of the students who wanted to register themselves, scoring system of KKN, and interestingly, in the website also opened widely for partnership. If there is an institution who wanted to become their partner to work for KKN, they only needed to register in that website. Comparing to Gadjah Mada University KKN website, Bandung Institute of Technology had not much information regarding KKN. In their website showed the target location for KKN. However, if it compared with Gadjah Mada University, it not much. It also in the area of West Java, meanwhile Gadjah Mada University located in thirty four province in Indonesia.

Obviously, KKN had many benefit for students itself such as students could experience work

directly from community, they also could improve their practical skill, and communication et cetera. For higher education, KKN program made higher education run tri dharma that obligation for university done and developed science and knowledge to integrate with community. The direct impact of KKN was society since that student worked to find potential problem and solution for that community. Furthermore, KKN maintained by university quality insurance institution so that the quality of the program is maintained. This KKN quality also would influence accreditation of the university as well.

References

- Afzal, A., & Hussain, N. (2020). The Impact of Community Service Learning on the Social Skills of Students. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 55. DOI [10.22555/joeeed.v7i1.2988](https://doi.org/10.22555/joeeed.v7i1.2988)
- Directorate of community service Universitas Gadjah Mada. (n.d.). *Guide Book Student Community Services-Community Empowerment Learning (Scs-Cel)*. Directorate of community service universitas gadjah mada. www.kkn.ugm.ac.id
- Jogya Keren. (2024). Mahasiswa KKN PPM UGM ngawi kreasikan tempat pensil dari sampah bungkus makanan. <https://jogjakeren.com/mahasiswa-kkn-ppm-ugm-ngawi-kreasikan-tempat-pensil-dari-sampah-bungkus-makanan/>
- jokow. (2024). Apresiasi KKN-PPM periode 4 tahun 2023. <https://pengabdian.ugm.ac.id/2024/02/22/apresiasi-kkn-ppm-periode-4-tahun-2023/>
- Kantor Jaminan Mutu. (2011). Manual mutu universitas gadjah mada. <https://law.ugm.ac.id/wp-content/uploads/sites/9/2023/07/Manual-Mutu-Universitas-Gadjah-Mada-2021-TTD.pdf>
- KKN PPM. (2016). Persyaratan Peserta. <https://kkn.ugm.ac.id/persyaratan/>
- Kkn Unsur. (n.d.). Profil KKN universitas suryakencana. Retrieved March 9, 2024, from <https://kkn.unsur.ac.id/profil/kkn-unsur>
- KKN-PPM UGM kelana Kendal. (2024). Kepala dusun jatirejo dan mahasiswa KKN-PPM UGM resmikan lampau tenaga surya. <https://www.goodnewsfromindonesia.id/2024/02/11/kepala-dusun-jatirejo-dan-mahasiswa-kkn-ppm-ugm-resmikan-lampu-tenaga-surya>
- Krisnawati, L. D. (2009). Service-learning in Duta Wacana Christian University: past, present, and future States 服務學習在度它華卡那基督教大學：過去、現在及未來. In *New Horizons in Education* (Vol. 57, Issue 3).
- Mege, R. A., Paus, J. R., Mantiri, J., & Maramis, A. A. (2019). Educating and mentoring of broiler intensification programs through KKN-PPM activities for the community of Talise Village, Likupang Barat Subdistrict, North Minahasa Regency. *Journal of Physics: Conference Series*, 1387(1). DOI [10.1088/1742-6596/1387/1/012061](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012061)
- Pratiwi, S. G., Hasrullah, Purnaningsih, N., Sailah, I., Wahidin, D., Haq, M. S., Sukino, & Wardhanie, D. (2023). *Pedoman KKN kebangsaan 2023*. directorate of learning and student affairs, directorate general of higher education, research and technology, ministry of education, culture, research and technology.
- Sumarmi, Wahyuningtyas, N., Sahrina, A., & Aliman, M. (2022). The Effect of Environmental Volunteer Integrated with Service Learning (EV_SL) to Improve Student's Environment Care Attitudes and Soft Skills. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 12(1), 168–176. DOI [10.47750/pegegog.12.01.16](https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.16)
- Susiatmojo, A. (2016). Pelaporan dan Penilaian. <https://kkn.ugm.ac.id/penilaian/>
- Universitas Gadjah Mada. (n.d.). Sebaran lokasi unit KKN-PPM. Retrieved March 4, 2024, from <https://kkn.ugm.ac.id/profil/>

JUGGLING FOR EFFECTIVE LEARNING' - METHODS TO ENCOURAGE THE ACQUISITION OF NEW SKILLS IN AN OPTIONAL COURSE AT ÓBUDA UNIVERSITY

Authors:

Piroska Prokai¹
Óbuda University (Hungary)

László Bendegúz Pál²
Hungarian Juggling Association (Hungary)

Lectors:

Éva Gyarmathy (Prof., PhD)
Apor Vilmos Catholic College (Hungary)

Erika Jókai (PhD)
Óbuda University (Hungary)

...and two other anonymous lectors

Prokai, Piroska & Pál, László Bendegúz (2024): Juggling for Effective Learning - Methods to Encourage the Acquisition of New Skills in an Optional Course at Óbuda University. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 91-101. DOI [10.18458/KB.2024.2.91](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.91)

Abstract

Play and learn, or learn while having fun. Unfortunately, in today's achievement-oriented society, education is all about getting a student to complete a predetermined task on time. This pressure can be very stressful for students, especially if they themselves are perfectionists and want to do their best, and fear failure (repeating a term) and the feeling of underachievement when compared to the abilities of their peers. The "Juggling for Effective Learning" course has already been offered six times to students at Óbuda University. The primary reason for the course was to help students who have a disability, primarily a learning disability (dyslexia or dysgraphia). However, students who are curious about the course are also welcome to attend.

Keywords: group work, skill development, learning development, juggling, cascade, circus pedagogy

Disciplines: Pedagogy

Absztrakt

„ZSONGLÓRKÖDÉS A HATÉKONY TANULÁSHOZ” – ÚJ KÉSZSÉGEK ELSAJÁTÍTÁSÁT ÖSZTÖNZŐ MÓDSZEREK AZ ÓBUDAI EGYETEM SZABADON VÁLASZTHATÓ KURZUSÁN

Játék és tanulás, avagy tanuljunk úgy, hogy közben jól érezzük magunkat. Sajnos a mai teljesítményorientált társadalomban már az oktatás is arról szól, hogy egy előre meghatározott feladatot időre tudjon megvalósítani a hallgató. Ez a kényszer nagyon megterheli a diákokat, főleg akkor, ha ők

¹ Prokai Piroska. Óbudai Egyetem (Magyarország). E-mail: prokai.piroska@uni-obuda.hu. ORCID kód: <https://orcid.org/0000-0002-7414-992X>

² László Bendegúz Pál. Hungarian Juggling Association (Hungary)

maguk maximalisták és szeretnék a legjobbat kihozni magukból, továbbá félnek a kudarctól (a félév ismétléstől), illetve a csoporttársak képességével való összehasonlítás során tapasztalat alulteljesítés érzésétől. A „Zsonglőrködés a hatékony tanuláshoz” kurzus már hat alkalommal került meghirdetésre az Óbudai Egyetem hallgatói számára. A kurzus elsődleges meghirdetésének az oka, azon hallgatók megsegítése volt, akik valamilyen fogyatékossgal élnek, elsősorban tanulási zavarral küzdenek (diszlexia vagy diszgráfia). Ám a kurzusokon azokat a hallgatókat is szívesen látjuk, akik kíváncsiságból jelentkeznek.

Kulcsszavak: csoportmunka, készségfejlesztés, tanulásfejlesztés, zsonglőrködés, kaszkád, cirkuszpedagógia

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

There are a wide variety of learning support courses that provide learning methodological theories. However, in the "Juggling for effective learning" course, gamification and the acquisition of new skills play an important role. This is where circus pedagogy is integrated into the development of students. In the practical sessions, each student leaves the frontal teaching circle and participates in teamwork, using their own strengths to support their teammates. This approach enables students to be more open to others and to dare to ask for and offer help, thus making it easier for them to integrate into a community.

As juggling is an activity that is easy to learn with the right methodology, it helps students to be motivated to learn new things and to persevere in their learning. By working the communication channels between the right and left brain, juggling develops the nervous system.

The course "Juggling for Effective Learning" aims to develop students' confidence and willingness to participate in teamwork, in addition to the theoretical and practical understanding of the role of juggling in increasing neurological harmony and learning efficiency.

The Juggling for Effective Learning course has been offered for the 8th time in the spring semester of the 2023/24 academic year and is

growing in popularity. In the last course, this elective course was chosen not only by Hungarian students but also by many students from the Stipendium Hungaricum programme in English, creating an international atmosphere in each practical session. The first course "Juggling for Effective Learning" was announced in the 2018/19 academic year as part of the project "Complex Institutional Improvements at Óbuda University to jointly improve the quality and accessibility of higher education".

The primary objective of creating the course in 2018 was to promote retention in higher education. An additional objective was also to stimulate students' motivation to participate in the project through learning and group work. Although the juggling course was initially conceived primarily for students with disabilities whose learning disabilities make it particularly difficult for them to keep up with the pace of university education, it will eventually benefit students with learning disabilities as well. Of course, the Juggling for Effective Learning course is optional for any university student, whether or not they have a disability, thus ensuring equal opportunities in higher education. The juggling course uses circus pedagogical methods to develop students' cognitive skills. In a relaxed atmosphere, in a fun and playful way, the students' individual values become more and more apparent

during the group exercises, which provide a pleasant social experience in the context of university education (Picture 1).

Picture 1 A liberated atmosphere at Óbuda University



The Justification of the Juggling for Effective Learning Course at the University of Óbuda

History of recreational circus pedagogy

It was a long way from just training performers on stage to making circus education a recreational, community-building and developmental activity. The second half of the 20th century saw a major turning point with the rise of the new circus. The classical animal show related approach to circus was replaced by an approach based on the human creativity and the overall artistic experience. Circus art and its pedagogy gradually became accessible. This created the basis for many professionals from other fields to bring circus skills into their profession. Circus for leisure as a recreational activity appeared, and the developmental impact of different forms of movement also received increasing attention. Social circus uses circus arts as a tool for social inclusion and for working with disadvantaged people, while therapeutic circus pedagogy can bring the neurodevelopmental effects of circus arts to professionals in a playful

and adaptable way. There is a growing body of studies and research on the developmental impact of circus activities and there is still much untapped potential for the widespread use of circus arts as a tool for self-expression and self-development in the field of playful pedagogy (Gyarmathy, 2012).

Individual development impact of the social circus

When circus education is carried out for a community or social purpose, for example to support disadvantaged groups, it is called social circus. The individual developmental impact of social circus is described in Reg Bolton's *Why Circus Works*. In the socialisation of young people, as a young child grows into an adult, the following six areas are of great importance: self-awareness, risk, confidence, imagination, perseverance and fun. Bolton compares this to the five fingers of the hand and the sixfold unity of the palm, where the palm, the base and connector of the five aspects, is a symbol of the fun surrounding the circus (Figure 1) (Bolton, 2004).

Figure 1. Reg Bolton - the circus works. (Source: Bolton, Reg, 2004)



He worked with children who were living in difficult circumstances and who needed some entertainment. The impact of the new circus (social circus) skills was seen to improve the lives of disadvantaged children. In the mid 1970s, he set up his own circus school. Reg Bolton, a pioneer of the

"new circus", described himself as "an enthusiastic man interested in the educational, self-expression and community development uses of the circus". People involved in social circus are versatile as they discover talent in themselves and others. Historically, the circus has invented multiculturalism, i.e. welcoming artists from other cultures and creating results in diversity (Bolton, 2004).

University education has become very individualised, with everyone setting their own timetable, and it has been particularly difficult to develop creative working groups. In the circus profession, this is inevitable, and collaborative games can only be achieved if the participants transcend their limits, both individually and in terms of their community spirit. University community life takes the form of large gatherings and parties, but this can only partially fulfil the function of enabling students to develop quality relationships with each other. For example, introverts may not attend events, which can lead to feelings of exclusion or loneliness. While an essential element of modern education is to encourage teamwork and cooperation. The social circus approach can forge a community of practice in a university circus event, which is a very important achievement in a practical course.

The neurodevelopmental effects of juggling

A general feature of the circus pedagogical approaches outlined above is that the circus is not an end but a means to support the work of educators with groups of students. The community-building knowledge imparted by the instructor conducting the exercises is combined with creative pedagogical and developmental activities. The neurodevelopmental impact of juggling is scientifically proven, with several foreign studies confirming its outstanding effectiveness.

In Hungary, Gyarmathy created a therapeutic process to help people with learning and developmental disabilities, based on the idea that juggling

can stimulate the bridge between the two hemispheres of the brain. By means of crossing movements with an orderly rhythm, requiring great coordination and precision, the nervous system is harmonised and revitalised. This developmental and ordering process has a positive effect on the mental health of the individual. In collaboration with Craig Quatt, there is also a major international movement to make therapeutic circus pedagogy as widely available as possible.

The juggling course at the University of Óbuda is based on the neurodevelopmental methodology advocated by Gyarmathy, with the help of experienced instructors from the Hungarian Juggling Association. Its aim was to help disadvantaged students to catch up and to strengthen community integration between the faculties, the practical part of which was achieved through the methods of recreational circus pedagogy. The aim was to develop individual and teamwork by practising tricks and choreographing, and to promote self-confidence and trust in the community through collective creativity and creative movement exercises. The theoretical part of the course, which can be found on Moodle, in addition to the cultural history of juggling, will also introduce students to the research of Gyarmathy, so that they know and understand how what they are doing is helping their development on a neurological level. (Gyarmathy, 2012).

Implementation of the course

The Juggling for Effective Learning course at the Óbuda University

Students with disabilities tend to be withdrawn and less sociable with their peers. The Disability Coordinators at Óbuda University strive to help students with disabilities on their faculty to meet the expectations of the university. It is important that students experience a sense of achievement when completing each task. Students with disabilities studying at Óbuda University include

students with some form of dysfunction (typically dyslexia, dysgraphia or dyscalculia). The underlying 'condition' is some kind of 'developmental disorder' that can be developed through techniques that work the right and left hemispheres of the brain. The positive effects of juggling on psychological well-being have already been demonstrated in Japan in a special, small-sample study on anxiety.

Juggling for Effective Learning is an optional course designed primarily to develop students with learning disabilities and to facilitate their integration into the community. The seven courses that have already been completed have included students without any documented dysfunction. For them too, the session proved to be very effective. It has helped them to integrate into a community and to open up to others, including fellow students with learning difficulties (Picture 2). Our aim to make the course open to any student studying at Óbuda University has been achieved.

Picture 2. The joy of working together at the end of the first practical course



Juggling for effective learning, or the launch of recreational circus pedagogy at the University of Óbuda

In 2017, the University of Óbuda developed and adopted a course theme that, in addition to the theoretical foundations, also includes juggling as a practice in the development of students. The Hungarian Juggling Association's juggling instructors were also involved in the development of the course. Using the available scientific materials and the methods of recreational circus pedagogy, a course plan consisting of theoretical and practical parts was prepared. The training also included the compilation of an individual examination paper and a few minutes' presentation.

In the 1st semester of the 2018/19 academic year, 7 students with dysfunctional problems (dyslexia, dysgraphia) participated in the optional course "Juggling for effective learning" at the Faculty of Mechanical and Environmental Engineering of the University of Óbuda.

The second successful course was continued in the second semester of the 2019/20 academic year (with the participation of the current juggler and practical instructor László Bendegúz Pál) with 6 more students, including students from the Kandó Kálmán Faculty of Electrical Engineering.

After a few weeks of face-to-face attendance, the course was relegated to the online platform due to the pandemic, but we were pleased to see that five students from the enrolment group managed to produce their mid-term exam productions of the course at home.

The third course, also announced during the pandemic (in semester II of 2020/21), had already 14 students enrolled, of which 9 students completed the course (Picture 3). The students who were deferred did not participate at all in the practicals (we experienced a zero dropout rate). To learn the practical part of the course, an on-line tutorial video series was created and made available

to students through the Moodle system during the semester.

Figure 3. Exercise of the Juggler course announced for the 2nd semester 2020/21



The majority of the students, with a few exceptions, were students of the Faculty of Light Industry and Environmental Engineering of the University of Óbuda.

In the first semester of 2021/22, due to the special nature of the course, we were allowed to start the course again with only 3 students, which ended with perhaps the most successful productions. The students used a wide variety of juggling tools (such as poi, plate) to create their examination pieces.

We are delighted that since September 2021, there have been applicants for the advertised Juggling course every semester. In 2021/22 Semester II, 9 students, in 2022/23 Semester I, 5 students, in 2022/23 Semester II, 14 students, in 2023/24 Semester I, 12 students, and in the current 2023/24 Semester II, 14 students have chosen the optional course Juggling for Effective Learning. In other words, in three and a half years, another five courses have been added to the students' university studies. Already three of the courses have been attended by students from different countries of the world (such as Jordan, Mongolia, Serbia,

Kosovo, Laos, Turkmenistan), who are all English-language (Stipendium Hungaricum) students. The course, which is conducted in English and is of mixed culture, has demonstrated that circus arts is a global common language that can bring people together regardless of nationality.

The sessions were fun, and students who would not otherwise be connected during their university studies were able to work together on different creative tasks (Picture 4).

Picture 4. In the second semester of 2022/23, both Hungarian and foreign students participated in the course.

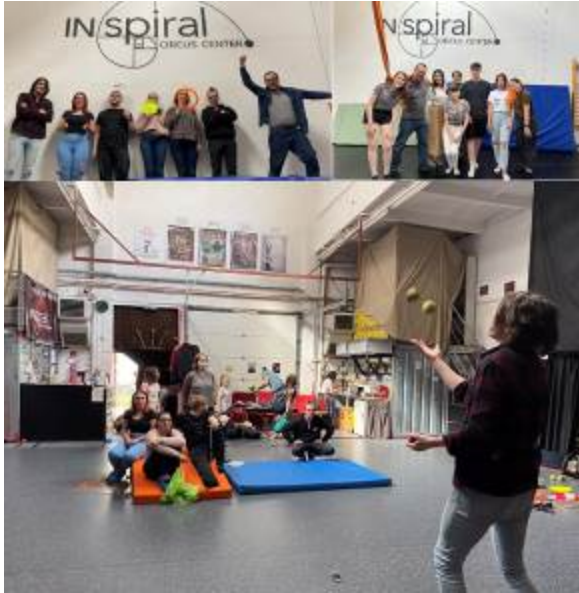


Four course exams were held in the Inspiral Circus Centre (Picture 5), where students could show each other what they had created during the semester in an exclusive environment, with a glimpse of active circus life - with artists practising in the adjacent halls and the possibility to try out different tools such as unicycles. Several students put together joint choreographies, resulting in duo and trio numbers.

Elements of the Course Implementation **Building the knowledge base**

The Juggling for Effective Learning course is offered as an optional catch-up course. To the great surprise of the students, it is not just a frontal course based on a mainly theoretical basis, but a

Picture5. Juggling students at the Inspiral Circus Centre



direct, interactive course with a practical component involving project work, in which they can adapt their experience in learning juggling to their studies, both individually and in the community.

The optional course on Juggling for Effective Learning includes one lecture and one hour of practical work. Two credits can be earned by completing this course. At the end of the semester, students can assess their knowledge of the theoretical material by means of an on-line test. The theoretical material is available in its entirety on the MOODLE system of the University of Óbuda, partly in the form of text-based, partly in the form of transferred and self-produced tutorial videos (recorded in the electronic learning materials studio).

The theoretical material of the optional course "Juggling for effective learning", available on-line, covers the following topics: a zsonglőrködés története és kultúrája,

- the neurological background of learning and learning disorders in relation with juggling,

- the role of rhythm and rhythm keeping while dealing with learning disorders,
- the three ball cascade's significant role in dealing with learning disorders,
- the balance system as a cognitive organizer,
- the role of fingers in cognitive efficiency.

Practical topics, juggling technique basics with the following 5 tools:

- juggling ball exercises:
 - developing ball awareness by handling 1 ball: throws around the body, alternating hands, group exercises
 - 2 balls in separate hands trick variations
 - 2 balls in one hand
 - 3 ball cascade, i.e. continuous movement of 3 balls
 - 3 ball basic tricks.
- juggling plate exercises:
 - spinning the plate
 - Finger to finger, hand over hand
 - throwing with a stick
- flower stick exercises:
 - rolling exercises, individual, group
 - two leading sticks throwing, passing
 - balancing the stick
 - tik-tak exercise, learning to swing with alternate sticks
 - variations on one stick rotation
- poi exercises:
 - one-handed spinning, sensing planes around the body
 - two-handed rotation, parallel stance
 - crossings
 - asynchronous spinning variations
- diabolo exercises:
 - diabolo retraction with the string of a guide stick,
 - developing control of the rotation plane
 - basic string tricks
 - diabolo throwing, passing

Experience

While practicing juggling, we learn models of cooperation, acceptance, perseverance, emotion regulation, learning, success. It is good for the student to see that his success is a result of the work he has put in, that his learning strategy works and that he can be successful in other situations with the same strategy, then this knowledge will have an impact on other areas of his life.

Questionnaire survey

An anonymous questionnaire consisting of four main units was designed to assess student satisfaction with the Juggling for Effective Learning tool. The answers to the questions in the questionnaire will also help us to identify the direction in which the course should be continued and the strengths and weaknesses of the course.

A total of 58 students enrolled in the 6 Juggling courses launched over the past 7 years, of which 12 did not complete the semester requirements. The majority of them did not attend the course at all and therefore we did not send them the questionnaire, as we would not have received relevant answers to the questions we asked about the course "Juggling for effective learning". The students of the first course (7 students), who started in the first semester of the 2018/19 academic year, were still taking part in the practical training under the guidance of another juggling instructor, Veronika Gallyas (head of the Hungarian Juggling Association). Although the questionnaire is anonymous, we assume that only a few of the first course students also answered the questions of the questionnaire sent to them.

Of the 46 participants who successfully completed the 1+5 Juggling for Effective Learning elective course, 45% of all participants honoured us with their answers. 54% (25) of the students who successfully completed the course were male, while 46% (21) were female.

The gender ratio of those who completed the questionnaire shows that female students (75%) were the most likely to be willing to take the time to complete the questionnaire (15).

The students of the courses were typically (43 students - light industrial engineering, environmental engineering and industrial product and design engineering) students of the Sándor Rejtő Sándor Faculty of Light Industry and Environmental Engineering, due to the activities of Piroška Prokai, Disability Coordinator, and her personal inspiration, and presumably because the course was offered under the auspices of the Rejtő Faculty. However, in all the faculties of the University, the elective courses include the elective course Juggling for Effective Learning. One way of promoting the course is to publish a call for students on the Neptun home page during the semester of course registration.

We were interested in the best academic average of the students who filled in the questionnaire to see how typically academic results influence the choice of a course on learning methodology as an elective. From the responses we received, we could see that 55% (11 students) could be considered as particularly good learners, as their best GPA was 4.00-5.00 or above. 6 (30%) were also successful at university with a best GPA between 3.00 and 4.00, and only 10% (2) had a GPA between fair and average, while 1 could not remember exactly what he had studied at university.

The responses showed that the course was of great interest to good students and not only to those with learning disabilities.

The second block of questions was specifically related to the Juggling Effectiveness course. We wanted to know how the participants had found out about this optional course. 50% of the students (10 students) were motivated by their teacher/instructor and 1 student was motivated by his/her equal opportunities coordinator to take the Juggling course. And although all year groups leave

the course enthusiastic and promising to promote it, there was only 1 participant who had heard about this optional subject from a "friend/classmate/friend of a previous course participant".

Since students can take a wide range of courses to support and prepare them for learning during their secondary school studies, the majority of them, 45%, thought that the course "Juggling for effective learning" would also provide only theoretical knowledge and learning methodology. 35% expected to "learn real juggling" and 20% (4) thought that their course would contain both theoretical and practical elements.

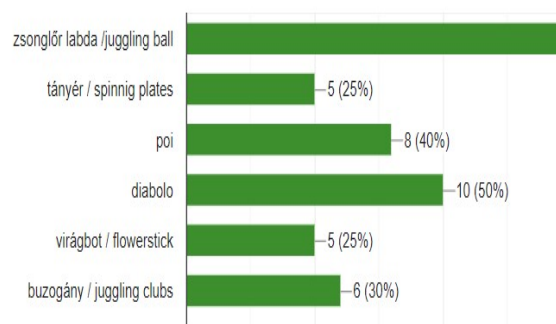
To the question "What did you get from the course?" respondents were given the option to tick more than one answer. The majority of respondents (80%), 16 of them, selected the answer "it's fun to be able to juggle a few juggling tools". 12 (60%) selected the answer "I proved to myself that I can do it". This is an important point, as it allows students to remind themselves that there is nothing impossible, that they can do it, when doing theoretical material that seems impossible to learn, as well as practical tasks. This line is also reinforced by the answers "it made me realise that I am not so bad", marked by 10 students, and "it helped me to organise my thoughts because I am quite scattered", marked by 8 students. 30% of respondents said that "it helped me to learn", while 5 "it taught me to work in a team".

50% of the respondents were able to use what they had learnt on the Juggling course in their studies, while 41% were able to use it well or very well. Similar proportions were found for the applicability of the theoretical and practical knowledge acquired in everyday life, with 45% of respondents considering it to be moderately applicable and 40% considering it to be good or excellent.

In order to ensure that the right proportion of time is spent on the presentation of juggling tools

in future courses, we asked which tool was the most popular with each participant in the course? 85% marked the juggling ball, 50% the diabolo and 40% the poi (Figure 2), which could be borrowed during the semester for practice at home.

Figure 2. A "Which instrument did you like best?" question. Source: Athors.



In order to complete the Juggling for Effective Learning course by the end of the semester, students are required to perform a production in the presence of their classmates and instructors during the final exercise. For the practical exam, the students have already had 5 opportunities to perform on the Inspiral Circus Centre's stage, a worthy place to perform. The anxiety and fear of performing is palpable for most of the students. However, when asked "How much stress or pleasure does the preparation of the end-of-semester production cause you?", 75% of the respondents experienced the preparation of the exam production as a pleasure and only 5 respondents felt that they experienced some stress or less in the preparation of the exam paper.

90% of the students were satisfied with the theoretical background information related to the Juggling course, which consisted of links, videos and tutorial videos uploaded on the university's Moodle system. 95% of the students were fully satisfied with the exercises presented and learned in the practical lessons.

The course was not considered too difficult to complete by 55% of the students. In response to the question "What did you find difficult in completing the course?", "learning to throw a cascade with a juggling ball" was typically the most difficult task to master, marked by 45% of respondents. Furthermore, "not succeeding in a trick after several attempts" was also perceived as a difficulty. This feeling of failure was overcome by practice during the semester. The juggling ball (35%) and the flower stick and mace (15-15%) were the most challenging for the students.

All respondents said they would be happy to recommend other students to take the course. The following reasons were given for promoting the course:

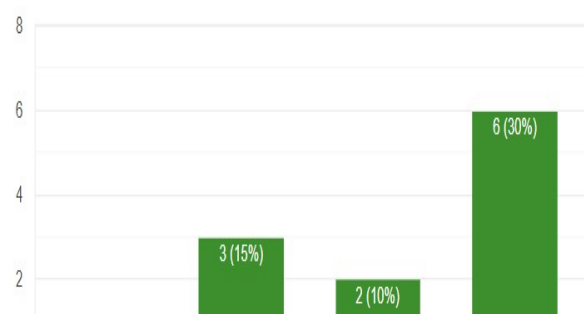
- Good friends, interesting "learning material", makes the timetable more varied
- It's something to relieve the stress from other subjects where you don't have to be worried for the other courses exam but at the same time learn something while having fun and in the end of the semester learn a new skill
- Besides all the written, on-screen, theoretical material, it was fun to learn and improve myself in a different way. When you are studying, you don't let yourself get distracted and do a lot of things that are considered "useless", but in this case, there was no other choice, this kind of self-improvement was left. Refreshing!
- I recommend it, because the exercises develop useful skills that are also necessary during our studies (e.g. concentration) and the course can be a lasting good experience, whether we practice the subjects alone or with a group.
- In addition to being a good pastime, taking the course has helped me more than once, either to de-stress or during breaks between studies.
- It is fun and useful
- I think that besides being pretty cool to be

able to juggle, during a long and boring study session, throwing a ball helps to relax my brain a bit

- It's fun and an interesting skill to learn with a lot of benefits.
- Because it's quite a good way to relax, and it can also provide a positive feedback for those who are coping with some kind of difficulty in their daily life.

We hope to see an increase in the popularity of the Juggling for Effective Learning elective course in the coming semesters. The juggling course also aims to help students learn to see themselves as being able to overcome their fears of what seems 'unfulfilling', with several practical exercises involving students from the course working together in groups. The majority of students on the course (75%) like to work in teams, with only 5 stating that they do not consider themselves team players. Given these responses, it was interesting to see how difficult the students found teamwork during the course (Figure 3).

Figure 3. Responses to the question "How difficult did you find teamwork during the course?" (1. felt very difficult - 5 felt very easy)



Among the group exercises, students liked the warm-up exercises and, "when we stood in a circle and threw balls in a row facing each other, first one, two, and then more and more."

Of the individual practice exercises, several students mentioned that they liked the ones where they were able to master the three-ball toss and practice tricks with the balls.

Juggling is identified by many with the three-ball throw, so it was a very important part of the course design to get students to master this. Circus is a space-intensive activity, so we make extensive use of the university facilities, going out into the hallway or courtyard depending on the weather, and participants enjoy using the university grounds in a different way from the usual.

Some of the students on the course have a disability or learning difficulty. 25% have a learning difficulty. Learning to juggle is a very complex operation, and gives you immediate feedback if something is not working. The course aims to provide students with advice and principles that they can apply to other areas of learning. From the importance of making mistakes in learning, to stress management, to setting the right learning pace. In addition, the experience of flow while juggling is an experience that can also be used while learning other subjects, and many of those who found the juggling course useful have reported that they still juggle regularly during their university studies to keep their minds and attention in the right state.

Summary

The course "Juggling for Effective Learning" was organised for the eighth time by the Faculty of Mechanical and Environmental Engineering of Sándor Rejtő Sándor, with the participation of 76 students. Each course was unique and successful.

Our aim is to use this new-wave pedagogical approach to establish a practice that promotes

support for those in higher education. Today's world demands a high level of adaptability from people in professional fields, regardless of their job. Today, everyone is "juggling their lives" between professional, personal, social and changing digital tools and the needs of the individual. We can live this situation as a creative playground. Hands-on juggling experience is an advantage in developing the skills needed to overcome challenges. We see it as important that the positive example of recreational circus pedagogy, the benefits of this course, become increasingly clear to those working in the field of education, as it can become clear that play-making and development can go hand in hand in the spirit of juggling.

References

- Bolton, Reg (2004) Why Circus works?, Murdoch University, Perth. <https://www.quatprops.net/about-1> (2023.06.08.)
- Changes in Gray Matter Induced by Learning. Revisited <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0002669> (2023.06.05.)
- Juggling Enhances Connections In The Brain. <https://www.sciencedaily.com/releases/2009/10/091016114055.htm> (2023.06.05.)
- Gyarmathy, É. (2012) Az agy hatékonysága a tanulás hatékonysága In: Gyarmathy Éva: Diszlexia a digitális korszakban. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Effect of juggling therapy on anxiety disorders in female patients. <https://bpsmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/1751-0759-1-10> (2023.06.05.)
- Kisics, I. (2009) A zsonglőrködés matematikája. ELTE Matematika BSc Matematika tanári szakirány szakdolgozat <https://www.zsonglor.hu/szocialis-cirkusz>

RECENZÍÓ/REVIEW

**RECENZÍÓ PAPP ZSUZSANNA
„MOZGÁSTERÁPIÁK GYERMEKEKNEK” CÍMŰ KÖNYVÉRŐL**

A recenzió szerzője:

Nagyné Klujber Márta¹ (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Lektor:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:

klujber.marta@gmail.com

Nagyné Klujber Márta (2020): Recenzió Papp Zsuzsanna „Mozgásterápiák gyermekeknek” című könyvéről. *Különleges Bánásmód*, 10. (2). 105-107. DOI [10.18458/KB.2024.2.105](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.105)



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Papp Zsuzsanna (2021): *Mozgásterápiák gyermekeknek*. Pactum Kiadó, Budapest. ISBN 9786150086668

Kulcsszavak: gyógypedagógia, (mozgás)terápia, iskolaérettség

Diszciplína: neveléstudomány

Bibliography of the work on which the review is based:

Papp, Zsuzsanna (2021): *Movement Therapies for Children*. Pactum. Budapest. ISBN 9786150086668

Keywords: special education, movement therapies, school readiness

Discipline: pedagogy

¹ Nagyné Klujber Márta (PhD). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország). E-mail cím: klujber.marta@uni-eszterhazy.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4409-8449>

A mozgásterápiák széles körének áttekinthetősége, a gyermekek számára azok kiválasztásának szempontjai az utóbbi néhány évben több munkában kaptak hangsúlyt a gyógypedagógiai szakmai körökben. Előrelépések történtek az elérhető eljárások összehasonlításában, többek között hiánypótló szakmai protokoll (Szvatkó és mtsai, 2021), a terápiák területi elérhetőségét felmérő kutatások (Kereki és Lannert, 2009; Kereki, 2015; Nagyné Klujber, 2021), illetve a terápiás szemléletről szóló szakcikkek (Gerebenné, 2022) is napvilágot láttak ezidő alatt. Annak ellenére, hogy múltjuk már jelentős időtávra tekint vissza a szakmában, a mozgásterápiák összevetése, hogy kinek és milyen életkorban ajánlottak, mely területek fejlesztésére, terápiájára irányulnak, ilyen összehasonlító munkák nélkül nehezen valósulhat meg. Azok, akik az egyes terápiákat elvégzik, továbbá különösen azok a szakemberek, akik szakértői bizottságokban tevékenykednek, gyakran kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy ezeket az eljárásokat a hozzájuk forduló gyermekek esetében ajánlaniuk kellhet.

Papp Zsuzsanna szerző gyógypedagógus, mozgásterápiás végzettséggel rendelkezik, saját érdeklődésétől, a mozgásterápiák közötti eligazodás igényétől vezérelve, a tanulásban akadályozottak populációja számára nyújtható terápiák területén szeretett volna átlátható képet alkotni könyvével. Kiemelt célja a leggyakoribb mozgásterápiák összehasonlítása volt. Ehhez egyedi módszert választott, amely munkáját sajátossá teszi: interjúkat készített az egyes eljárások szakértőivel, az egyes módszerek autentikus képviselőivel, amelyek a következők: az Alapozó terápia, DSGM terápia, DSZIT, HRG, TSMT, INPP, Kulcsár Mihályné Komplex módszere és a Pető-módszer. Ezeket egészíti ki a Budapesti Heim Pál Országos Gyermekgyógyászati Intézet gyermekneurológusával folytatott interjú. Az összehasonlíthatóság érdekében azonos szempontok mentén kerültek kikérdezésre a válaszadók, amelyek elsősorban összefüggések és szakmai kapcsolódások feltárására irányultak (mint például,

hogy mely terápiákkal kooperálnak, vagy hogy kinek ajánlott az aktuális módszer diagnózis, esetleg anamnesztikus háttér alapján).

A kutatásoknál elvárható tudatosság és következetesség ötvöződik olvasmányos stílussal a könyvben, amely jól illeszkedik lehetséges célközönsége elvárásaihoz. Kevésbé a tudományos kutatók községe, sokkal inkább a mozgásterapeuta szakemberek, gyógypedagógusok, de akár érintett szülők köre a könyv célcsoportja, akik számára a könyv stílusa, nyelvezete, szerkezeti felépítése, megjelenése mind képi illusztrációival, mind pedig a választott tipográfiai elrendezéssel jól illeszkedik.

Módszertani leírása világos, a könyv strukturálási szempontjait is jól láthatjuk, továbbá egyértelmű már kezdettől fogva, hogy a szerző a kitűzött célját, vagyis a terápiák összevetését milyen módon, táblázatos formában képzei el. Ennek előnye, hogy már a bevezető sorokban említett mozgásterápiás protokoll szempontjaival is összevethető, ami tovább erősíti a kitűzött célt, hogy a szakemberek az összehasonlító munkák révén valóban megragadható támpontokat kapjanak a témában.

A problémaválasztás relevanciáját a szakmai tapasztalatok adják, így az interjúalanyok motiváltsága is érthető, törekednek kézzel fogható tamponokat adni az olvasónak.

Jelentős szempont a könyv olvasása során, hogy a vizsgált mozgásterápiák köre világosan körülhatárolt. Életkori szempontot határoz meg a szerző, amely az elemzett mozgásterápiák körét szűkíti, illetve a tanulásban akadályozott személyek számára nyújtott eljárásokat érinti. Ezzel egyúttal néhány eljárás kimarad a bemutatásból, amelyről örömmel olvasnánk hasonló mélységben, azonban a szerző ezzel inkább segíti az olvasó tájékozódását, hogy a fókuszit kevesebb terápiás megközelítésen tartja. A ritkán használt terápiákat nem veszi górcső alá, főként a népszerűbb, ezáltal gyakrabban ajánlott megközelítéseket elemzi. Ezeknek a határoknak a kijelölése létfontosságú, mivel külön kutatási kérdés-ként fogalmazódik meg az is, hogy vajon mit

értünk a mozgásterápiák gyűjtőfogalom alatt. Ennek meghatározására a korábbi idézett munkák is tesznek javaslatot, Papp Zsuzsanna munkája pedig világos keretek közt marad.

A könyv elméleti ismereteket is tartalmaz az interjúk szintézise mellett. Tanulásban akadályozott gyermekek mozgásfejlődésének sajátosságairól, a mozgásfejlődés és az agy fejlődésének menetéről kapunk leírást. Érdekes megközelítés a terápiák célközönségének meghatározása, ahol a fejezet az idegrendszeri éretlenség vagy a tanulásban akadályozottak tüneteit tekinti át. Elsősorban tehát ezekre nyújtanak megoldásokat a könyvben tárgyalt terápiák. Ezt követi a könyvben egy-egy terápia részletes áttekintése. A könyv legösszetettebb fejezete ez, amely alpontjaiban is igyekszik az érintett mozgásterápiák komplex fogalmi rendszerében irányítónak szolgálni. Nincs könnyű helyzetben a szerző, mert az eljárások változatos szakirodalmi háttérre építenek, s habár vannak kapcsolódások közöttük (amelyekre időnként külön ki is tér a szerző (például az alapozó terápia és Kulcsár Mihályné módszerének közös gyökereiről szóló alfejezet), olyan kifejezések összhangját igyekszik megteremteni, mint gyógyítás/fejlesztés/terápia, vagy mint a szenzoros integráció, a szenzoros feldolgozás, a pszichomotoros területekre irányuló módszerek vagy a szenzomotoros fejlesztés, melyek az eltérő eljárások fogalmi készletéhez tartoznak, ezzel nehezítve az összehasonlíthatóságot közöttük.

Egy gyermekneurológus véleményéről is olvashatunk az interjúsorozat zárásaként. Az interjúalany olvasata új szempontokat nyújt a mozgásterápiák hatékonyságának elemzéséhez. Jelentős tapasztalattal bír a gyermekek fejlődésének megítélésében, mivel számos gyermek esetében a terápiás folyamatot megelőzően és azt követően is végez vizsgálatokat.

A fejlődés fontos kritériumának tekinti, hogy a gyermekek élvezték-e, örömmel vettek-e részt a terápián, amelynek kulcsfigurája a terapeuta személye.

Papp Zsuzsanna átfogó, alapos áttekintése mély elemzés a gyermekek fejlesztésében alkalmazott terápiák egy köréről. A munka egységese a terápiák bemutatásához használt sajátos megközelítés, a mozgásterápiák képviselőivel készített interjúk alapján a tanulásban akadályozott gyermekek esetén alkalmazott mozgásterápiák összehasonlítása. A könyvet jól használhatják a témában tájékozódni kívánó, elsősorban az óvodás, kisiskolás korosztályban érintett gyógypedagógusok, pedagógusok, illetve szülők is.

Irodalom

- Gereben Fné (2022): A gyógypedagógiai folyamat nevelési és terápiás összefüggései – a nevelési terápia alapkérdései a neveléstudomány diszciplináris rendszerében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50 (1), 1-22.
- Kereki J., Lannert J. (szerk.) (2009): *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése. Kutatási zárójelentés*. Kézirat. TÁRKI-TUDOK Zrt.–Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest
- Kereki J. (szerk.) (2015): *Kliensút keletre*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest
- Nagyné Klujber M. (2021): (Mozgás)terápiás körkép az iskolaérettség kapcsán. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó
- Szvatkó A., Arató D., Bodnár E., Fodorné Földi R. (2021): *Mozgásterápiás protokoll a kora gyermekkori intervencióban*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest.