



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

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

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

VI. évf., 2021/2. szám

DOI [10.18458/KB.2021.2.1](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.1)

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

Szerkesztőség (ABC rendben):

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

A szerkesztőség levelezési címe:

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

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: kb@ped.unideb.hu

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

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Mező Ferenc (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehocy Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradai 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
Balogh Vivien, Nagy Nikoletta, Solmyosi Petra Emma: <i>A család szerepe a munkavállalásban egyetemisták körében</i>	7
Godó Katalin: <i>A „Tanítsunk Magyarországot Mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi</i>	21
Józsa Bianka, Kéréndi Gergő Mihály, Motel Petra Blanka, Visnyei Lili: <i>Tanulmányi eredményesség a tehetség, az egészség és a szociális kapcsolatok tükrében egyetemisták körében</i>	43
Kocsis Péter Csaba: <i>Telepek és emberek. Egy deszeregációs program megvalósításának félidei vizsgálata</i>	57
Rétháti Csilla <i>Hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi fejlettsége</i>	77
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK/METHODOLOGICAL STUDIES	89
Tammemäe, Tiiu; Söggel, Sigrid: <i>Supporting a stuttering student at school</i>	91
Hőnyi Dorottya, Kinczel Antonia, Váczi Péter, Müller Anetta: <i>Fiatalok rekreációs tevékenységeinek vizsgálata</i>	105
Pető Ildikó: <i>Testvérgondozás – felnőtt értelmi fogyatékosokat gondozó testvérek</i>	111
RECENZÓ/REVIEW	123
Dobó Anna: <i>Recenzió a „Speciális nevelési igényű oktatás - Kivételes gyermekek” című könyvről</i>	125
Godó Katalin: <i>Recenzió „A mentális betegség bélyege” című könyvről</i>	129
MŰHELY/WORKSHOP	133
<i>Innovációs Stúdium (2020/2021)</i>	135
<i>A „Hölgyek a tudományban 2020/2021” projekt</i>	137

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

A CSALÁD SZEREPE A MUNKAVÁLLALÁSBAN EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Szerzők:

Balogh Vivien
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Nagy Nikoletta
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Solymosi Petra Emma
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
vivike0223@gmail.com

Lektorok:

Kovács Karolina Eszter(PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Ceglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Balogh Vivien, Nagy Nikoletta, Solymosi Petra Emma (2021). A család szerepe a munkavállalásban egyetemisták körében. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 7-19. DOI [10.18458/KB.2021.2.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.7)

Absztrakt

A család mint elsődleges szocializációs színtér szerepe egész életünk során jelentős. A hozott kulturális tőke, a szülői minták, a testvérkapcsolatok egyaránt kiemelkedő hatással bírnak a tanulmányi és nem-tanulmányi eredményességre, a szociális kapcsolathálóra, az intra- és intergenerációs beágyazottságra, valamint a tanulmányok melletti munkavállalásra is. A család szerkezetében bekövetkező változás azonban negatív irányba befolyásolhatja a gyermek fejlődését, csökkenhet tanulmányi és nem-tanulmányi eredményessége (Engler, 2016), valamint az egészségkockázati magatartásformák prevalenciája is magasabb (Kovács és Nagy, 2017). Ráadásul a család által biztosított pénzügyi tőke alacsonyabb szintje okán a non-intakt családszerkezetben felnőtt fiatalok gyakran már egyetemi, vagy akár középiskolai tanulmányaik során is kénytelenek munkát vállalni önfenntartásuk biztosítása érdekében. A Background Effects of Students – Today (BEST 2020) kutatásban a Debreceni Egyetem hallgatóinak családdal és munkával kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltuk a családszerkezet függvényében, kitérve a gyermekkori meseolvasási tapasztalatokra. A demográfiai kérdések mellett a család szerkezetében történt változások, a gyermekkori meseolvasási szokások, valamint a munkavállalással kapcsolatos attitűdök vizsgálatára került sor (N=159). A hallgatók 25,6%-ának elváltak a szülei, 24,3%-uk az édesanyjával nőtt fel. 86,5%-uknak olvastak gyermekkorában mesét, többnyire (75%) minden nap, jellemzően az édesanyák. A gyermekkori meseolvasási tapasztalatokban nem áll fenn jelentős különbség a családszerkezet alapján ($p=0,322$). Bár az elvált szülők gyermekei körében magasabb a munkavégzés aránya, a jelentős különbség az első munkavállalás életkorában található. Az eredmények alapján a szülők az egyetemi tanulmányokat igyekeznek legalább részben támogatni, egyéb erőforrásokat azonban feltehetően nem tudnak biztosítani, amely munkavállalásra készítheti a tanulókat. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a család szerepe a fiatalok korai munkavállalásában is jelentős, a család szerkezetében beállt változás pedig növeli az

egyetemi tanulmányok melletti munkavállalás arányát, amelynek háttérében elsősorban a család finansiális állapota áll.

Kulcsszavak: családszerkezet, munkavállalás, kulturális tőke

Diszciplina: pl. pedagógia, pszichológia

Abstract

THE ROLE OF THE FAMILY IN EMPLOYMENT AMONG UNDERGRADUATES

The role of the family as the arena for primary socialization is significant throughout our lives. The cultural capital, parental role models, and relationship with siblings all have a tremendous impact on academic and non-academic achievement, social networking, intra- and intergenerational embeddedness, and employment during studies. However, a change in family structure can negatively affect a child's development, decrease his or her academic and non-academic achievement (Engler, 2016), and also causes a higher prevalence of health risk behaviours (Kovács and Nagy, 2017). In addition, due to the lower level of financial capital provided by the family, young people who have grown up in a non-intact family structure are often forced to work during their university or even high school studies to ensure their self-preservation. In our research, we examined the attitudes of the students studying at the University of Debrecen towards family and work in the light of the family structure, covering childhood storytelling experiences (BEST 2020). In addition to demographic issues, changes in family structure, childhood storytelling habits, and work-related attitudes were examined (N=159). 25.6% of the students' parents are divorced, 24.3% grew up with their mother. 86.5% of the parents read tales in childhood, mostly (75%) every day, typically mothers. No significant difference could have been detected in childhood storytelling experiences based on family structure ($p=0.322$). Although the ratio of employment is higher among children of divorced parents, a significant difference is found at the beginning of employment. Based on the results, parents try to support university studies at least partly, but they are unlikely able to provide other resources that could force students to work. Based on our results, it can be stated that the role of the family in the early employment of young people is also significant, and the change in the family structure increases the proportion of employment besides university studies, which is mainly due to the family's financial situation.

Keywords: family structure, employment, cultural capital

Disciplines: pedagogy, psychology

A család szerepe

A család az elsődleges szocializációs közeg, fogalma összekapcsolódott a házassággal és a gyermekneveléssel is. Bizonyos felmérések arra utalnak, hogy a családnak és a házasságnak általánosan pozitív a megítélése napjainkban (Engler, 2018). Ugyanakkor napjainkban egyre gyakrabban kell szembesülnünk a családszerkezet megváltozásával, az utóbbi évtizedekben ugyanis átalakult a család helye

és szerepe a modern társadalmakban. A házasságon kívüli együttélés egyre nagyobb teret hódít, és ezzel párhuzamosan megnőtt a házasságon kívüli születések aránya, miközben a válási hajlandóság is egyre magasabb (Földházi, 2008; Kapitány és Murinkó, 2020). Az 1960-as években más, a monogám családtagadó együttélési formák (kommuna, csoportházasság) is megjelentek. Mozgalmak indultak az azonos nemű személyek közötti élettársi, esetleg

házasági kapcsolatok teljes egyenjogúsításáért. Lényeges változás a szándékos gyermektelenség is, ami a női egyenjogúságért folytatott mozgalmak újraéledésével függenek össze (Püski, 2000; Spéder, 2019). A szignifikáns társadalmi és az iskolarendszert is érintő változások ellenére mégis elmondható a hazai és nemzetközi kutatások alapján, hogy a családi háttér jelentősen hat a tanulmányi-munkavállalói, valamint a magánéleti pályafutásra egyaránt (Engler, 2020; Ceglédi, 2017; 2018).

A családi egység felbomlása gyermekszemmel igen megterhelő élmény, mivel ekkor megrendülhet az addigi biztonságot nyújtó környezetbe vetett bizalom. 1987-ben volt a legmagasabb, 2,8 az ezer lakosra jutó válások száma, majd az ezt követő évtizedekben 2,0–2,5 között ingadozott. 2017-ben csökkent először 2 ezrelék alá a mutató értéke (KSH, 2019).

A szülők „elérhetőségének” szerepére is számos szakirodalom rámutatott a tanulmányi pályafutás kapcsán (Pusztai, 2009; Coleman, 1998; Engler, 2016; Ceglédi, 2012; 2020). A stabil családi háttér a legmegfelelőbb a gyermekek fizikai, pszichikai és szellemi fejlődésének (Pusztai és Engler, 2020; Kovács, 2020; Engler, 2016; Kozma, 1975). Ahol hiányzik az egyik szülő, ott bizonytalanabb a szülői kontroll és sérülékenyebb a norma-biztonság (Coleman, 1998; Pusztai, 2009). A családban bekövetkező strukturális válság a gyermekek korai munkavállalását eredményezheti, valamint a tanulmányi eredményesség és a mentális egészség romlásához vezethet (Kocsis, 2019; Kovács és tsai, 2018). Korábbi kutatások rávilágítottak továbbá a családszerkezet megváltozásának mentális egészségére gyakorolt negatív hatásaira is (Kovács és Nagy, 2017). A segítő szakemberek gyakrabban találkoznak elvált szülők gyermekeivel, míg az intakt családban élő gyermekek körében ritkábban van szükség hasonló problémák miatt szakember bevonására (Bognár, 1986).

A válás előtti időszakban néha éveken keresztül jelen van a családi életben a megromlott szülő-

kapcsolat, a kommunikáció hiánya, a munkahely elvesztése (hibáztatás, szemrehányás, rágalmozás, anyagi biztonság hiánya). Az eredménytelen konfliktuskezelés, kibékíthetetlen ellentét miatt a problémából való kihátrálás jellemző (munkába, alkoholba, házasságon kívüli kapcsolatokba, menekvésbe stb.).

Ezek a folyamatok mentálisan romboló hatásúak és rossz mintát nyújtanak a gyerekeknek. Kihatással lehetnek a későbbi konfliktuskezelési adottságaikra, párkapcsolataikra, későbbi családi állapotukra és a gyermekvállalásra, gyermeknevelésre egyaránt (Visontai-Szabó, 2018). Az állandó feszültség és veszedék megmérgezi a légkört, elvész a biztonságérzet, a meghittség, és teljesen a bizalmatlanság és csalódottság érzése fog eluralkodni. A válás szerepe a családi viszonyok átrendezésében fokozatosan nőtt az elmúlt évtizedekben. Elterjednek az egyszülős családok, az egyedül élők aránya növekszik, megjelennek az új családi formák is (pl. élettársi kapcsolatok) (Püski, 2000; Visontai-Szabó, 2018).

Ugyanakkor a válás megfelelő módja tompíthatja ezt a hatást (pl. szoros szülő-gyerek kapcsolat, testvérkapcsolatok, konfliktusok hatékony kezelése stb.). A családi kapcsolatokra következtethetünk például a meseolvasásból is. Az életbe való beilleszkedés egyik elengedhetetlen eleme, hogy fel tudjuk ismerni saját és mások érzelmeit, vagyis ha fejlett az érzelmi intelligenciánk. A mese egy olyan eszköz, amely ennek a fejlesztésére szolgál. A gyerekek számára egy olyan lelki táplálék, amely érzelmi biztonságot is ad (Kádár, 2013). Kutatásunkban a meseolvasási szokások bemutatása által a család belső működésébe nyújtunk betekintést az elvált és nem elvált szülők gyermekei körében.

A munkavállalás

Az eddigi ismert adatok alapján kijelenthető, hogy egyre több fiatal vállal munkát iskolai tanulmányai mellett. Ezt bizonyítja a Magyar Ifjúság 2016-ban elkészített kutatása is, ahol a meg-

kérdezett fiatalok 54 százaléka jelentette ki, hogy dolgozott már élete során, és ez az arány a négy évvel korábbi felvételben tapasztalt 40 százalékhöz képest erős növekedést mutatott (Bauer et al., 2016).

Továbbá az is látható, hogy azok, akik tanulmányaik mellett rendszeresen dolgoztak, átlagosan hamarabb képesek elhelyezkedni a munkaerőpiacon azokkal összevetve, akik soha nem dolgoztak tanulmányaik mellett (Bauer és Szabó, 2009; Hvozdzetska és tsai, 2020). Az Aktív Fiatalok 2013 kutatás eredményei alapján a hallgatók 19%-a dolgozott a megkérdezéskor rendszeresen, 20%-uk alkalmanként, és 60%-ukról volt elmondható, hogy nem végzett keresőtevékenységet (Szócs, 2013). Egy 2003-as TÁRKI kutatás alapján a hallgatók bő egynegyede (26%) dolgozik alkalmanként, 15%-uk gyakran, 18%-uk pedig rendszeresen (idézi Gáti és Róbert, 2013). A 2015-ös HÖÖK Mentorprogram kutatás szerint a mentoráltak 35,8%-a dolgozott állandó vagy alkalmi jelleggel (Veroszta, 2016). Ráadásul a végzett munkával való elégedettség nem csupán a munka melletti elköteleződést növeli, hanem az egészségi állapotra is kedvező hatással bír, hiszen növeli a boldogságérzetet, a jóllét szintjét és az önértékelést is (Satuf és tsai, 2016).

Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy nemcsak egyre népszerűbb a tanulmányok mellett folytatott munkavállalás, de ennek számos pozitív következménye is van. Ráadásul, ha a személy a szakmájához illeszkedő munkát végez hallgatókorában, az növeli a felsőfokú tanulmányok folytatásának valószínűségét, az elhelyezkedési esélyeket, a munka szakhoz illeszkedését és csökkenti az elhelyezkedési időt a diplomaszerezés után is (Veroszta 2014, Sági, 2013; Gáti és Róbert, 2013). Emellett a társadalmi hovatatozás, ha nem is mindig közvetlen módon, de befolyásolja a hallgatói munkavégzés szakhoz való illeszkedését (Nyüsti és Ceglédi, 2010; Szócs, 2013, 2014; Gáti és Róbert, 2013, Markos, 2020; Ceglédi, 2018), s ennek az illeszkedésnek a társadalmi meghatározottsága nem írható felül az

eredményességgel sem (Ceglédi, 2018). A munka során tapasztalatokat szerzünk, fejlődünk, kapcsolatokat építünk ki, megtanulunk önállóan és csapatban is dolgozni, valamint a munkatapasztalattal rendelkezők kelendőbbek a munkaerőpiacon (OECD, 2015; Szócs, 2013).

Ám e pozitív dolgok mellett megjelennek sajnos negatív tapasztalatok is. Ilyen a lemorzsolódás, amire a munkavállalás kihat. Hazánkban 2018-ban az alapképzésben felvételt nyert egyetemisták 40 százaléka, míg a mesterképzésben részt vevő hallgatók 20 százaléka nem szerez végzettséget. Csók és munkatársai (2019) kvalitatív kutatásukban a hallgatói lemorzsolódás különböző szegmenseinek megjelenését vizsgálták, amely alapján a családi háttér, az esetleges korábbi tanulmányok, a pályaválasztás, a tanulás melletti munkavállalás, a társas kapcsolatok, valamint az egészségmagatartás egyes komponenseit emelték ki. Emellett Kocsis és Pusztai (2020), valamint Pusztai és Szigeti (2019) is rámutat arra, hogy gyakran az iskola melletti munkavállalás következményeként lemorzsolódás jelenik meg. A tanuló motiváltsága, érdeklődési köre és alkalmazkodási képessége további befolyásoló faktorként jelenhet meg, ahogyan a család anyagi helyzete (Pusztai és Kocsis, 2019) vagy éppen annak strukturális állapota is. Minél alacsonyabb fokon tanul és mellette dolgozik is a tanuló, annál inkább valószínű, hogy a család rossz anyagi helyzete áll a háttérben, s nem egyfajta önállósodási szándék (Szűgyi, 2019). Kutatásunk kérdése, hogy melyik irányba billen a mérleg: a munkavállalás pozitív vagy negatív irányban befolyásolja a tanulmányokat?

A családszerkezet megváltozása és a fiatal munkavállalása

A családszerkezet hatása jelentős lehet az egyetemi tanulmányok melletti munkavállalásra. Feltehető, hogy akik egy kétszülős háztartásban nőttek fel, olyan szülőkkel, akik tartósan dolgoztak életük

során, nagyobb eséllyel vetik bele magukat a munka világába is, mivel a szülei példáját követik. Azonban olyan eset is előfordulhat, ahol ennek az ellentétével találkozunk, vagyis a gyermek a szülei biztos családi helyzete és pénzügyi állapota miatt úgy érzi, nem szorul rá arra, hogy munkát keressen, mert az neki biztosított lesz (Paksi és Tsai, 2020). Az egyetemisták átlagos bevételi forrása nagyban összeköthető a szülők iskolázottságával is. Egyes kutatások szerint, megfigyelhető hogy azok a fiatalok, akiknek szülei diplomával rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel alapozhatják a megélhetésüket a családi keresetre, tehát kevesebb eséllyel kezdenek bele egy munkába. Ezzel ellentétben azok a fiatalok, akiknek szülei nem rendelkeznek diplomával, nem tudnak minden esetben a családi bevételre támaszkodni, és nagyobb eséllyel kezdenek munkába egyetemista éveik alatt (Garai és Kiss, 2014).

Jelen kutatás arra keresi a választ, hogy milyen a család szerepe a fiatalok korai munkavállalásában, a család szerkezetében beállt változás pedig hogyan befolyásolja az egyetemi tanulmányok melletti munkavégzést, amelynek háttérében elsősorban a család pénzügyi állapota áll. Emellett azt vizsgáljuk, hogy a mai fiatalok, akik egyetemi tanulmányaik mellett kezdenek el dolgozni, nagyobb eséllyel rendelkeznek-e elvált szülőkkel, vagy gyenge családi körülményekkel, mint ha ez nem így lenne. Elemezzük továbbá azt, hogy a munkavállalással kapcsolatos tényezők milyen negatív és pozitív hatást gyakorolhatnak az iskolai teljesítményre.

Módszer

Kutatásunkban a Debreceni Egyetem hallgatóinak családdal és munkával kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltuk a családszerkezet függvényében, kitérve a gyermekkori meseolvasási tapasztalatokra. A BEST 2020 kutatás során a demográfiai kérdések mellett a család szerkezetében történt változások, a

gyermekkori meseolvasási szokások, valamint a munkavállalással kapcsolatos attitűdök vizsgálatára került sor (N=159). Mivel hallgatókat vizsgáltunk, ezáltal sikeres életpályán lévőkől merítettünk, így ők lehetnek például a válassal sikeresen megküzdők. Eredményeink ennek tükrében értelmezendők.

Minta

A mintavétel – a lehetőségekből adódóan – nem valószínűségi, a minta nem reprezentatív semmilyen előzetes ismérv alapján. Kutatásunk eredményeinek általánosíthatósága ezáltal korlátozott. Az adatfelvétel által ugyanakkor betekintést nyerhetünk egy fontos téma mögötteseibe.

A kérdőív nyitott válaszadói körrel rendelkezett, a célcsoportnak megfelelően a válaszadók (N=200) többsége egyetemi hallgatókból állt, a nem egyetemi hallgatókat leválogattuk a mintából (így az elemzett mintanagyság N=157). A válaszadók 89,7%-a nő, 10,3%-a férfi nemű volt. Ezalapján elmondható, hogy a kitöltők között felülreprezentáltak a nők. A kitöltők átlagéletkora 22,87 év (sd=6,59).

A kérdőívben vegyesen szerepeltek nyitott és zárt kérdések, tehát az alany a megadott válaszlehetőségek alapján és saját szavaival is megoszthatta velünk véleményét. A kutatás tanulmányozta a szülők iskolai végzettségét is, mivel ez nagyban befolyásolhatja a gyermekek oktatási eredményességét (Kiss, 2014). A kitöltők többségének édesanyja (38,8%) szakiskolai, és (29,4%) középiskolai végzettséget szerzett; édesapja (58,1%) szintén szakiskolai, és (23,3%) középiskolai végzettséggel rendelkeznek. A válaszadók döntő többségének, 80,6%-nak van egy vagy több testvére, 52% számolt be egy testvérről.

A kutatás során a szakirodalmi előzmények alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: Az elvált szülőkel rendelkező kitöltők körében a gyermekkori meseolvasási gyakoriság jelen-

tősen alacsonyabb az elvált szülőkkel nem rendelkező kitöltőkkel összevetve.

H2: Az elvált szülőkkel rendelkező kitöltők tanulmányi eredménye rosszabb az elvált szülőkkel nem rendelkező kitöltőkkel összevetve.

H3: Azok a kitöltők, akik egyetemi tanulmányaik mellett dolgoznak, rosszabb tanulmányi eredményességgel jellemezhetők, mint nem dolgozó kortársaik.

H4: Azok a kitöltők, akiknek szülei elváltak, szignifikánsan hamarabb lépnek be a munkaerőpiacra az elvált szülőkkel nem rendelkező kitöltőkkel összevetve.

H5: Az elvált szülővel rendelkező kitöltőket kevésbé tudják anyagilag támogatni szüleik, mint az elvált szülőkkel nem rendelkező kitöltőket.

H6: Azok körében gyakoribb a hallgatói munkavégzés, akiknek tanulmányait kevésbé támogatják a szüleik.

Eszközök

Jelen kutatás kvantitatív, online kérdőíves formában valósult meg. A kutatás függő változói a családszerkezet, a munkavállalás, valamint a tanulmányi eredményesség volt, független változóink pedig a nem, az életkor, az iskolai végzettség, a lakóhely és a családszerkezet voltak. A kutatás első sorban a gyerekekre gyakorolt hatást vizsgálja, a kérdőívben azonban a már felnőtt korosztály szemszögéből kaptunk retrospektív jellegű adatokat, ami jól tükrözi a hosszú távú hatásokat is.

A kérdőívben a következő kérdéscsoportok vizsgálatára került sor

- szociodemográfiai kérdések,
- családszerkezetre és válásra vonatkozó kérdések,
- munkavállalásra irányuló kérdések,

- felsőoktatási tanulmányi eredményességre vonatkozó kérdések.

A kérdőívet online készítettük el google kérdőív formájában, amely különböző social media felületeken került megosztásra. A statisztikai elemzéshez az SPSS 22.0 for Windows statisztikai szoftvert használtuk. Az eloszlásbeli különbségek feltáráshoz khi-négyzet próbát, valamint Fisher-féle egzakt próbát alkalmaztunk, a csoportok összevetéséhez (folytonos változók esetén) az adatok nem normális eloszlására való tekintettel (Kolmogorov-Smirnov próba, $p < 0,05$) Mann-Whitney próbát alkalmaztunk.

Eredmények

A válasz hatása

A kutatás egyik célja fényt deríteni arra, hogy maga a válás hogyan hat az egyénre, milyen következményei és kihatásai lesznek a jövőre nézve. Felmerülhet az a kérdés, hogy a válás, mint megtörtént esemény okoz-e hosszútávú sebeket, vagy inkább a válás előtti időszak hagyhat-e mély nyomokat a gyermekben. A hallgatók 26,3%-ának családjában történt válás, illetve további 4,2% mondta azt, hogy nem váltak el, de különköltöztek szülei, amely alacsonyabb a hazai válási arányszámhoz képest (KSH, 2019). A kérdőívet kitöltő hallgatók körében tehát alulreprezentált ez a jelenség.

A kutatás fényt derített arra, hogy a vizsgált célcsoport átlagosan 10,6 éves korában élte át a válást. A válás okaként (1.ábra) a legmagasabb arányban a másik fél káros szenvedélye jelent meg (30,4%), és csak-nem ugyanennyien jelölték a harmadik fél belépését (28,6%). A kibékíthetetlen ellentét kb. minden hatodik esetben jelent meg válási okként, s a válaszok negyedének esetében valamilyen egyéb okot jelöltek (azt azonban nem kifejtve).

nyítaniuk. 39%-uk gondolta úgy, hogy semennyire sem hatott ki a tanulmányaira, minden a megszokott rutinban történt. Mindössze 8%-uk választotta azt az opciót, hogy teljesen kihattott és hirtelen változás lépett be a tanulmányi eredményességük során. Ugyanakkor, ha a lelki oldalát nézzük, a válaszadók háromnegyedénél mélyen a válás folyamata viselte meg leginkább. Hosszabb távon gondolkozva, a jelenlegi tanulmányi eredményesség szempontjából az elvált szülők gyermekeinek súlyozott tanulmányi átlaga 3,11, az ép családok gyermekeinek esetében pedig 3,05. A különbség tehát minimális ($p=0,915$). Második hipotézisünk tehát nem nyert megerősítést.

Munkavállalás

A hallgatók 36,8%-a dolgozik egyetemi tanulmányai mellett. A munkakezdés átlagéletkora 18,15 év ($SD=3,63$). A munkavállalók közül a legnagyobb arányban az állandó munkát (37,1%), valamint a diákmunkát (37,1%) végzők vannak jelen a mintában, amelytől jelentősen alacsonyabb a gyakornoki munkát végzők (12,9%), a részmunkaidőben foglalkoztatottak (8,1%), valamint az alkalmi munkavállalók (4,8%) aránya. A munkavállalók többsége (30,4%) 10-20 órát dolgozik egy héten. Őket követik a kevesebb mint 10 órát dolgozók (26,1%), a 30-40 órát, valamint a több mint 40 órát dolgozók (17,4%-17,4%), majd a 20-30 órát dolgozók (8,7%). Érdekes módon a munkavállalók tanulmányi eredményessége jobbnak mutatkozott azon társaikkal összevetve, akik nem dolgoznak, hiszen a munkavállaló súlyozott átlaga 3,42, míg a nem dolgozóké 3,08, amely nem jelentős különbség ($p=0,932$). Hipotézisünkre válaszolva megállapítható, hogy nem teljesítenek rosszabbul a tanulmányokban azok, akik dolgoznak, sőt, magasabb súlyozott átlagot látunk, bár a különbség statisztikailag nem mutatkozott szignifikánsnak. Harmadik hipotézisünk tehát nem igazolódott be.

A válás és korai munkavállalás kölcsönhatásai

Az elvált családban felnőtt gyermekek 43,9%-a dolgozik jelenleg, míg a nem elvált családok gyermekei esetében ez az arány 33,3%. A khi-négyzet próba eredményei alapján az eloszlásbeli különbség nem szignifikáns ($p=0,246$). A munka-kezdet tekintetében azonban jelentős hatás tapasztalható a családban történt szerkezeti változás kapcsán. Az elvált családokban felnőtt hallgatók első munkahelyre történő felvételének életkora 17,15 év, míg az intakt családszerkezetben felnőttek esetében 18,7 év. A Mann-Whitney próba eredményei alapján a különbség szignifikáns ($p=0,005$). Az alábbi táblázat szemlélteti a százalékos megoszlásokat az egyes életkori csoportokban történő munkakezdethez hozzárendelve. Az elvált családból származó gyermekek 80%-a már dolgozik a 14-18 év közötti életkorban, míg ez az arány 52,2% a nem elvált családból érkezők esetében. A Fisher-féle egzakt próba eredményei szignifikáns eloszlásbeli különbségre mutatnak rá ($p=0,012$). Negyedik hipotézisünk, mely szerint az elvált családból érkező fiatalok körében jelentősen hamarabb történik meg a munkaerőpiacra való belépés, beigazolódott.

1. táblázat: A munkakezdet alakulása a szülők válásának függvényében (Forrás: BEST 2020, $N=104$ – munkavállalók almintája)

		Munkakezdet/év			
		14-18	19-22	23-26	
Válás	nem	N	36	27	6
		Sor%	52,2	39,1	8,7
	igen	N	28	5	2
		Sor%	80,0	14,3	5,7

A válás nem függ össze szignifikánsan azzal, hogy a család támogatja-e anyagilag a tanulmányokat.

Az elvált szülők gyermekeinek 53,7%-a számolt be arról, hogy szülei teljeskörűen finanszírozzák az egyetemi tanulmányaikat, 29,7%-ukat részben támogatják a szülők, 17,1%-uk pedig nem kap támogatást. Az el nem vált családok gyermekei esetében a teljes mértékű támogatás aránya 54,2%, a részben történő támogatás 35,5%, a teljes támogatás hiánya pedig 10,3%. A khi-négyzet próba eredményei alapján nem áll fenn jelentős eloszlásbeli különbség ($p=0,480$). Ötödik hipotézisünk így nem igazolódott.

A munkavégzés és a szülők általi támogatás szerinti megoszlás azonban már szignifikáns eltéréseket mutat ($p<0,001$). Viszonylag kicsi azoknak az aránya, akiket a szülők egyáltalán nem tudnak támogatni (12,2%), jól látható azonban, hogy ezen hallgatók nagy része, 83,3%-uk dolgozik, amely azért lehet szerencsés, mert ezek a hallgatók ilyen módon biztos bevételi forrást keresnek (akár a diákhitel felvételének elkerülése céljából is). Akiket a szülők részben tudnak támogatni, azoknak 48%-a dolgozik, míg azok közt a legalacsonyabb a dolgozók aránya (18,9%), akiknek tanulmányait a szülők finanszírozni tudják. A munkavállalás tényleges oka tehát sokkal inkább a szülők által biztosított támogatás mértékében keresendő, amelyre természetesen hatással lehet a válás, de elsősorban nem az határozza meg. Hatodik hipotézisünk tehát beigazolódott.

Összességben elmondható, hogy azok a fiatalok, akik tanulmányaik mellett dolgoznak, bár nem rendelkeznek nagyobb eséllyel elvált szülőkkel, vélhetően a gyenge családi körülmények és korlátozott családi erőforrások okán gyakrabban dolgoznak, és jelentősen hamarabb lépnek be a munkaerőpiacra.

Megvitatás

A család szerepe a gyermek életében meghatározó, elsődleges nevelési szintéreként számos mintát ad a gyermek életvitelére vonatkozóan is. A család szerkezetének megváltozása az alapvető

személyiségformálódáson túl azonban közvetve vagy közvetlenül az egyes eredményességi dimenziókra is jelentősen hathat, mint a tanulmányi eredményesség (Engler, 2018), az egészség mint nem-tanulmányi eredményesség (Kovács és Nagy, 2017) vagy éppen a munkavállalás (Kocsis, 2019).

Kutatásunkban a válás és a munkavállalás összefüggéseit vizsgáltuk online kérdőíves módszerrel. A kitöltők 26,3%-ának családjában történt válás, valamint 4,2%-uk esetében különköltöztek a szülők. Ez komoly szerkezeti változást jelent valamennyi családtag részére, amely alapjaiban hat a családtagok mindennapjaira, életvitelére, eredményességük különböző dimenzióira. A válást átélők esetében a váláskori életkor 10,4 év. A hazai trend alapján 2017-ben 84 gyermek jutott 100 válásra, életkor tekintetében ez 20 fő 0 és 6 év közötti, valamint 64 fő 7 és 17 év közti gyermeket jelent (KSH, 2019). A válás folyamatáról többségében tudtak a gyermekek, a válaszok alapján látható, hogy sokszor már azelőtt érezték a válás fenyegetését, hogy a szülők erről tájékoztatták volna őket, hiszen érzékelték a család megváltozott működését. A válaszadók nagy része, leginkább az édesanyára, a testvérekre és a nagyszülőkre tudott megfelelően támaszkodni, amely megfelel a korábbi trendeknek. Bár a válások esetében gyakran tapasztalható, hogy kevesebb erőforrás jut a gyermekre, a gyermekkori meseolvasási tapasztalatokban nem áll fenn jelentős különbség a családszerkezet alapján, hiszen az eredmények alapján az elvált családok gyermekeinek esetében is kimagaslóan jelen volt a gyermekkori meseolvasás.

Az, hogy a válás mint megtörtént esemény vagy inkább a válás előtti időszak hatása erősebb, további kutatások alapját képezi. Ez persze egyéni és esetfüggő: nem mindegy ugyanis, hogy mi vezet váláshoz. Ennek megfelelően, a gyermek vonatkozásában meghatározó tényező lehet az is, mikor történik a válás. Egy nagyobb gyermek valószínűleg könnyebben fel tudja dolgozni az eseményeket (bár a serdülőkor szenzitív, kritikus periódusa okán a

serdülőkre is szignifikánsan hathat). Természetesen nincs két egyforma válás, hiszen minden esetben egyedi, eltérő személyek és személyiségek vesznek részt a folyamatban, s ennek hatása is eltérő a további szereplőkre, így a gyermekre is (Visontai-Szabó, 2018).

A kutatásban megvizsgáltuk, lehet-e a válásnak hatása a fiatalok munkavállalására. Alapvetően a hallgatók harmada dolgozik egyetemi tanulmányai mellett, a munkakezdés átlagéletkora belenyúlik a középiskolai tanulmányok életkorába. Legtöbbjük állandó munkával rendelkezik, 10-20 órás heti munkavégzés mellett. Az elvált szülők gyermekei nincsenek túlsúlyban a munkavégzés tekintetében, azonban körükben a munkaerőpiacra való belépés jellemzően hamarabb, átlagosan csaknem másfél évvel korábban megtörténik. Az elvált családban felnövőök túlnyomó többsége már középiskolai tanulmányai mellett is vállal munkát, jelentősen magasabb arányban, mint az intakt család-szerkezetben felnőtt kortársak. Ennek ellenére a válás maga nem jelenik meg szignifikánsan a tanulmányok anyagi támogatásában, mert a tanulmányok finanszírozásának megoszlásában nincs különbség a két hallgatócsoport közt. A válás nincs hatással arra, hogy a család támogatja-e anyagilag a hallgatót. A kutatásunkban megkérdezett hallgatók anyagi támogatottsága nem különbözött az elvált és a nem elvált családok között. További nyitott kérdés azonban, hogy mekkora ennek a támogatásnak a mértéke, és ezzel összefüggésben hogyan kényszerül munkavállalásra egy-egy hallgató.

A munkavégzés és a szülők általi támogatás szerinti megoszlás azonban már szignifikáns eltéréseket mutat. Az eredmények azt mutatják, hogy a szülők az egyetemi tanulmányokat igyekeznek legalább részben támogatni, egyéb erőforrásokat azonban feltehetően nem tudnak biztosítani, amely munkavállalásra készítheti a tanulókat. A munkavállalás tényleges oka tehát sokkal inkább a szülők által biztosított támogatás mértékében keresendő, amelyre természetesen hatással lehet a válás, de

elsősorban nem az határozza meg. Látható azonban, hogy nem minden hallgató lép be a munkaerőpiacra a szülői támogatás hiányában. Esetükben feltehetően a diákhitel mint támogatási opció merülhet fel, amely azonban további kutatási kérdéseket vet fel.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a család szerepe a fiatalok korai munkavállalásában is jelentős, a család szerkezetében beállt változás pedig növeli az egyetemi tanulmányok melletti munkavállalás arányát, amelynek háttérében elsősorban a család pénzügyi állapota áll. A továbbiakban érdemes megvizsgálni a támogatás mértékének szerepét, hiszen eredményeink arra utalnak, hogy a támogatás mértéke lehet a kulcs az adatok háttérében meghúzódó okok feltárásához.

Korlátozások

Kutatásunk egyik limitációja a kutatási adatbázis nagysága és összetétele. A jövőben érdemes a kérdésköröket nagyobb és valószínűségi mintavételi elven gyűjtött mintán is vizsgálni. A kutatás eredményei reprezentativitás hiányában nem általánosíthatóak a teljes egyetemi populációra. Továbbá jelen kutatásban egyéni, többnyire zárt kérdések megfogalmazására került sor, továbbá sztenderdizált kérdésblokkok alkalmazása nem volt jelen. További összefüggések feltárásához érdemes lesz a fent megfogalmazott kérdéseket és megállapításokat validált és sztenderdizált kérdőívekkel és kérdésblokkokkal kiegészíteni.

Konklúziók

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a család szerepe a fiatalok korai munkavállalásában is jelentős, a család szerkezetében beállt változás pedig növeli az egyetemi tanulmányok melletti munkavállalás arányát, amelynek háttérében elsősorban a család pénzügyi állapota áll. Az eredmények alapján a családszerkezeti változás közvetve hat az anyagi támogatásra, mivel az elvált szülők ugyanúgy

próbálják támogatni gyermeküket tanulmányaik elvégzésében, sokkal inkább a mindennapokban nyújtott támogatás mértéke apadhat el, hiszen alapvetően az elvált családok esetében alacsonyabb finansiális tőketendenciák mutathatóak ki. Kulturális és emocionális tőke szempontjából azonban jelen minta nem mutatott jelentős különbséget a válás alapján, tehát a szülők a válás ténye ellenére is próbálják a lehetőségeikhez mérten fenntartani a szükséges emocionális és anyagi támogatást.

A továbbiakban érdemes megvizsgálni a támogatás mértékének szerepét, hiszen eredményeink arra utalnak, hogy a támogatás mértéke lehet a kulcs az adatok háttérében meghúzódó okok feltárásához. Ezért további kutatásainkban a diákhitel, mint lehetséges opció vizsgálatát tervezzük, valamint nagyobb hangsúlyt fektetünk az elvégzett munka mennyiségére és minőségére, a tanulmányok és munkavégzési átfedések szerepére, valamint a hallgatók jelenlegi családi/párkapcsolati státuszára és finansiális helyzetére.

IRODALOM

- Bauer B., Pillók P., Ruff T., Szabó A., Szanyi F. E., & Székely L. (2016). *Ezek a mai magyar fiatalok! - A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei*. Budapest: Új Nemzedék Központ.
- Bauer B., & Szabó A. (Eds., 2009). *Ifjúság 2008 gyorsjelentés*. Budapest: Szociálpolitikai és Munkügyi Intézet.
- Bognár G., & Telkes J. (1986). *Budapest: A válás lélektana*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85-110.
- Ceglédi T. (2017). A karriernek alárendelt magánélet vagy a karrierhez nélkülözhetetlen magánélet? A társadalmi hátrányok ellenére sikeres, reziliens hallgatók tervei. In Engler Á. (Ed.), *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei* (pp. 62-86.). Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ceglédi T. (2018). *Ugródeszkán Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-H.
- Ceglédi T. (2020). Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. *Kapocs*, 19(2), 65-80.
- Coleman, J. S. (1998). A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Gy. Lengyel, Z. Szántó (Eds.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula. 11-44.
- Csók C., Hrabéczy A., Németh D. K. (2019). Focus on the dropout students' secondary school experience and career orientation. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 708-720.
- Engler Á. (2016). A család támogató szerepe. *Kapocs*, 15(4), 21-27.
- Engler Á. (2018). *Család és karrier*. Debrecen: CHERD-H.
- Engler Á. (2020). A szülőket és a pedagógusokat segítő családpolitikai intézkedések hatása és igénye. *Kopp Mária Intézet a Népességért és a Családokért (KINCS) szakmai folyóirata*, 3(2), 81-90.
- Földházi E. (2008). *Az első házasságkötés után- A párkapcsolatok dinamikája, egyszülős családok kialakulása és megszűnése Magyarországon a 20. század második felében (doktori értekezés)*. Budapest: Corvinus Egyetem.
- Gáti A., Róbert P. (2013). Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In O. Garai, Zs. Veroszta (Eds.), *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 93-109.
- Garai O., Kiss L. (2014). EUROSTUDENT V - magyarországi eredmények. In L. Kiss László (Ed.), *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az EUROSTUDENT V kutatás hazai eredményei*. Budapest, Educatio Nonprofit Kft. 5-26.
- Hvozdetzka, B., Varha, N., Nikon, N., Kocsis, Zs., Kovacs, K. (2020). Migratory Moods and Temporary Employment of Students of Central and Eastern Europe. *Italian Sociological Review*, 10(2), 305-326. doi: [10.13136/isr.v10i2.342](https://doi.org/10.13136/isr.v10i2.342)

- Kádár A. (2013). *Mesepszichológia*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Kapitány B., & Murinkó L. (2020). Párkapcsolati változások, termékenységi trendek. In T. Kolosi, I. Szelényi, I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Ríport 2020*. Budapest: TÁRKI. 146-170.
- Kocsis Zs. (2019). Középiskolai diákok munkához és továbbtanuláshoz fűződő viszonya. *Educatio*, 28(1), 158-165.
- Kocsis, Zs., Pusztai, G. (2020). Student Employment as a Possible Factor of Dropout. *Acta Polytechnica Hungarica*, 17(4), 183-199.
- Kovács K. E. (2020). A társadalmi struktúra és az oktatás összefüggései a sportiskolák rendszerében. *Opus et Educatio: Munka és Nevelés*, 7(1), 47-54.
- Kovács K. E., Nagy B. E. (2017). Kockázatvállaló magatartás a családszerkezet függvényében, valamint hatása a tanulmányi eredményességre. *PedActa*, 7(1), 39-46.
- Kovács K. E., Pusztai G., Kovács K., Nagy B. E. (2018). A felsőoktatási társas integráció és a hallgatói egészségmagatartás kapcsolata. *Pedacta*, 8(1), 41-50.
- Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet: Egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- KSH (2019). A válások demográfiai jellemzői. *Statistikai tükör*, <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/valas17.pdf>
- Markos V. (2020). *Úton a felelős állampolgári lét felé az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai*. Debrecen: CHERD-H.
- Nyüsti Sz., Ceglédi T. (2010). A három versengő dimenzió – Kísérlet hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén. In T. Kozma, T. Ceglédi (Eds.), *Régió és oktatás – A Partium esete (Régió és Oktatás sorozat VII. kötet)* Debrecen, CHERD-H. 93–101.
- OECD (2015). *Az OECD kilátások a készségek területén 2015.: Ifjúság, készségek és foglalkoztathatóság*. Letöltve 2020. 12. 20. <http://www.oecd.org/edu/oecd-skills-outlook-2015-9789264234178-en.htm>
- Paksi B., Széll K., Magyar É., Fehérvári A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62-81.
- Pusztai G. (2009). *Társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G., Engler Á. (2020). Értékkeremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) szakmai folyóirata*, 3(2), 3-10.
- Pusztai, G., Kocsis, Zs. (2019). Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, 8(6), 193.
- Pusztai, G., Szigeti, F. (2019). Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Felsőoktatási kutatások a lemorzsolódás témakörében. *Új Pedagógiai Szemle*, 26(11-12), 171-174.
- Püski L. (2000). *Magyarország a XX. században I-II. kötet*. Szekszárd: Babits Kiadó.
- Satuf, Monteiro, S., Pereira, H., Esgalhado, G., Afonso, R. M., Loureiro, M. (2016). The protective effect of job satisfaction in health, happiness, well-being and self-esteem, *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 24(2), 181-189. doi: [10.1080/10803548.2016.1216365](https://doi.org/10.1080/10803548.2016.1216365)
- Sági M. (2013). Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In O. Garai, Zs. Veroszta (Eds.), *Frissdiplomások 2011* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 111-142.
- Spéder Zs. (2019). A hazai termékenységi magatartás nemzetközi összehasonlításban. (akadémiai doktori). Budapest: KSH.
- Szilágyi M. (2007). A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben. *Könyv és nevelés*, 2(3).
- Szőcs A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In T. Darvai (Eds.), *Felsőoktatás és munkaerőpiac*.

- Eszményektől a kompetenciák felé.* Szeged: Belvedere Meridionale. 87-124.
- Szócs A. (2014). Teher alatt nő a pálma: hallgatók munkához való viszonya a Debreceni Egyetemen. In H. Fényes, I. Szabó (Eds.), *Campus-lét a Debreceni Egyetemen.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 159-182.
- Szűgyi J. (2019). Munkavállalás tanulói jogviszonnyal. *Opus et educatio*, 6(1), 87-108.
- Veroszta Zs. (2014). Kinek meddig tart a felsőoktatás?: A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In L. Kiss (Ed.), *A felsőoktatás szociális dimenziója: A Eurostudent V magyarországi eredményei.* Budapest: *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.* 53-67.
- Veroszta Zs. (2016). A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata. In A. Derényi, J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* Budapest: Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet. 153-200.
- Visontai-Szabó K. (2018). Lélektani folyamatok és ezek következményei a szülők kapcsolatának felbomlása során. *Magyar rendészet*, 18(3), 125-138.

A „TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT MENTORPROGRAM” ELŐKÉSZÍTŐ KURZUSÁN RÉSZTVEVŐ MENTORJELÖLTEK MOTIVÁCIÓI

Szerző:

Godó Katalin
Debreceni Egyetem (Magyarország)
Neveléstudományi Doktori Program

E-mail cím:
katalin1en@gmail.com

Lektorok:

Ceglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Iványi Zsuzsanna (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Godó Katalin (2021). A „Tanítsunk Magyarorszáგért Mentorporgram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 21-41. DOI [10.18458/KB.2021.2.21](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21)

Absztrakt

Jelen tanulmány a mentorálás oktatásban betöltött szerepére fókuszál. A téma az utóbbi években egyre inkább a kutatók látószögébe került (Bencsik és Juhász, 2017). A nemzetközi gyakorlattal összhangban a hazai köznevelési intézményekben is felértékelődött a mentorok szerepe, az egyes iskolatípusokban pedig különböző mentorprogramok jelentek meg. Kutatásunkban a *Tanítsunk Magyarorszáგért Mentorprogram* debreceni hallgatóit vizsgáltuk, hogy feltérképezzük az egyetemista mentorjelöltek motivációinak aspektusait, a mentoráláshoz kapcsolódó érzelmi és kognitív viszonyait, a mentorálás iránti elkötelezettségüket (vagy annak hiányát). További célunk volt annak feltárása, hogy mi minden befolyásolja a mentorrá válás végső döntését a hallgatók körében (anyagi, mentális erőforrás stb.), s ezek a tényezők milyen kölcsönhatásban vannak egymással. Kutatásunkat 151 fővel végeztük azok között az egyetemista fiatalok között, akik a mentorrá válás elméleti kurzusán részt vettek a 2018/2019-es tanév tavaszi félévében. Kvantitatív kutatásunk alapjait a TM1 kurzus oktatói, Ceglédi, Engler, Szűcs, Hüse és Berényi (2019) által létrehozott és lekérdezett kérdőív adja, melyet 2019/20-as tanév elején töltöttek ki a kurzusra jelentkező hallgatók. A kitöltők közel 50%-a döntött úgy végül, hogy elkötelezi magát a mentorálás mellett, s a másik 50%-a pedig valamilyen oknál fogva mégsem vállalt mentori tevékenységet. Eredményeink alapján elmondható, hogy a mentorok számára a segítségnyújtás és az ösztöndíj formájában kapott anyagi juttatás jelentették a fő motivációs faktorokat, azonban utóbbi elsősorban a férfi hallgatók számára volt fontos, valamint az anyagi aspektus a hátrányos helyzetű hallgatók számára sem volt elsődleges a motiváció alakulásában. Következtetéseink szerint a mentorálásban az erős belső motiváció és elkötelezettség játszik fontos szerepet, míg a külső motivációként megjelenő anyagi juttatás másodlagos lehet, de szintén fontos.

Kulcsszavak: egyetemista mentor, mentori kapcsolat, mentorálás, interperszonális kapcsolat, mentori motiváció

Diszciplína: neveléstudomány, nevelésszociológia

Abstract**MOTIVATIONS OF MENTOR CANDIDATES PARTICIPATING IN THE LET'S TEACH FOR HUNGARY MENTOR PROGRAM'S PREPARATION COURSE**

The present study focuses on the role of mentoring in education. The topic of mentoring has increasingly got into the focus of researchers in recent years (Bencsik és Juhász, 2017). In accordance with international practice, the role of mentors in Hungarian public education institutions has become more valuable. In proportion to recognizing its role in education, different mentoring programs have emerged in each type of school. In the present study, our orientation is specifically aimed at the students of the Teach for Hungary Mentoring Program in Debrecen, in order to map the aspects of the motivations of the student mentor candidates in Debrecen. Among other things, we are curious about their emotional and cognitive attitude toward mentoring, and we are interested in the extent (or lack thereof) of their commitment to mentoring. Our aim is to explore, what influences the final decision among students to become a mentor (material, mental resource, etc.) and how these factors interact/relate to each other. In the spring semester of the 2018/2019 academic year, we conducted our research with 151 young students who took part in a theoretical course to become a mentor. The foundation of our research is the questionnaire created by Ceglédi, Szűcs, Hüse, and Berényi (2019), and that form was filled in by a student who applied for a TMO1 course at the beginning of the 2019/20 academic year. Nearly 50% of respondents decided to commit themselves to mentoring, and the other 50% did not undertake mentor activity for some reason. Based on our results, it can be said that assistance and financial support in the form of scholarship were the main motivating factors for mentors, but the latter was important mainly for male students, nor had the financial aspect primary importance for students with a disadvantaged background in the development of motivation. According to our conclusions, commitment and strong internal motivations play an important role in mentoring, while financial benefits in the form of external motivation can be secondary, but also play an important role in motivation.

Keywords: university student mentor, mentoring relationship, interpersonal relationship, motivational factors in mentoring

Disciplines: educational science, sociology of education

Bevezetés

A mentorálás alig pár évtizede került hazánkban is a tudományos érdeklődés horizontjába. Elsősorban leginkább a menedzsmenttel, vállalatfejlesztéssel kapcsolatos vizsgálatok köré épülő mentorfogalom volt jellemző (Bencsik és Juhász, 2017). Az utóbbi időkben viszont szélesebb körben is elterjedt a mentorálás fogalmának használata, s az oktatásban is felismerték annak kulcsfontosságú szerepét (Perjés és Héjja-Nagy, 2018). Mind külföldi, mind hazai viszonylatban is egyre inkább növekszik az iskolai keretek között létrejövő

mentorprogramoknak a száma (Raufelder és Ittel, 2012). Tanulmányunk a pedagógusi tevékenységgel összhangban működő, azt kiegészítő tanulói mentorálással foglalkozik.

Kutatásunk arra fókuszál, hogy mi motiválja az egyetemistákat arra, hogy részt vegyenek a mentori tevékenységben. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy vajon mennyire érett meg a mentorrá válás bizonyosságának ténye azelőtt a mentorjelöltekben, hogy valaki kipróbálta volna magát ebben a szerepben. Kitérünk arra, hogy az anyagi haszon-szerzés mellett/vagy helyett mi az, ami miatt

preferálják a mentorálást; egyéni vagy társadalmi célok vezérik-e a mentorokat elsősorban. Megvizsgáljuk, hogy a külső és belső motivációs tényezők milyen mértékben kerülnek előtérbe. Mint ahogy a hallgatók is sokfélék lehetnek (eltérő szakkal, karral, életkorral bírnak), a motivációjuk is széles skálán mozoghat. A program sikerességének egyik kulcs-tényezője, hogy feltérképezzük a mentorok motivációját és elkötelezettségük mértékét. Ezért még a mentorálás megkezdése előtt bementi mérést végeztünk. Szó lesz többek között a mentorok képzési rekrutációs bázisáról, a szülők iskolai végzettségéről, továbbá a motiváció nemi különbségeiről is. Különös tekintettel arra, hogy egy pilot programról van szó, eredményeink fontos visszajelzést jelenthetnek a program koordinátorai, oktatói felé. A Tanítsunk Magyarországotért mentorprogram vizsgálatának nagyon kevés hazai előzménye van, így a kutatás során kapott empirikus eredmények jelentősen hozzájárulhatnak a program további fejlesztéséhez.

A mentorálás típusai a szakirodalom alapján

A mentorálás alapvető definíciója az életkori sajátosságokon/különbözőségen alapul. Russel és Adams (1997) szerint a mentorálás személyek között lezajló folyamat, azaz olyan interperszonális kapcsolat, amely egy szenior (idős), tapasztalt kolléga és egy junior (fiatal) között megy végbe. A szakirodalom alapján ezt hívjuk más néven ifjúsági mentorálásnak (Kállai, 2015). Azonban előfordulhat, hogy a fiatalok mentorálják az időseket (pl. az új technológiák megismertetése esetén), ami már a fordított (vagy más néven: ellentétes) mentorálás jelensége (Bencsik és Juhász, 2017).

A mentorálás egyes típusait nemcsak a résztvevők életkora alapján lehet megkülönböztetni. Ceglédi és mtsi. (2020) kutatásukban laikus és professzionális csoportokra osztják a mentorokat attól függően, hogy részesültek-e előzetes ismeretszerzésben a mentorálást illetően. A mentorálás éppen attól nevezhető professzionális tevékenységnek, hogy

tanulható, fejleszhető (Ceglédi és tsi, 2019). Feltétele a kognitív érettség mellett a lelki érettség is. Előfordul továbbá, hogy az egyén környezetében olyan segítők vannak jelen, akiknek a támogatása rokonítható a mentori tevékenységgel. Ők a laikus mentorok, akik egyben „névtelen” mentorok, mivel legtöbbször nincsenek mentorként megjelölve.

Alapvetően kétféle típusú segítséget hangsúlyoz Kram (1985), melyet a mentor tud mentoráltjának adni: egyik ilyen a karrier típusú pártfogás/támogatás, a másik pedig a pszicho-szociális támogatás (K. Nagy, 2015). Ideális esetben mindkettő együttesen érvényesül a mentorálás során – előbbi esetben a tanulmányi/iskolai kariert érintő kérdésekben áll rendelkezésre a mentor. Utóbbi kategóriába tartozik a megerősítés, motiválás, bátorítás stb., melyek a mentori szerepkör szerves részei – úgy is fogalmazhatnánk, hogy a mentor személyiségéből és kompetenciájából adódó többlethozam. Az érintettek pszicho-szociális szükségleteire való reakciója a mentornak legalább annyira fontos (ha nem fontosabb), mint az információs közvetítés, illetve a tanulmányi karrier szubvenciója. A mentorálás eredményessége nagymértékben függ ugyanis attól, hogy ezt a kétfajta típusú támogatást milyen arányban, összhangban képes megvalósítani a mentor.

A mentorálásnak illeszkednie kell továbbá a gyermek egyéni sajátosságaihoz (életkor stb.), szükségleteihez (kommunikáció stb.) (Bander és tsi, 2015), éppen ezért különösen fontos a mentoráltak egyén-specifikus, érzékeny megközelítése. Úgy véljük, akkor tudja igazán az egyénekben rejlő potenciált kiaknázni a mentor, ha személyre tudja szabni magát a mentorálást egy tudatosan irányított folyamat keretén belül. A program főként, de nem meghatározott jelleggel a csoportos mentorálást preferálja (1 mentor 3-5 fő mentoráltat kap), amin belül mégis fontos a mentornak a diákokra való személyes orientációja, differenciálása is. A Be a Mentor (2006) útmutatója alapján a fiatalok

esetében az érzelmeket kifejező/megfogalmazó beszélgetések egyfajta „biztonsági szelepként” is értelmezhetőek, mely alapján a mentoráltak ki tudják engedni magukból a pozitív és negatív érzéseket (mint egy szelep) (Bander és tsi, 2015). Egyes értelmezések szerint a mentorálás elsődleges célja a nevelés (Ehigie és tsi, 2011), ugyanis a mentor akarva-akaratlanul is szemléletet alakít és/vagy módosít, illetve személyiséget formál (lásd: később). A nevelés is egy értékközvetítő, értékrendszert kialakító, fejlesztő hatású bipoláris folyamat, amelynek fontos célja az, hogy „az egyént életfeladatai megoldására képessé tegye” (Gaál és Jászi, 2016). A mentorálás nevelés jellegű szemléletét hangsúlyozza Rhodes (2002) is, miszerint „a mentori a kapcsolatban az idősebb (..) elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba”. Fontos feladata a mentornak a mentorált autonómiájának elősegítése, mely megkönnyíti a mentorról való leválás folyamatát (Bencsik és Juhász, 2017). A mentorálásban ugyanis éppen az a lényege, hogy megszűnjön, azaz, hogy egy idő után ne legyen szükség rá. Éppen ezért a mentorálás egy időszakos folyamat (adott időtartamra szól), nem egész életen át tart. A mentorálás hatása viszont a mentor jelenléte nélkül, a jövőben attól még kamatozik.

Összességében elmondhatjuk, hogy a mentorálás gyakorlatától nem állnak távol a pedagógiai gyakorlatra jellemző kompetenciák (Kovács és tsi., 2015), sőt az oktatókkal jól korreláló, jól harmonizáló gyakorlatról van szó, mely pozitív hatással lehet a diák egyéni iskolai karrierjére. A fejlődésorientált, motiváció-serkentő intézményi klíma légkörébe is jól beintegrálható maga a mentorálás.

A mento-rálást nevezhetjük éppen ezért olyan extrakurrikuláris (tanórán kívüli) tevékenységnek, mely a tanári munkát kiegészíti, sőt globális értelemben véve szervezeti szinten az iskola egészére nézve pozitív hatást gyakorolhatnak a mentorprogramok. Az egyéni szintű fejlődés a rendszerszintű fejlődést is előmozdíthatja, hiszen az oktatási intézmény tagjaitól nagymértékben

függhet az adott iskola minőségi besorolása/osztályozása.

Mentori metaforák

Az Idegen Szavak szótárában a mentor kifejezés úgy jelenik meg, miszerint a mentor ’idősebb tanácsadó, pártfogó, atyai jóbarát’ (Juhász, 2009). Ennek a meghatározásnak alapját jelenti az is, hogy Mentor egy ókori bölcs aggastyán volt (megjegyzés: Homérosz Odüsszeia c. eposzában Odüsszeusz a trójai háború idején fiát, Telemakhoszt Mentor pártfogására bízta, míg ő háborúzni volt -Bencsik és Bencsik, 2017), ami jól mutatja, hogy a mentorok tevékenységének hagyományos értelmezését sokáig a mentor és mentorált közötti nagy életkori különbség alapján határozták meg (lásd az előző fejezetben). Napjainkban azonban a mentori tevékenység meghatározása már nagyobb sokszínűséget mutat. A fogalom árnyaltságát nem csak régen, de napjainkban is jól mutatják a mentor különféle megnevezései és ellen-megnevezései (mi az, ami nem a mentor).

Fontos azonban megkülönböztetni, hogy a mentorálás nem áll távol a segítői hivatástól, ugyanis vele az egyén egy másik egyén javát szolgálja (tágabb értelemben véve pedig a közösségét). Ez a fajta hozzáállás a proszociális (segítő, a közösséget szem előtt tartó hozzáállás, viselkedés) magatartás egyik ismérve. Noha a mentor segítő ugyan, de nem „ápoló” (Kovács és Fáyiné Dombi, 2015). A mentor nem veszi el az egyén felelősségét is a saját fejlődési folyamatában, sőt külön felhívja arra a figyelmet. Ő maga inkább kísérő, azonban mégsem barát (Kovács és Fáyiné Dombi, 2015), ugyanis a mentori folyamatban résztvevők között a feltárulkozás mértéke aszimmetrikus. A mentor nem a mentorálttal osztja meg személyes jellegű, bizalmi belső kérdéseit. Továbbá a mentor nem pszichológus, noha meghallgat, de nem diagnosztizál (Kovácsné és Fáyiné Dombi, 2015). A mentor iránymutatást ad, de „*mégsem szülő vagy tanár,*

nem alakít ki függőségi és hierarchikus viszonyt” a mentorálttal (Kovácsné és Fáyiné Dombi, 2015, 331.). A mentor az, aki egy darabig elkíséri a mentoráltat, de nem állandóan aktív a jelenléte az egyén életében, mindösszesen annak egy adott periódusában, időszakában. A mentor továbbá nem „pincér”, nem tálcán kínálja a kész megoldásokat, hanem tájékoztat a lehetőségekről és a diák önreflexív, perspektivikus gondolkodását segíti; továbbá azt, hogy ő maga legyen képes önmagáért való pozitív cselekvésre. A mentor nem irányító; a diáknak lehetőséget ad arra, hogy meghozza a saját döntéseit. Akaratát nem kényszeríti rá a mentoráltra. A mentor továbbá nem motivációs tréner, noha a diák motiválása fontos feladata, de nem csak és kizárólagos, pénzért folytatott tevékenysége.

A mai mentorfogalmat leginkább kifejezi az a hasonlat, miszerint a mentor egy útitárs, kísérő (Ceglédi és tsi, 2019). Ez a fajta megközelítés érzékelteti leginkább a partnerségen, együttműködésen alapuló viszony lényegességét, melynek fontos alapja az egymás iránti kölcsönös bizalom. Ez a meghatározás szintén rámutat arra, hogy napjainkban a mentor-mentorált kapcsolatnak már nem szükséges, kizárólagos feltétele a nagy életkori különbség, a mentor megjelenhet egyfajta nagytestvéri szerepben is, így kísérve a mentorált útját (Godó, 2021a: folyamatban lévő tanulmány).

A motiváció fogalmának tisztázása

A motiváció tulajdonképpen valamilyen cselekvésre történő mozgósítás, s ezt sugallja a kifejezés latin eredetű megfelelője/alapja is (movere jelentése: 'mozogni, mozgatni'). A motiváció valamiféle késztetésből fakad; vagyis az egyén viselkedésének hátterében valamilyen belső vagy külső erő áll, mely aktivitásra serkenti őt. A motivált embernek tehát van egy kívánt célállapot elérésére irányuló törekvése, melynek dinamikája a motiváció mértékétől függően alakul. Az emberek különböző szinteken,

különböző módokon és különböző mértékben motiválhatók. Egyénfüggő a motiváció forrása is, mert nem mindenkinek ugyanaz jelent „húzóerőt”. Korosztályonként is változatos a motivációs bázisa az egyéneknek (gondoljunk a jutalmazás-büntetés módszerére), mint ahogy társadalmi szinten is más-más különbségek adódhatnak (késleltetett – azonnali motivációs jutalom).

A motiváció forrása alapján megkülönböztetünk külső, illetve belső motivációt. Az intrinzik motiváció lehet személyes növekedésre irányuló motiváció, tartalmaz kapcsolat kiépítésére vagy közösségi elköteleződésre irányuló törekvés, míg az extrinzik motiváció az a külső jutalmazással járó motivációt jelöl (hírnév, pénz, elismertség stb.). Különbséget lehet tenni ilyen szempontból a motiváció és a motiváltság fogalmi között. Az első esetben a motiváció kívülről ható ösztönzés valamilyen cél elérésére irányul, míg a motiváltság ezzel ellentétben az „egyénre jellemző belsővé vált tényezőként, tulajdonságként szabályozza cselekedeteinket” (Hegedűs, 2002). A belső motiváció esetében a tevékenység önmagában is jutalmazó az ember számára, a kívülről vezérelt motiváció esetében utólag jutalmazzák az egyént (pl. fizetéssel, díjjal stb.).

Kétfajta irányultsága lehet a motivációnak, motiváltságnak: a siker elérése vagy a kudarcckerülés (pl. azért tanulok, hogy jó jegyet kapjak vagy azért, hogy ne kapjak egyest). Mindkét típusnak megvan a maga létjogosultsága, s egyénenként eltérő, hogy ki-ben melyiknek a reprezentációja érvényesül. A mentorrá válás esetén a sikerorientált megközelítés dominanciáját tartjuk azonban relevánsnak a mentor csatlakozásának saját motivációból eredő jellegéből kifolyólag. Gefferth (2014, szerk. idézi Bander és tsi, 2015) ugyanezt kihangsúlyozza a mentorált esetében is. Mi úgy véljük, hogy a mentorálás egy „közös megállapodáson nyugvó”, kölcsönösségen alapuló kapcsolat, melyben mindkét személy részvétele önkéntes alapú. Ez a fajta önkéntes jelleg pedig feltételezi a résztvevők

valamilyen mértékű, irányú motivációját. A tanulók motivációja és iskolai eredményessége pedig kölcsönösen képes egymásra hatni. Markos (2019) szerint a plusz, tanórai kereteken kívüli tevékenységek nemhogy elvonják a tanulót iskolától, hanem növelik az intézményi beágyazódását.

A motiváció kapcsán McClland (1985) említést tesz teljesítménymotivációról, kompetencia- és kapcsolatmotivációról. A magas teljesítményszükségletű emberek a kihívást jelentő feladatként vállalnak bizonyos tevékenységeket. A kapcsolatmotivált emberek esetén a kapcsolatok létesítése az elsődleges. A kapcsolatmotiváció szoros összefüggésben lehet a kapcsolati tőke és a társadalmi tőke fogalmakkal is. A társadalmi tőke-elméletek ugyanis arra hívják fel a figyelmet, hogy a közösségi kapcsolatokban olyan erőforrás rejlik, mely lehetővé teszi bizonyos célok elérését a „közösségi transzmisszió” által (Coleman, 1994). Továbbá ezek a kapcsolatok olyan beruházások a humán tőkébe, melyből az egyén számára közvetlen haszon konfigurálható a tőkefelhalmozás (tőkeakumuláció) által (Bourdieu, 1999). A kompetencia-motiváció White (1959) szerint az arra irányuló késztetése az egyénnek, hogy környezetével hatékony interakcióba lépjen, azaz hogy a tevékenysége révén ügyesnek, produktívnak érezze magát (Kő és tsi, 2017). Fontos ebben az esetben, hogy az egyén kompetensnek érezze magát végül valamiben.

Alkalmasság-ézés

A motivációt meghatározza továbbá a teljesítményre való alkalmasság is, így különösen fontos a kurzus végére, hogy a hallgatók mennyire érzik képesnek magukat arra, hogy vállalják a mentorrá válással járó kötelezettségeket (érik-e magukban az ehhez szükséges képességeket, kompetenciákat stb.). Ennek alapján a mentori kurzusra való jelentkezés egyfajta preszuppozíciót is (előfeltevést) hordoz; mégpedig azt, hogy az egyetemista

hallgatók, vagyis a mentorjelentkezők érik magukban azt, hogy képesek lehetnek mentorrá válni.

A szociálpszichológiában ismert énhatékonyság fogalma is ide kapcsolható, mely az egyén hiedelmeit foglalja magában arra vonatkozóan, hogy ő maga képes olyan teljesítményt nyújtani, ami nagy mértékben befolyással lehet saját életét meghatározó eseményekre (Bandura, 1994). A magas énhatékonyságérzéssel rendelkező személyek a mentorálást kihívásként élik meg szemben az alacsony énhatékonysággal bíró személyekkel, akik esetén inkább elkerülő attitűd lesz jellemző. Sőt a mentorálás esetén nem csak az egyéni, hanem a kollektív hatékonyságról is lehet beszélni „csapat közös hiedelme, a képességeikben, hogy képesek kivitelezni viselkedések olyan sorozatát, ami bizonyos szintű eredményre vezet” (Bandura, 1997, 4.).

A korai iskolaelhagyás elleni intézkedések, a Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram bemutatása

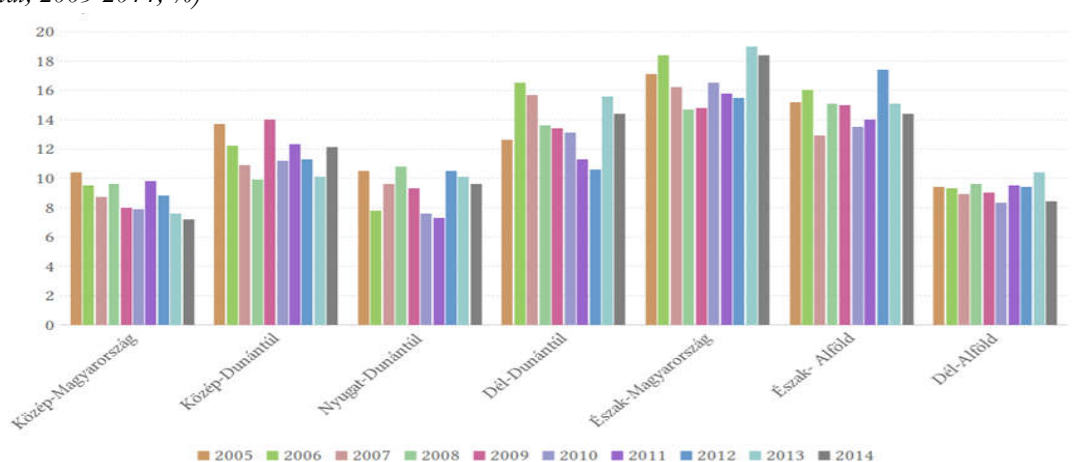
A korai iskolaelhagyás prevenciója a közoktatás fejlesztését célzó programok egyik fontos sarokköve. A Budapesti Intézet (2015) szerint a lemorzsolódás szakiskolai tanulók körében a legnagyobb, mely feltehetően nem független az általános iskolában gyökerező okoktól, például a helytelen iskolaválasztástól, szakválasztástól stb.). A korai iskolaelhagyás elkerülésének fontossága nemcsak hazánkban, hanem az Európai Unió szintjén is a szakpolitika fókuszába került. Az Európa 2020 stratégia „az oktatás terén ambiciózus célokat tűzött ki, például az iskolai lemorzsolódási arány 10% alá csökkentését” (Európai Unió Alapjogi Ügynöksége, 2017).

Az elmúlt években azonban az figyelhető meg, hogy hazánkban a korai iskola-elhagyók száma növekedett, noha az uniós átlag-érték viszont csökkent (10,6%) (Oktatási és Képzési Figyelő, 2019, 19.).

A közoktatásból való lemorzsolódás kapcsán elmondható, hogy erőteljes összefüggésben áll a hátrányos helyzettel. Fehérvári Anikó (2015) eredményei szerint a hátrányos helyzetűek által lakott régiókban jelentősen magasabb a korai

iskolaelhagyók aránya (Észak-Magyarország, Észak-Alföld)(lásd: 1. ábra). Amint láthatjuk, a korai iskolaelhagyás éppen a Tanítsunk Magyarországért mentorprogram által lefedett térségekben jelent kiemelt problémát (lásd: 2. ábra).

1. ábra: Korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon régiók szerint, 2005–2014 (forrás: Fehérvári nyomán: Eurostat, 2005-2014, %)



2. ábra: A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogramba bevont alapfokú intézmények (ISCED 2) (n= 70 kistélepülés, 12 egyetemi város, forrás: tanitsunk.hu)



Kiemelt kérdés lehet, hogy hogyan támogatjuk a közoktatásból való lemorzsolódás problémájának kezelésére vonatkozó nemzeti és uniós szintű törekvéseket a mentorprogramok segítségével.

A mentorok szerepe az általános iskolák intézményeiben kiemelten jelentős lehet. Nem csak a célok megfogalmazása, konkretizálása, letisztázása nehézség a diákok körében, hanem az ezt követő további lépések sorozata is (hogyan jutok el az adott célig). Ez már önmagában komplex gondolkodást igényel (pl. a megfelelő iskola kiválasztása). Figyelembe kell hozzá venni az egyén „intencionális orientációit” (Pusztai, 2011. 9 o.), s az egyéni preferenciákon túl számos diákot jellemző személyiségjegyet, továbbá az iskolához való attitűdjét (szeret iskolába járni avagy sem), szubjektív viszonyát. Costa és Kallick (1993) szerint minden gyereknek és minden tanítónak szüksége van legalább egy olyan bizalmas személyre, aki provokatív kérdéseket tesz fel neki (idézi Kovács és Fáyné Dombi, 2015). Az előrevivő kérdések következtében tud a mentorált is proaktivizálódni.

A feladat összetettsége még a szülők számára is kihívásokkal teljes, nemhogy annak a tizenéves diáknak, aki az iskolapadban ül. Nem minden diák van egyaránt tisztában a döntés súlyával, várható hozamával. A mentor szerepe éppen ezért különösen meghatározó lehet ebben a pályaválasztást érintő szenzitív időszakban. Sokak esetében a döntés az egész életpálya karriert meghatározza, azaz a döntés egyszeri jellege jellemző, sőt a döntést ők maguk különböző tényezők, kényszerítő körülmények, hatások, beidegződések, családi és társadalmi elvárások miatt végesnek és megfordíthatatlannak (irreverzibilisnek) gondolják. Ezeknek a gondolatoknak a rendszerében segíthet a mentor rendet tenni.

Továbbá azt is szeretnénk kihangsúlyozni, hogy nem csak azoknak tud segíteni a mentor, akik egyáltalán nem rendelkeznek továbbtanulási céllal,

hanem azoknak is, akik rendelkeznek ugyan, de pályaválasztási dilemmában szenvednek.

Globálisan és hazánkban sem „...magánügy az iskolába járás” (ismeretlen szerző: iskolablog). Az oktatási intézmények hatékony működése fontos társadalmi érdekeket szolgál. Az iskolázottság ugyanis a társadalmi mobilitás egyik lehetséges útja, mely az egyén munkaerőpiaci esélyeivel is korrelál. Ezért különösen fontos a diákok iskolán belüli képzettséghez való juttatása, s a középfokú oktatásba való beintegrálása a diákoknak. Ezt a célt szolgálják a mentorprogramok is.

A mentorprogram bemutatása

A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram az egyetemista mentorok és általános iskolás diákok közötti kapcsolatteremtést segíti, továbbá kiemelt célja a mentorok részéről az általános iskolák fiataljainak pályorientációs támogatása. Különösen fontos a mentorok tevékenysége azért, mert az oktatási problémák fontos mérföldköve az általános iskolai döntésekben gyökeredzik. Az általános iskolás diákok középiskolai lemorzsolódásának egyik oka a nem megfelelő továbbtanulási döntések meghozatalában rejlik. Hazánkban a mai napig az egyik fő kihívást jelenti az alapfokúból a középfokú oktatásba való átmenet (Európai Unió Alapjogi Ügynöksége, 2014).

A Tanítsunk Magyarországért (TM) egy országos szintű egyetemi mentorprogram, melynek fő fókusza a hátrányos helyzetű térségek (A területfejlesztésről és a területrendezésről szóló 1996. évi XXI. törvény és a kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet szerinti kedvezményezett járások) általános iskolás fiataljaira esik, ugyanakkor nem csak és kizárólag nehéz sorsú gyermekek képezik a célcsoportját. Összesen 9 egyetem bevonása történt meg jelen tanulmány kéziratának leadásáig (Debreceni Egyetem, Miskolci Egyetemen, Nyíregyházi Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Kecskeméti Neumann

János Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, és a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem) és immáron 70 általános iskola csatlakozott hozzá. A programba való bevont iskolák és egyetemek számanak növekedése a program ígéretességének előrejelző mutatója. Tervben van többek között, hogy Gyöngyösön, Gödöllőn, Keszthelyen és Kaposváron is elindítják a programot (tanitsunk.hu), melynek köszönhetően már országos lefedettségű jó gyakorlattá terebélyesedne a Tanítsunk Magyarországért mentorprogram.

Jelen mentorprogram különlegessége, hogy a mentor-mentorált közötti életkori távolság nem annyira hangsúlyos. A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram az egyetemistákat és az általános iskolás diákokat kapcsolja össze egy közös tevékenység keretén belül. A két célcsoport egyazon sajátossága, hogy az oktatásban vesznek részt, csak annak más-más intézménytípusában, más-más színterén. A mentor tapasztalata azon alapszik, hogy ő maga megjárta már azokat az oktatási lépcsőfokokat, mellyel mentoráltja jelenleg szembesül, így jobban tud azonosulni azzal az élethelyzettel, mely egy általános iskolás diákot jellemez, s hatékonyan képes segíteni is ezáltal. Ő maga saját életútjából származó tapasztalatait konzekvens módon képes beépíteni a mentorálás folyamatába (Ceglédi és tsi., 2020). A megfelelő mentori tevékenység tervezéséhez ugyanis elengedhetetlen a tanulói összetétel jellemzőinek, sajátosságainak alapvető ismerete, melyben élen járnak azok a mentorok, akik egy generáció szülöttjei/gyermekai (z generáció- 1995-2009). A mentorálás sikerét a generációs azonosság felerősítheti (a generációs különbségek eltávolíthatnak). Természetesen ezt a tendenciát bizonyos esetek/helyzetek felülírhatják, nem kell kizárólagos evidenciának tekinteni, mégis jelen program esetében érdemes kitérni rá.

A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram egy központi kezdeményezés hatására létrehozott és támogatott program, mely elsődlegesen, de nem csak és kizárólag a mentorált fejlődése céljából jött

létre. A kétirányú, kölcsönös fejlődést hangsúlyozza a reciprok mentorálás fogalma (Bencsik és Juhász, 2017). A program érdekessége, hogy a társadalom eltérő, különböző tagjait kapcsolja össze, akik más körülmények között kevésbé valószínű, hogy érintkeznének egymással. Anderson az iskolákat „intellektuális ügynökségnek” nevezi (idézi Ceglédi, 2018, 10 o.), ahol az alsóbb rétegekből származók a felsőbb rétegeknek az etikettjével, szokásaival, és nyelvjárásával érintkezhetnek. A mentorprogram ilyen formán a társadalom eltérő tagjainak is a gyűjtőhelye. A mentorálás során olyan kapcsolatban vehetnek részt, melyben „feloldódnak a társadalmi korlátok” (Pusztai, 2004; idézi Ceglédi és tsi, 2018, 53 o.).

A mentor továbbá értelmezhető egyfajta szociális katalizátorként is, mert kapcsolatrendszerének köszönhetően becsatornázhatja a mentoráltat a társadalmi integrációs folyamatokba. A mentor ilyen formán hidat képez az egyén és a társadalom között, s az egyént a lehetőségekhez való hozzáférésben segíti; áthidalja az információs szakadékokat, továbbá abban támogatja, hogy képes legyen az őt körülvevő környezeti feltételek kiaknázására, katalizálására. Emellett az egyén belső erőforrásaira is felhívja a figyelmet, s az abban rejlő potenciálra (Ceglédi és tsi, 2020). Mindezek növekedésével arányosan a mentoráltak esetében az életcélok horizontja kitágulhat.

Módszer

Kvantitatív kutatásunkat 2019-ben végeztük a Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram mentorjelöltjei körében. A program az ország négy egyetemén (Debrecen, Nyíregyháza, Pécs, Miskolc) indult el összesen 500 fővel. Kutatásunkban a populációból kifejezetten a DE hallgatóira fókuszáltunk (n=151 fő). A hallgatók függetlenül kortól, nemtől, munkarendtől és szaktól jelentkezhettek a mentoráláshoz kapcsolódó elméleti kurzusra (egy féléves TM1 kurzus), amelyért kreditet is kaptak. A mentorjelöltek a kurzus sikeres teljesítését

követően dönthettek arról, hogy megkezdik-e a mentorálást, amelyért ösztöndíj is jár. Közülük 72 fő írta alá végül a mentori szerződést és vett részt a mentoráláshoz kapcsolódó nyári táborban, valamint a mentorálást megelőző interjún.

Az itt elemzett bemeneti mérést a TM1 kurzus elején végezték a mentorjelöltek körében. Kutatásunkhoz a Ceglédi, Engler, Hüse, Berényi és Szűcs (2019) által összeállított és lekérdezett kérdőívet használtuk fel. A kérdőívben vizsgált főbb dimenziók a következők voltak: demográfiai adatok (családi háttér, diákok és szülők iskolai végzettsége, tanulmányok), motivációk (amiért a mentorprogramba jelentkeztek), félelmek, aggályok, személyes tapasztalatok a mentorálásban stb. A kérdőív többszerzős voltánál fogva változatos összetételű; tartalmazott nevelésszociológiai, pszichológiai jellegű tesztek is (redukált életesemény skála, reziliencia kérdőív, változási készenlét teszt). Kutatásunkban a hallgatók rekrutációs bázisát vizsgáló és a motivációjukat feltáró kérdésekkel foglalkoztunk. Tanulmányunkban azt tekintjük mentorjelöltnek, aki nyitott a mentorálás tevékenysége iránt, érdeklődést mutat a professzionális mentorálást megalapozó elméleti és módszertani ismeretek iránt, ugyanakkor még nem mentor a programban, csak ún. potenciális mentor. Felhívánánk arra a figyelmet, hogy ez nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy volt/vagy jelenleg is mentor egy másik programban.

Kutatási kérdések, hipotézisek

Jelen tanulmány keretein belül a mentorok demográfiai mutatóival kapcsolatban kíváncsiak vagyunk arra, hogy milyen településről érkeznek és milyen családi háttérrel rendelkeznek az egyetemista mentorok.

(1) Első hipotézisünk szerint a mentorálásra jelentkező hallgatók körében felülreprezentáltak vannak jelen a vidéki és falusi hallgatók. Hipotézisünket arra a feltételezésre alapozzuk, hogy a kistépelésekről származó hallgatók saját tapasztalataik alapján nagyobb tudással rendelkeznek arra vonatkozóan, hogy egy hátrányos helyzetű településen mekkora hozzáadott értéke lehet egy mentorprogram működésének.

A hallgatók képzési területi eloszlásával kapcsolatban a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

(2) Úgy véljük, hogy főként bölcsészhallgatók jellemzik a mentorjelöltek összetételét. Egyrészt azért gondoljuk, mert a mentori tevékenység a tanári szakma mellett a segítő szakmával mutat még rokonni kapcsolatot (Godó, 2021b), melyek mind a bölcsészettudományhoz állnak közel.

(3) Azt is feltételezzük, hogy inkább segítő szakmákból érkeznek a mentorok, ugyanis ők maguk szakmai fejlődést várnak a mentorálás során. Esetükben feltehetően szakválasztásukat is a segíteni akarás jellemezte, így nagyobb a nyitottságuk a hasonló programok iránt. Továbbá a segítő szakmákból érkező motivációját köztudattan inkább jellemzi a segíteni akarás, mint a más pályára készülőkét.

A motivációkkal kapcsolatban a következő feltételezéseket fogalmaztuk meg:

(4) A mentorjelöltek motivációival kapcsolatban azt feltételezzük, hogy a férfiak és nők tekintetében különbségeket tapasztalhatunk. Feltételezésünket a nemi sztereotípiákra alapozzuk (Diekman és Eagly, 2000), s úgy véljük, hogy a férfiak esetében a kihívás erőteljesebb motivációs tényező lehet.

(5) A hátrányos helyzetű – megjegyzés: a „hátrányos helyzetű hallgató” kategóriáját mások olyan módon operacionalizálják, hogy az ide tartozó hallgató legalább két szempontból nehézségekkel néz szembe a következőkből: magas testvérszám, alacsony státusú településtípus, alacsony iskolázottságú, elhunyt vagy munkanélküli szülő (Ceglédi, 2009 ízei: Pusztai, 2011:144). Meghatározásunknál ezt vettük alapul - ld. később index mutató létrehozása – mentorjelölt hallgatók esetében az ösztöndíj domináns motiváló tényező a mentori tevékenység választásában, ugyanis anyagi helyzetük

szempontjából minden juttatás nagy segítséget jelenthet számukra, így az ösztöndíj is.

(6) Utolsó hipotézisünkben azt feltételezzük, hogy gyakoribb lesz a hátrányos helyzetű mentorjelöltek esetében az a válasz, miszerint jobban ismerik leendő mentoráltjaik társadalmi helyzetét. Ezt az állításunkat azokra a szakirodalmi eredményekre alapozzuk, melyek szerint a hátrányos helyzetű tanulók életében gyakrabban fordulnak elő negatív megterhelő életesemények (ld. Holmes–Rahe-skála kérdéseiből újraalkotott Redukált Életesemények Skála (RÉS) – a kérdőívben Hüse által beszúrt kérdésblokk. Ez is a kérdőívünk része volt, azonban egy másik tanulmány tárgyát képezi. Jelenleg pedig elérhető az alábbi szakdolgozatban: Godó K. (2021). A reziliencia háttértényezőinek vizsgálata a debreceni egyetemisták körében. (Szakdolgozat – mentálhigiéné szakirányú továbbképzés. Debrecen: Debreceni Egyetem). Pearce, Down és Moore (2008) arra jutottak, hogy gyakorta előfordul, hogy az alacsony társadalmi státuszú hallgatók miután diplomát szereztek, visszatérnek a származási közösségükbe annak érdekében, hogy megszerzett tudásukat a kisközösségüknek a javára fordítsák.

Minta

Feltáró jellegű kérdőíves kutatásunkban a kitöltők rekrutációs bázisát térképeztük fel (demográfiai és képzési rekrutáció). Teljeskörű lekérézést végeztünk, melyben a válaszadási hajlandóság 88% volt. A nem tekintetében az alábbi megoszlás jellemzi a mintánkat; a résztvevők 64,9%-a nő, 35,1%-a férfi (1.táblázat).

1. táblázat: A megkérdezettek neme ($n=151$)

Neme	Fő	%
Férfi	53	35,1
Nő	98	64,9
Összesen	151	100

Ez az arány megfelel a régió felsőoktatásában tapasztalt átlagos nemi arányoknak (Fényes, 2009). A felsőoktatásbéli nőtöbbség lehetséges okaira jelen tanulmány keretein belül nem térnénk ki, ugyanakkor ebben a kérdéskörben figyelemreméltó az eltérő karok, szakok közötti szelekció.

A megkérdezettek átlagéletkora $M_{kor} = 22,54$ év volt ($SD = 4,56$). A legfiatalabb résztvevő 18 éves, a legidősebb 45 éves volt (levelező hallgató).

Eredmények

Ezt követően a mentorjelöltek települési eloszlását vizsgáltuk meg, melyre első hipotézisünk is vonatkozott. A megkérdezettek 69,3%-a származik városból, s 30,7%-a falusi. A Mikrocenzus (2016, 18.) adataival tulajdonképpen egybecsengenek a kapott eredmények, miszerint a fővárosban és a megyeszékhelyeken magasabb a diplomával rendelkezők aránya. Ilyen értelemben nem tapasztalunk különbséget a potenciális mentorjelöltek esetében, mert nem teljesült az a hipotézisünk, miszerint ők többségében faluból származnak. Ez köszönhető az eleve kevesebb falusi egyetemisták arányának is a felsőoktatásban.

A szülők végzettségének tekintetében elmondható, hogy 46 fő (31,3%) édesapja legfeljebb szakmunkás, míg 68,7% (101 fő) édesapja legalább érettségivel rendelkezik. Az anya legmagasabb végzettsége tekintetében azt találtuk, hogy 28 fő (18,8%) édesanyja legfeljebb szakmunkás, míg 121 fő (81,2%) édesanyja legalább érettségit szerzett. Andor (2002) szerint azok, akiknek szülei diplomások, ők jellemzően több időt töltenek el az iskolarendszerben, vagyis több évig tanulnak, szemben a nem diplomás szülők gyermekeivel. Eredményeink többségében azt mutatják, hogy a megkérdezett egyetemisták családi hátterét tekintve nem feltétlen csak középfokú vagy felsőfokú szülők jelennek meg, de mégis nagyobb a magasabban kvalifikált szülők aránya.

Ezt követően a szülők iskolai végzettségének állandó lakhely településtípusával való összefüggését vizsgáltuk (lásd: 3. és 4. ábra). Jellemzően a falusi résztvevők esetében volt az édesapák között magas a szakmunkást végzők aránya (édesapa: $\chi^2(2) = 3,97$, $p = 0,137$), míg az anyák legmagasabb végzettsége nem mutatott ilyen erős összefüggést a településtípussal (édesanya: $\chi^2(2) = 2,5$, $p = 0,293$). Mégis ez a fajta adat is jól mutatja a felsőoktatásban jelen lévő hallgatók családi háttérének diverzifikált voltát, mely az oktatás expanziójának egyik hozadéka. Eredményeink alapján a városiaknál élő szülőknél magasabb a diplomások aránya, ami a magyar demográfiai trendekre rímelő adat.

Karok szerinti megoszlás és segítő szakmát tanulók aránya

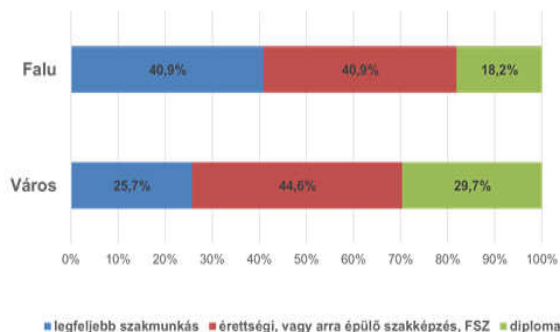
Előzetes hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a mintában felülreprezentáltak a Bölcsészettudományi Kar hallgatói. A kérdőívünket kitöltők közötti sokrétűség az eltérő karok arányaiban is jól látszik (lásd: 5. ábra). Azt láthatjuk, hogy a Debreceni Egyetem majdnem minden karáról (14 kar-Bölcsészettudományi Kar (BTK); Természet-tudományi és Technológiai Kar (TTK);

Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar (MÉK); Népegészségügyi Kar (NK); Gazdaságtudományi Kar (GTK); Műszaki Kar (MK); Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar (GYGYK); Informatikai Kar (IK); Gépészmérnöki Kar (GK); Általános Orvostudományi Kar (ÁOK); Állam- és Jogtudományi Kar (ÁJK); Fogorvostudományi Kar (FOK); Gyógyszerésztudományi Kar (GYTK); Egészségügy Kar (EÜ) jelentkeztek hallgatók, leszámítva a Zeneművészeti Kart (ZK), a Gyógyszerésztudományi Kart (GYTK), a Fogorvostudományi Kart (FTK) és az Egészségügyi Kart (EÜ).

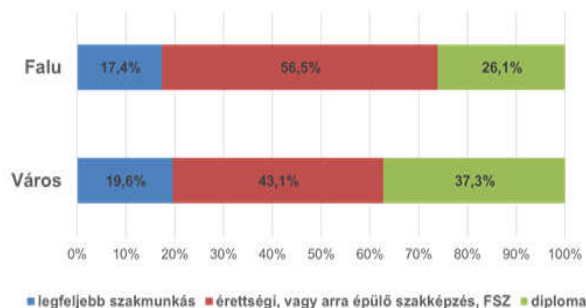
A válaszok alapján hipotézisünk teljesült, hiszen a Bölcsészettudományi Kar hallgatói felülreprezentáltak a mintánkban (43,7%), ugyanakkor figyelembe kell venni azt a tényt is, miszerint önmagában eleve több a hallgató a BTK-n, azaz egy nagy tömeget mozgósító karról van szó, ahol arányait tekintve a hallgatói alapsokaság eleve magas a Debreceni Egyetem többi karához képest (lásd: 2. táblázat).

A Debreceni Egyetem hallgatói statisztikai (2021) szerint az ÁOK, BTK, GTK, illetve a TTK tartozik a „legnépesebb” karok közé (lásd: 2. táblázat).

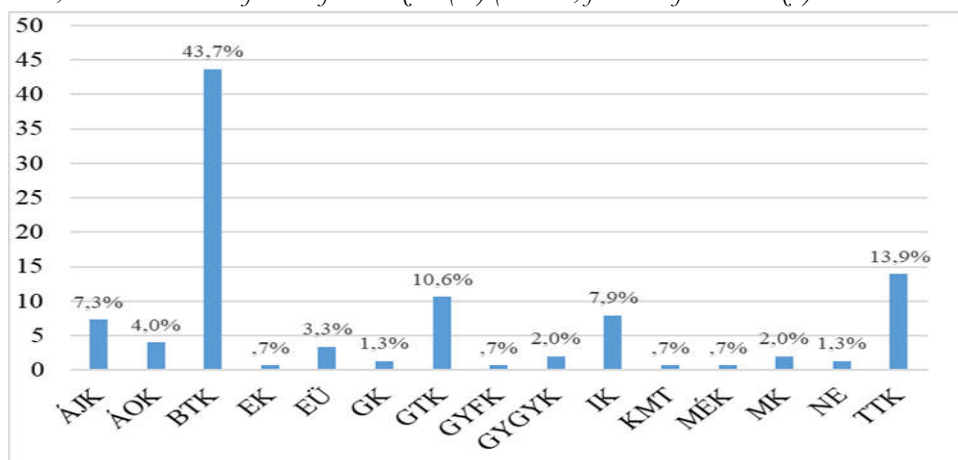
3. ábra: Az apa iskolai végzettsége (%) (n=151 fő) (p=0,137). Forrás: Szerző



4. ábra: Az anya iskolai végzettsége település-típusonként (%) (n=151 fő) (p=0,293). Forrás: Szerző



5. ábra: Karok, abonnan a mentorjelöltek jelentkeztek (%) (n=151, forrás: saját adatbázis)



2. táblázat: A Debreceni Egyetem hallgatóinak 2021. márc. 15-i létszámadatai finanszírozási forma szerint (forrás: Debreceni Egyetem, hallgatói statisztikái, letöltés ideje: 2021. 05. 14.)

Kar	Nappali tagozat					Összesen	Levelező, távoktatási tagozat					Összesen	
	Állami támogatott	Állami ösztöndíjas	Költség-térítéses	Önkölt-séges	Egyéb		Állami támogatott	Állami ösztöndíjas	Költség-térítéses	Önkölt-séges	Egyéb		
ÁJK		315	14	544	1	874		108	32	490	2	632	1506
ÁOK	1	1333	48	1755	213	3350		6	1	8		15	3365
BTK		2042	4	233	18	2297		35	2	456		493	2790
EK		491	3	78		572		456	2	99		557	1129
FOK	1	246	7	370		624							624
GTK		1957	1	1028	10	2996		710	11	613		1334	4330
GYGYK		582		21	4	607		661	2	377		1040	1647
GYTK		301	2	197	5	505						0	505
IK		1136	7	510	1	1654		15	15	173		203	1857
MÉK		785	11	207	3	1006		192	6	153		351	1357
MK	1	1094	60	970	5	2130	1	270	62	408		741	2871
NK		707		249		956		146		76		222	1178
TTK		1355		586	183	2124		24	1	181		206	2330
ZK		189		6		195		12				12	207
PhD képzés		684		311	2	997				189		189	1186
Összesen	3	13217	157	7065	445	20887	1	2635	134	3223	2	5995	26882

Egyéb> vendéghallgatói tanulmányok, nemzetközi program képzése, előkészítő tanulmányok finanszírozási formája

Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a mentori tevékenység, illetve a pedagógusok és segítő szakmát végzők feladatkörei közti átfedések következtében a segítő szakmára készülő hallgatók felülreprezentáltak a mentorjelöltek között. Így megvizsgáltuk, hogy felülreprezentáltak-e a segítő szakmát tanulók a mintában. A résztvevők közül 151 főből 31,3% segítő szakmára készülő

(pszichológus, szociális munkás stb.). Feltételezhetjük, hogy ezek a hallgatók tudatosan készülnek későbbi választott pályájukra, és a pályaszocializációt erősítendő végeznek mentori tevékenységet tanulmányaik alatt. Fontos azonban, hogy nem csupán azok számára jelenthet a mentorálás többletértéket, akiknek a szakjához közelebb áll a végzett tevékenység. Sőt nemcsak azok profitálnak

a mentorálásból, akiket mentorálnak, hanem tulajdonképpen párhuzamosan fejlődésről beszélhetünk, amely a mentor számára is kedvező (ld. reciprok mentorálás).

Motivációs vizsgálat

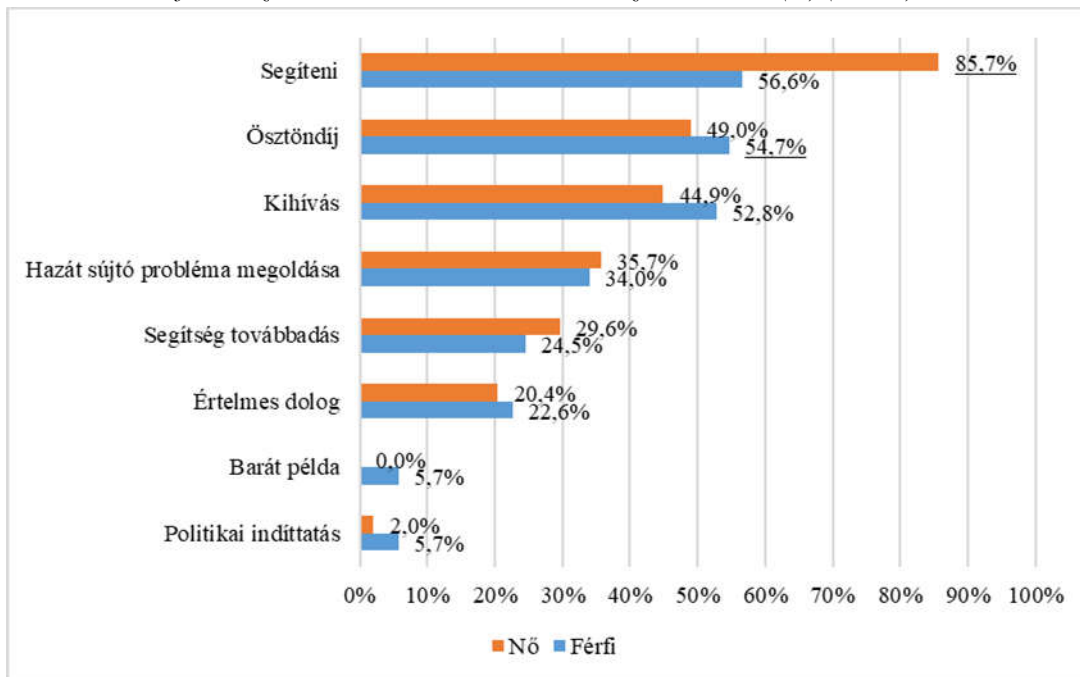
A mentorjelölt hallgatókat arról kérdeztük, hogy miért jelentkeztek mentornak. Nyolc válaszlehetőség közül maximum hármat jelölhettek meg a hallgatók. Választotta - nem választotta kódolással elemeztünk. Az adott válaszlehetőséget megjelölők százalékos arányait nemenként lebontva a 6. ábra mutatja.

Az egyes válaszlehetőségek jelölése és a nem közötti összefüggések feltárására Khi-négyzet próbát is végeztünk, ezek eredményeit a 3. táblázat

tartalmazza. Amint látható, a segíteni akarás, a politikai indíttatás, illetve az ösztöndíj fontosságában találtunk szignifikáns eltérést, azonban az értelmes dolog és a hazát sújtó probléma megoldásának fontossága is tendenciaszintű eltérést mutatott nemenként, mindkét esetben a nők jelölték meg az adott opciót nagyobb arányban.

Mindenesetre láthatjuk, hogy a nők számára a három leggyakoribb tényező a következő: segíteni akarás, hazát sújtó probléma megoldása és a kihívás, míg a férfiak esetén a segíteni akarást az ösztöndíj követi a második helyen, továbbá a kihívás. A kihívás mindkét nem esetében a harmadik helyen szerepel, azonban a férfiak körében többen jelölték (52,8%), viszont a kis értékkülönbség miatt hipotézisünkre (H4) vonatkozóan nem tudunk egyértelmű kijelentéseket tenni, miszerint az igazolódott volna.

6. ábra: A „Miért jelentkezél mentornak?” kérdésre adott válaszok nemenként (%) (n=151)



Megjegyzés: Az adjusztált sztenderd reziduálisok alapján felülreprezentált értékeket aláhúzással jelöltük

3. táblázat: Az egyes válaszlehetőségek és nemek közötti összefüggések khi-négyzet próbája

„Miért jelentkeztek mentornak?” egyres itemei	χ^2	p
Segíteni akarás	15,76	< 0,001***
Kihívás	0,87	0,35
Értelmes dolog	2,74	0,1
Barát példa	1,41	0,24
Hazát sújtó probléma	3,15	0,08
Segítség továbbadása	0,34	0,56
Politikai indíttatás	5,66	0,02*
Ösztöndíj	9,18	0,002**

Jelmagyarázat: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Segíteni akarás

A 6. ábra alapján a nők között nagyobb azoknak az aránya, akik a segítségnyújtást jelölték meg motívumként (85,7%), a férfiak esetében közel 30%-kal kevesebben jelölték meg a segíteni akarást mint motivációs tényezőt (56,6%). A segíteni akarás áll az első helyen mindkét nem esetében, ami egy erős belső motiváció biztos alapja. Ehhez kapcsolódik az a szemlélet is, miszerint a mentorálás az önkéntes munka egy formájaként is felfogható (Markos, 2019) attól függően, hogy az egyén a társadalmi problémák megoldására irányuló cselekvésként értelmezi-e a mentorálási tevékenységét. Továbbá fontos lehet, hogy általában a másoknak segíteni akarók esetében (ugyanígy a segíteni akaró mentoroknak) a másokhoz való affiliációs (kapcsolódási) motivációjuk/igényük igen nagy, s esetükben a környezeti, társadalmi problémákra érzékeny szemlélet jelenik meg. A kitöltő nőkre jellemző motivációk még a hazát sújtó probléma megoldása (35,7%), ami szoros összefüggésben lehet azzal, hogy ők a mentorálással járó kihívásokat egyben egy társadalmi jelenségre való reflektáló, cselekvő módoként értelmezik.

Kihívás

Eredményeink alapján mind a férfiak (52,8%) mind a nők (44,9%) közül sokan kihívást látnak a

mentorálásban. Ennek oka lehet, hogy a mentorálással legtöbbször egy korábban nem megszokott, új tevékenységben vesznek részt, ezáltal a hallgatók kilépnek saját komfortzónájukból. Ilyen formán ők kockázatot vállalnak, hiszen a siker ígérete habár ott lóg a levegőben, de nincs 100%-os garancia rá. Ezek a hallgatók éppen egy újfajta kihívással szembenézve növelik saját kompetenciáikat végül (ld. kompetenciamotiváció). A mentorok jellemzőjében jelen van tehát a kockázatvállaló jelző is (Gyarmathy, 2019), hiszen a szokatlan, idegen utak gyakori ismertetőjegye az is, hogy kockázatosak. Sokan természetesen szívesen haladnak inkább a megszokott úton, mert az „kockázatmentes övezet” (Gyarmathy, 2019: 62). A kihívásfókuszúak viszont gyakran felvállalják az új utakat, gyakran választanak látszólag „periférikus utakat” (megjegyzés: ez nem egyenértékű a kerülő úttal ebben a megfogalmazásban), mint ahogy a reziliensek (megjegyzés: alapvetően pszichológiai fogalom; jelentése: „rugalmas ellenállóképesség”; a nehézségekkel szembeni rugalmas ellenállás, vagyis „boldogulás a nehézségek ellenére” (Ceglédi és mtsi. 2019). Masten (1990) szerint ez a fajta pszichés rugalmasság lehetővé teszi a sikeres alkalmazkodást a kihívást jelentő vagy fenyegető körülmények esetén.) is (Ceglédi, 2002). Ehhez az új úton való haladáshoz pedig motiváció kell. Nincs negatív motiváció, csak

pozitív, sokkal inkább az a fontos, hogy mire irányul. A mentorálás feltételezi azt is egyúttal, hogy az egyén képesnek érzi magát arra, hogy mentorrá váljon, tehát van benne egy előzetes belső tudás/bizonyosság erről, amit később az elméleti kurzus megerősíthet vagy cáfolhat. Utóbbi ritkán fordul elő, kivéve akkor, ha hallgatók nem képesek reálisan felmérni az optimális kihívások mértékét/szintjét. A kockázatkerülőkhöz emellett nehezebben viselik el a bizonytalanságot, ami egy új kihívás esetén gyakori – pláne egy kísérleti jellegű mentorprogram esetén.

Ez külön fontos azért is, mert a megkérdezettek 13,3%-a nem tudja, hogy mi a mentor feladata. Továbbá 23,3% nem ismeri a mentorált réteget, tehát nem volt kapcsolata vele. Sokan pedig mivel nem tudják, hogy mi a mentorálás, nem is látják át annak folyamat-jellegét (26%) (7. ábra).

Értelmes elfoglaltság

Diákok lévén mind a mentor, mind a mentorált rendelkezik szabadidővel, melynek felhasználásáról szabadon dönthetnek, s korántsem mindegy, hogy mire fordítják azt. A válaszadók közül többen jelölték az értelmes elfoglaltságot a mentorprogramba való jelentkezés egyik motivációjának. A megkérdezettek 31,1%-a jelölte a 3 lehetőség egyikének ezt az opciót, 22,5% férfiak körében és 32,6% a nők körében. A mentorprogramok lehető-

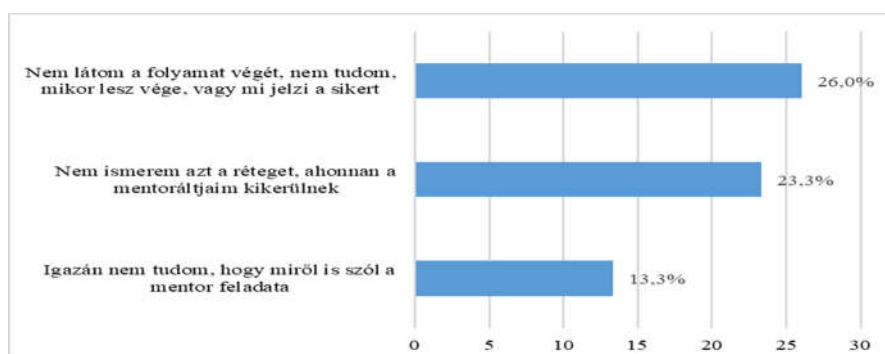
séget adnak arra ugyanis, hogy az egyetemisták tartalmasan töltsék el a hallgató éveket, s ne csak „a felsőoktatás manifeszt elvárásaiba szűkült hallgatói életet” éljenek (Ceglédi és tsi, 2018, 53. o.). S mivel az alsóosztályok ifjúságára nem jellemző a magas szubkultúra fogyasztása (Kohlen, 1975) (megjegyzés: a szubkultúra fogalmát a szociológiába Albert Cohen vezette be.

A szubkultúra „azokat a jellegzetességeket fejezi ki, melyek a viselkedési formákat, öltözködést, ízlést, szórakozást, szabad-idei tevékenységet, zenét, sportot meghatározzák, mikor is figyelembe vesszük a kort, nemet, hivatás-beli- és szabad-időtöltési különbségeket. Így beszélhetünk városi- és falusi kultúráról; fiatalok és idősek, munkások és értelmiségiek kultúrájáról.”), így a szabadidővel ők sokkal inkább nem tudnak mit kezdeni, mint a felsőbb osztályok tagjai. Viszont ebbe az időintervallumba tudnak jól becsatlakozni a mentorprogramok is, amik tartalommal töltik meg ezt az időkeretet társadalmi osztályhovatartozástól független is, s így nemcsak a mentorálnak, de a mentornak is a szabadidőtöltés egy hasznos módját jelenti.

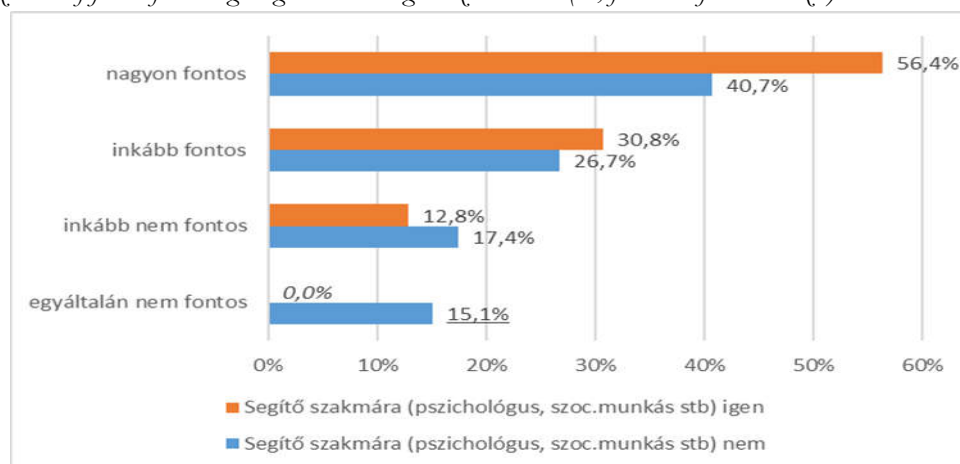
Szakmai fejlődés

Megvizsgáltuk továbbá, hogy szakmai fejlődés mennyire fontos a segítő és nem segítő szakmát tanulók körében (8. ábra).

7. ábra: A mentoráláshoz kapcsolódó félelmek (n=151) (%), forrás: saját adatbázis)



8. ábra: Szakmai fejlődés fontossága segítő és nem segítő szakmában (%), forrás: saját adatbázis)



Megjegyzés: Az adjusztált sztenderd reziduálisok alapján felülreprezentált értékeket aláhúzással jelöltük, az alulreprezentált értéket pedig dőlttel.

Szignifikáns összefüggést találtunk a két változó között ($\chi^2(3) = 7,86$, $p = 0,05$). A segítő szakmát tanulók jellemzően felülreprezentáltak azok között, akiknek a szakmai fejlődés inkább fontos (30,8%) vagy nagyon fontos (56,4%). Továbbá alulreprezentáltak azok között, akiknek inkább nem fontos (12,8%) vagy egyáltalán nem fontos (0%).

Hátránnyal rendelkezők index változója

Tanulmányunkban egy index változót hoztunk létre az alábbi változók bevonásával: településtípus, édesanya iskolai végzettsége, édesapa iskolai végzettsége és a családszerkezet. Az index létrehozásához dummy változókat képeztünk, ahol minden esetben az egyes jelölte a hátrány meglétét. Azokat, akik falun, kisebb községben élnek, egyessel jelöltük (hátránnyal rendelkezőnek számítva) szemben a városiakkal (akiket nullával

jelöltünk). Ugyanígy jártunk el a szülők iskolai végzettségét tekintve is (az érettségivel nem rendelkező anya és apa esetén a hallgató egyes értékkel, legalább érettségivel rendelkező szülők esetén nullás értékkel volt jelölve). Továbbá figyelembe vettük a hátrányos helyzet megállapításánál, hogy valamilyen családszerkezeti deficit jellemző-e az adott családban (pl.: legalább 6 hónapig előfordult-e vele, hogy egyszülős családban élt vagy nevelőszülők nevelték az adott hallgatót stb.). Azokat, akiknél a családszerkezet érintett volt valamilyen módon, szintén egyessel jelöltük.

Ezt követően összeadtuk az egyes változók értékeit, így kapva meg a hátrányos helyzetre utaló mutatót, ami alapján 3 kategóriát állítottunk fel: hátránynélküliek; 1 hátránnyal rendelkezők; 2 vagy több hátránnyal rendelkezők. Az egyes kategóriába tartozó eloszlást a 3. táblázat mutatja:

3. táblázat: A hátránnyal rendelkezők és a nem hátránnyal rendelkezők eloszlása ($n=137$)

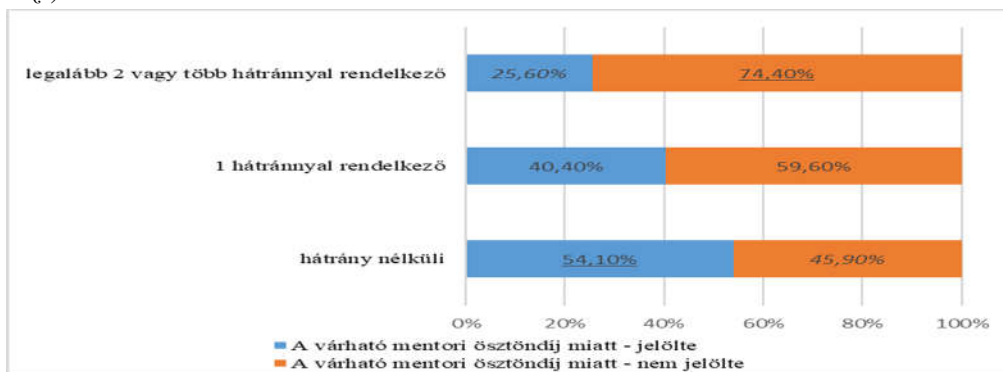
	N	%
Hátrány nélküli	37	27
1 hátránnyal rendelkező	57	41,6
Legalább 2 vagy több hátránnyal rendelkező	43	31,4
Összesen	137	100

A motiváció és a hátrányos helyzet összefüggéseit Khi-négyzet statisztikával vizsgáltuk. Szignifikáns összefüggést csak egy esetben tapasztaltunk; a mentor ösztöndíj és a háttérváltozó vizsgálatának során ($\chi^2(2) = 6,79$, $p = 0,03$). Eredményeink alapján meglepő módon a hátrány nélküliek között nagyobb arányban vannak jelen azok, akik között a mentori tevékenységben az ösztöndíj fontos motiváció (54,10%) (9. ábra), míg a legalább 2 hátránnyal rendelkezők között alulreprezentáltak azok, akik jelölték ezt a szempontot. Nem meglepő módon eredményeink azt rajzolták ki, hogy az egy, illetve kettő vagy több

hátránnyal rendelkezők úgy vélik, hogy jobban ismerik a mentorált célcsoportot (10 ábra, $\chi^2(2) = 9,15$, $p = 0,010$). Mivel többségében hátrányos helyzetű diákok vesznek részt a programban, ezért a több hátránnyal rendelkezők között többen érezhették úgy, hogy saját élethelyzetükből kifolyólag tisztában vannak a célcsoport körülményeivel.

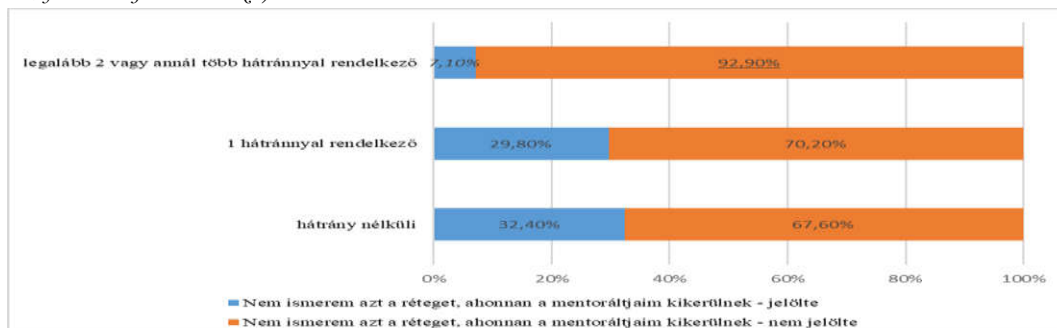
Mindenesetre nem csak és kizárólagos a hátrányos helyzetűek aránya a mentoráltak között, ugyanis jellemzően egy adott köznevelési intézményen belül osztályokat (7-8.) vonnak be, nem személyeket külön-külön egy-egy osztályból.

9. ábra: A mentori ösztöndíj motivációja és a háttérváltozó összefüggése (oszlopszázalék) ($n=137$) ($p=0,034$, forrás: saját adatbázis)



Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted standardized residuals értéke nagyobb, mint kettő, a dőlt értékek esetén pedig kisebb, mint kettő

10. ábra: A mentorált réteg ismerete a hátránnyal rendelkezők és a nem hátránnyal rendelkezők körében ($N=137$) ($p=0,010$, forrás: saját adatbázis)



Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted standardized residuals értéke nagyobb, mint kettő, a dőlt értékek esetén pedig kisebb, mint kettő.

Összegzés

Kutatásunk összegzésében megvizsgáljuk a hipotéziseinkre kapott eredményeket.

(1) Első hipotézisünk, miszerint a mentorjelöltek inkább kisteleplülésről, faluról származnak, nem igazolódott. A mintában a városi hallgatók voltak felülreprezentáltak jelen (69,3%). Ez az eredmény egybecseng Balázs és Imre (2009) megállapításával is, miszerint a falusi fiatalok létszámarányait tekintve kisebb mértékben vesznek részt a felsőoktatásban, mint a városban élők.

(2) Második hipotézisünk arra vonatkozott, hogy a mentorjelöltek főként a Bölcsészettudományi Kar hallgatói. Ez igazolódott volna, de a hipotézis újra gondolásra érdemes, ugyanis ezen eredményünk nyilván összefüggésben állhat azzal is, hogy a Debreceni Egyetem egyik legnagyobb kara a bölcsész.

(3) Továbbá a harmadik hipotézisünk csak részben nyert megerősítést, mely arról szólt, hogy a segítő szakmát tanulók nagymértékben jelen vannak a mentorjelöltek hallgatói összetételében. A megkérdezettek 31%-a segítőszakmára készül (pszichológus, szociális munkás stb.). Molnár (2014) a felvi.hu statisztikáinak vizsgálata alapján arra a következtetésre jutott, hogy a segítő szakok (szociális munka, szociálpedagógia, andragógia, szociálpolitika) iránti érdeklődés 2006 óta csökken. Emellett jelentős volt a pedagógusok aránya is, azonban ők már nem feltétlen a bölcsész (megjegyzés: a kétszakos tanárképzésben az eltérő karhoz tartozó szakok esetén a hallgató ABC sorrend szerint előbb lévő szakja alapján határozzák meg, hogy adott esetben TTK vagy BTK-s hallgatónak számít-e elsődlegesen - ez természetesen más szakokkal is behelyettesíthető) kategóriái alá tartoznak.

(4) A motivációval kapcsolatos hipotéziseink közül a negyedik tekintetében nem bizonyult markáns különbség a két célcsoport között. Az egyetemista mentorjelöltek esetén fontos belső indíttatású motivációs tényező a másokon való

segítés, mint ahogy a kihívás is jelentős motivációs faktornak bizonyult.

(5) A hátrányos helyzetűek esetén viszont nem igaz, hogy a mentori ösztöndíj jelenti a mintákban szereplő mentorjelöltek fő motivációját. Ez a felismerésünk tanulmányunk egyik fő belátása. (6) Utolsó hipotézisünk is, miszerint az egy vagy több hátránnyal rendelkező hallgatók jobban ismerik a mentorált célcsoportot, igazolódott. A saját tapasztalatból származó tudás pedig alapja lehet a hatékony segítségnyújtásnak.

Összességében elmondható, hogy a mentorálás egy innovatív forma, mely „innovatív magatartást”, nyitott magatartást igényel a mentorok részéről. A mentorálás elméleti és gyakorlati tudásbővítést is magában foglal. Olyan praktikus tudást kaphatnak a mentorok, mely később az élet hétköznapi szituációiban, az iskolán túl is megtérülhet (Falus, 2003). A mentorálás empirikus hozzáférést biztosít a valóság egy bizonyos szegletéhez, miközben tágítja a hallgató horizontját és erősíti a másokkal való kapcsolatát. Ez a fajta jó gyakorlat később megvédheti a pályakezdőket (főként a pedagógusokat) a „reality shock” (valóságsokk) „élményétől” (Szi-vák, 1999).

A szakemberek úgy vélik, hogy a motiváció kialakításában az intézménynek nagy szerepe van (Bárányné és tsi, 2020). A mentorkurzusra jelentkezők számából ítélve a Debreceni Egyetem ilyen téren jól teljesít. A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram elindulásának évében (2019) a Debreceni Egyetemről jelentkezett a legtöbb hallgató (151 fő az országos 500-ból). Úgy véljük, fontos a mentorálás általános iskolai szinten való jelenléte, továbbá az egyetemek extrakurrikuláris kínálatának is egyik kuriózumát jelenti a mentorprogramban való részvétel. Jelen kutatásunk céljai között szerepel, hogy növelje a Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram szakmai színvonalát, feltérképezze a mentorok rekrutációs bázisát és motivációik forrását. Eredményeink ezek által fontos

visszajelzést jelenthetnek a program koordinátorai felé.

Irodalom

- Andor (2002). Diplomás szülők gyermekei. *Educatio*, 2, 191–210.
- Balázs É. & Imre A. (2009). Felsőoktatás és élethosszig tartó tanulás. Az LLL a felsőoktatásban. In Felsőoktatás – Adatok és tendenciák. Budapest: OFI.
- Bandura, A. (1997). Collective Efficacy. In Bandura, A. (Ed.). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. 477–525.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (4), 71–81. New York: Academic Press.
- Bander K., Galántai, J., Kállai G. & Szabó Z. A. (2015). In Kállai (Ed.). *Az ifjúsági mentorálás. (Youth mentoring)*. Budapest: OFI.
- Bábosik Z. (2001). Értékközvetítés napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(12), 3–10.
- Bárányné Dr. Jámборi Sz. Horvát–Militityi T. & Ráczné Török E. (2020). *Mentorbáló*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Bencsik A. & Juhász T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi M. & Kazár K. (Ed.). *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban*. Szeged: SZTE. 379–390.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (Ed.). *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum.
- Budapesti Intézet jelentése (2016). <https://www.justiceinitiative.org/litigation/open-society-institute-budapest-v-hungary> (Letöltés ideje: 2020. 10. 10.)
- Ceglédi T. (2018). *Ugródeszkán Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD Kutatóközpont.
- Ceglédi T., Godó K., Kiss A. & Szathmáriné Csőke, K. (2019). Reziliencia a mentorálásban. In Varga, A., Andl, H. & Molnár-Kovács Zs. (Ed.) *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. Absztraktkötet. 285.
- Ceglédi T., Hamvas L., Katona Cs., Kiss A., Torner B. & Vas S. (2018). *Ugródeszka lendülettel – Reziliens Wáli szakkollégisták*. Debrecen: Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Coleman, J. S. (1994). Társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó, Z. (Ed.). *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest: Aula.
- Dávid M., Estefánné Varga M., Farkas Zs., Hídvégi M. & Lukács I. (2006). *Hatékony tanulómegismerési technikák: Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára*. Budapest: SuliNova Kht.
- Diekmann, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1171–1188. doi: [10.1177/0146167200262001](https://doi.org/10.1177/0146167200262001)
- Ehigie, B. O., Okang, G. O. & Ibode, F. O. (2011). Mentoring and Organisational Behaviour. *IFE Psychlogia*. Supplement. 398–419.
- Európai Unió Alapjogi Ügynökség (FRA) (2016). *Oktatás: a romák helyzete 11 uniós tagállamban Felmérés a romákról – Középpontban az adatok. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala*. (URL: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-education_hu.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 10. 13.)
- Falus I. (2003). A pedagógus. In Falus I. (szerk.). *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fejes J. B. (2015). *Célok és motiváció Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat.
- Fényes H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Gaál G. & Jászi É. (2016). *Pedagógus-mesterség*. Líceum Kiadó, Eger.
- Godó K., Ceglédi T. & Kiss A. (2020). The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church. *CEJER*, 2(1), 36–52.

- Godó K. (2021a). *Az online mentorálás forradalma. A mentorálás offline és online minőségei a Tanítunk Magyarországiért Mentorprogramban.* Kutatószemináriumi dolgozat
- Godó K. (2021b). *A reziliencia háttértényezőinek vizsgálata a debreceni egyetemisták körében.* Szakdolgozat. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Gyarmathy É. (2019). *Pszichomeditáció.* Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Hegedűs G. (2002). Motiváció és motiváltság. *Világgazdaság. Menedzser melléklet.*
- Juhász J. (2015). *A mentori munka a gyakorlatban.* Budapest: OFI.
- K. Nagy Emese (2015). *KIP Könyv I-II.* Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Klein, S., Benjamin, R., Shavelson, R. & Bolus, R. (2007). The Collegiate Learning Assessment – Facts and Fantasies. *Evaluation Review*, 31(5), 515–439. doi: [10.1177/0193841X07303318](https://doi.org/10.1177/0193841X07303318)
- Kő N., Pajor G. & Szabó M. (2017). Motiváció. In N. Kollár K. & Szabó É. (Ed.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. kötet.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Kovács K. (2015). Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In Arató F. (Ed.). *Horizontok, Pécsi Tudományegyetem.* 89-99.
- Markos V. (2019). *Úton az aktív állampolgári lét felé.* Debrecen: PhD disszertáció
- Mikrocenzus 2016 - 2. *A népesség és a lakások jellemzői.* Budapest: KSH.
- Nagy T. (2014). A tehetségesek mentorálása, rövid történeti áttekintés. In Gefferth É. (Ed.). *Mentorálás a tehetséggondozásban.* Budapest: MA-TEHETSZ. 11–18.
- N. Kollár K. & Szabó É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. kötet.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Kram, K. (1985). *Mentoring at Work.* Foresman, Boston: Scott.
- Kovács K. & Fáyiné Dombi A. (2015). Mentortanárról szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In: Torgyik Judit (szerk.). *Százarcú pedagógia.* Szeged: SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet. 319–331.
- Masten, A. S., M. Best, K. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. doi: [10.1017/S0954579400005812](https://doi.org/10.1017/S0954579400005812)
- Molnár N. (2014). Segítő szakmák felsőoktatási differenciálódása Magyarországon. In *Kulturális és társadalmi sokszínűség a változó gazdasági környezetben.* Gödöllő: Szent István Egyetem Enyedi György Region. 294–300.
- Páskuné Kiss J. (2015). *A pályaaorientáció pszichológiai alapjai.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Perjés I. & Héjja-Nagy K. (2018). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Online mentorálási kézikönyv. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.
- Pearce, J., Down, B. & Moore, E. (2008). Social class, identity and the 'good' student: negotiating university culture. *Australian Journal of Education*, 52(3), 257–271. doi: [10.1177/000494410805200304](https://doi.org/10.1177/000494410805200304)
- Pusztai G. (2004). Kapcsolatban a jövővel: Roma/cigány diplomások pályafutását támogató erőforrások. *Valóság*, 47(5), 69–84.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola.* Budapest: Új Mandátum.
- Raufelder & A. Ittel (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft*, (2), 147–160.
- Russel, J. E. A. & Adams, D. M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: an Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 1–14. doi: [10.1006/jvbe.1997.1602](https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602)
- Tízperc Iskolablog. Iskolába járni nem magánügy. Szerző: ismeretlen.
- Szivák J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3–13.

**TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG A TEHETSÉG, AZ EGÉSZSÉG ÉS A SZOCIÁLIS
KAPCSOLATOK TÜKRÉBEN EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN**

Szerzők:

Józsa Bianka
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Kárándi Gergő Mihály
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Motel Petra Blanka
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Visnyei Lili
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

Lektorok:

Kovács Karolina Eszter (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Ceglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Józsa Bianka, Kárándi Gergő Mihály, Motel Petra Blanka, Visnyei Lili (2021). Tanulmányi eredményesség a tehetség, az egészség és a szociális kapcsolatok tükrében egyetemisták körében. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 43-56. DOI [10.18458/KB.2021.2.43](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.43)

Absztrakt

Háttér és cél: A tanulmányi eredményességet számos intra- és interperszonális faktor határozza meg. A tehetség olyan személyen belüli tényező, amelynek szerepe a tanulmányi előmenetelben kétségkívüli (Dávid és tsai, 2014a; Mező, 2008; Ceglédi, 2008). Az egészségtudatosság szintén személyen belüli tényező. A rendszeres fizikai aktivitás és a pozitív énkép, ezen belül a testképpel összefüggő önértékelés pozitív hatást fejt ki a tanulmányi teljesítményre (Kovács, 2020). Ezentúl az interperszonális és környezeti tényezők szerepét is szükséges hangsúlyozni (Szemerszki, 2015; Ceglédi, 2012). Ugyanakkor e tényezők deficitjei (amelyek közül igen súlyos például a kirekesztés) ellentétes hatással bírnak. Kutatásunkban az önértékelt tehetségpreferenciák, az önmagunkkal való elégedettség, a rendszeres fizikai aktivitás, valamint a kirekesztettségrel kapcsolatos megküzdés szerepét vizsgáltuk a Debreceni Egyetem hallgatói körében (N=159). *Eredmények:* A lineáris regresszióanalízis eredményei alapján a kirekesztés maga negatív hatással bír a tanulmányi eredményességre, azonban pozitív hatást mutat az én-elégedettség, valamint a kirekesztéssel való megküzdés. Eredményeink felhívják a figyelmet a szociális kapcsolatok és a kirekesztés elleni prevenció fontosságára, hiszen a társas kirekesztés hosszútávon az önértékelésre és a felsőfokú tanulmányi eredményességre is kihat, és annál erősebb, minél korábbi szintéren jelenik meg.

Kulcsszavak: megküzdés, elégedettség, sport, tehetség, tanulmányi eredményesség

Diszciplína: pedagógia, pszichológia

Abstract

ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGHER EDUCATIONAL STUDENTS IN THE LIGHT OF TALENT, HEALTH AND SOCIAL RELATIONSHIPS

Background and aim: Academic achievement is determined by several intra- and interpersonal factors. Talent is an internal factor whose role in academic progress is unquestionable (Dávid et al., 2014a; Mező, 2008; Ceglédi, 2008). Health awareness is also an internal factor that has a significant effect on academic achievement, considering the positive effect of regular physical activity and positive self-image, and body image within the latter (Kovács, 2020). Also, interpersonal and environmental factors need to be emphasized, as adequate social support can significantly improve performance and can also play a crucial role in disadvantage compensation (Szemerszki, 2015; Ceglédi 2012). However, deficits of these factors (of which exclusion is very severe, for example) have the opposite effect. In our research, we examined the role of self-assessed talent preferences, self-satisfaction, regular physical activity, and coping with exclusion among the students of the University of Debrecen (N=159). Results: Based on the results of the linear regression analysis, exclusion itself has a negative effect on academic achievement, but self-satisfaction and coping with exclusion show a positive effect. Our results draw attention to the importance of social relationships and prevention of exclusion, as it is clear that social exclusion has a long-term impact on self-esteem and higher academic achievement, and is stronger the earlier it appears.

Keywords: coping, self-acceptance, sport, talent, academic achievement

Disciplines: pedagogy, psychology

Bevezetés

A tanulmányban együtt kutatunk két olyan témakört, amelyeket korábban jellemzően külön-külön vizsgáltak. A tehetség (és tehetséggondozás), és az egészség egyes dimenzióinak vizsgálata számos kutatás fókuszában áll napjainkban is (lásd. Dávid és tsai, 2014a; Harmatiné-Olajos és Pataky, 2014; Rongen és tsai, 2018; Groves, 2011; Adelson, 2007). A két terület közötti összefüggések feltárása azonban kevésbé kutatott terület, noha nem kérdéses, hogy a tehetség mint tanulmányi eredményességi aspektus, és az egészség mint nem-tanulmányi eredményességi mutató között lényegi kapcsolat állhat fenn, melynek manifesztációját természetesen az intra- és interperszonális, és a környezeti-társadalmi hatások is befolyásolhatják. Ebben a megközelítésben a sport, a megküzdés és az önértékelés/én-elégedettség egyaránt nem-tanulmányi eredményességként fogható fel, melyek

közül a sport inkább objektív, a megküzdés és én-elégedettség pedig inkább szubjektív egészségtudatossági mutatóként tartható számon (Kovács, 2020). Kutatásunk célja e témakörök, s a közöttük fennálló kapcsolatok vizsgálata.

Gondolatok a tehetségről

Az egyes tehetségkonceptiók eltérő területekre helyezik a fókuszot. Bagdy és tsai (2014) olyan kérdésekre keresték a választ, hogy lehetséges-e, illetve szükséges-e a kiemelkedően tehetséges fiatalok egyéni szükségleteire és személyes problémáira illeszkedő személyiségfejlesztés, mentális és pszichológiai támogatás. A kutatás elsősorban a jövőben megmutatkozó tehetségekre koncentrált, akiknél már bebizonyosodott, hogy kreatívak, kellően motiváltak és kortársaikhoz viszonyítva kiemelkedőbbek. Harmatiné és tsai (2014) a

differentiálás alapvetőségét hangsúlyozzák tehetség-gondozásban, illetve tárgyalják a módszertani lehetőségeket is a tehetségfejlesztés során. Ceglédi (2018, 2020) elsősorban a hátrányos helyzetű tehetségekkel foglalkozik, véleménye szerint az elkallódott tehetség az egyik tünete a társadalmi egyenlőtlenségeknek. Emellett felhívja a figyelmet arra, hogy fontos, hogy a gondozatlan tehetségek is lehetőséget kapjanak szárnyaik próbálgatására, határaik feszegetésére.

A tanulmányi eredményességet intra- és interperszonális faktorok határozzák meg. A tehetség olyan személyen belüli tényező, amelynek a tanulmányi előmenetelben megmutatkozó szerepe kétségkívüli, viszont a tehetség kibontakozására ható tényezők megítélésében jelentős eltérések vannak (Dávid és tsai, 2014a; Mező 2008; Ceglédi, 2008). Emellett a tehetség kibontakozásában az interperszonális és környezeti tényezők szerepét is szükséges hangsúlyozni, hiszen a megfelelő társas támasz, olyan hozzáadott értéket képvisel, amely jelentősen képes javítani az eredményességet, illetve a hátránykompenzációban is jelentős szerepet kaphat (Szemerszki, 2015; Ceglédi, 2012).

Sinkó (2009) és Fekete (2019) kiemelik a pozitív ráhatások fontosságát, a motiváció megteremtését és a szülői feladatokat, hiszen nem csak a pedagógusokra és szakemberre szükséges hagyatni, ha tehetséges gyermek felfedezéséről van szó (Bacsikai, 2020). A környezeti faktorok között fontos szerepet kaphatnak a különböző tehetség-gondozó és mentorprogramok is (Dávid és tsai, 2014b; Godó és tsai., 2020; Hafičová és tsai., 2020).

A tanulmányi eredményesség, a tehetség kibontakozása és egészségtudatosság közötti kapcsolat jelentős, tekintve a rendszeres fizikai aktivitás és a pozitív énkép, ezen belül a testképpel összefüggő önértékelés, tanulmányi teljesítményre kifejtett pozitív hatását (Kovács, 2020; Kovács és Nagy, 2015). Feltételezhető, hogy ha egy tanuló egészségmagatartása pozitív, akkor a tehetség elkallódására is kisebb az esély.

Egészségmagatartás

Az egészséggel foglalkozó témakörök érintik a táplálkozást, és az ezzel összefüggő problémákat is, amelyek vizsgálatára egyre nagyobb hangsúly helyeződik (Szumska, 2004). Az evészavarokat vizsgáló kutatások két nagyon súlyos betegséget említenek leggyakrabban - az anorexiát és a bulimiát (Dukay-Szabó és Túry, 2008; Túry, 2002), jöllehet az étkezési zavarok spektruma bővül. Kialakulásukhoz számos tényező hozzájárul: szociokulturális, családi jellegzetességek, egyéni pszichés és biológiai predispozíciók. Alapvető tendencia, hogy az étkezési zavarok kialakulása leginkább a nők és fiatal lányok esetében jellemző, továbbá a betegségek lefolyása általában évekig elhúzódhat. A táplálkozásvizsgálatok hosszú távon számos testi szövődményt vonnak magukkal, ezért az életminőséget jelentős mértékben rontja (Túry, 2002), amely negatív hatással van mind a tanulmányi eredményesség, mind a tehetség kibontakozására.

Az egészségmagatartás szoros kapcsolatban áll az önértékeléssel, valamint az azokra vonatkozó érzékelésekkel, amelyek az egészség megőrzéséhez hozzátartozó habitusok és attitűdök kiválasztásának és állandóvá válásának befolyásoló tényezői. Az alacsony önértékelés azonban olyan negatív hatásokkal jár, mint a táplálkozási zavarok és az alkalmazkodási nehézségek (Csibi és Csibi, 2013). Fontos tehát, hogy a fiatalok esetében időben felfedezzük a testkép és táplálkozási zavarok jelenlétét, hogy elkerülhessük az ebből adódó életviteli, önértékelési és tanulmányi eredményességbeli nehézségeket, tehetségük elkallódását (Lajos, 2005).

Az egészségtudatosság és a tanulmányi eredményesség között is összefüggés mutatható ki. Az egészségtudatos magatartás jellemzően magasabb tanulmányi eredményességgel, míg az egészségtudatos magatartás a tanulmányi eredményesség alacsonyabb fokával (pl. rosszabb osztályzatok, magasabb lemorzsolódás) jár együtt (Kovács, 2020).

Az egészségmagatartás a tehetség kibontakozásával is összefüggésben áll. A jó tanulmányi eredmény elérése érdekében az iskolai környezet támogatja a versenyt, az egyéni teljesítmény nyilvános ellenőrzését és minősítését. Folyamatosan jelen van a teljesítmény, a kompetencia és a tökéletesség elvárása, és ezek egyre jobb tanulmányi és sporteredmény elérésére ösztönzik a diákokat. Az ez által okozott stressz azonban gyakran negatív irányba mozdítja a tanuló egészségét, hiszen növeli a szorongás és stressz szintjét, amely optimális mértékben pozitívan hat a teljesítményre, tartós és folyamatos emelkedett szintje azonban nemcsak a tanulmányi eredményességet rombolja, hanem az egészséget magát is (Dávid és tsai, 2014b). Továbbá a versenyztetés hatására megerősödik a másokkal való összehasonlítás lehetősége, amely nem korlátozódik a tanulóval kapcsolatos területekre. Több lány számolt be arról, hogy a kortársaik elismerését akarták kivívni azzal, hogy vékonyak lesznek és intenzív súlycsökkentésbe fogtak. Különböző negatív élményeikről számoltak be a teljesítménnyel, az egyének és évfolyamok közötti versennyel, a státusszal, zaklatásokkal, a kortárs csoport kirekesztésével kapcsolatban. A lányok elbeszéléseiből kitűnt, hogy az iskolai kultúra és a családi élet nyomást helyezett a serdülőkre a tökéletesség és a teljesítmény irányába. Gyakran olyan dolgot vártak el tőlük, amit lehetetlen volt elérni. Ez a tehetetlenség érzését idézte elő bennük, elidegenedtek a testüktől, és a testük feletti rögeszmés kontroll az életük alapeleme lett (Evans, Rich és Holroyd, 2004; Ludányi és Szabó, 2017).

Sport

Az Európai Sport Charta (1997) meghatározása szerint "A sport minden olyan fizikai tevékenység, amelynek célja esetenként vagy szervezett formában a fizikai és szellemi erőnlét kifejezése vagy fejlesztése, társadalmi kapcsolatok teremtése vagy különböző szintű versenyeken eredmények elérése".

Az edzés olyan fizikai aktivitási kategória, amely tervezett és strukturált, ismétlődő, céltudatos testmozgások elvégzését tartalmazza, amely egy vagy több fizikai fitnesskomponens (például aerob fitness, izomerő, izom-állóképesség, ízületi mozgékonyosság és testösszetétel) szintjének megtartását vagy fejlesztését célozza (Csányi, 2010). Szabadidős fizikai aktivitásnak nevezhető az a fajta testedzés, sport, rekreáció vagy olyan hobbitévékenység, amely nincs kapcsolatban a kötelező munkahelyi, közlekedési vagy háztartáshoz kapcsolódó fizikai aktivitással (Csányi, 2010).

Napjainkban a fiatalok körében, ha a szabadidő eltöltéséről van szó, egyre inkább háttérbe kerülnek a különböző testmozgással járó tevékenységek. Ugyan a fizikai aktivitás és az egészség közötti kapcsolat vitathatatlan, helyette egyre gyakrabban a fizikai aktivitással nem járó szabadidőtöltési formák válnak jellemzővé (például internetezés, videójáték stb.). Azonban bizonyítható, hogy a sport kiemelkedő hatással lehet a fiatalok személyiségére, taníthat kitartásra, és pozitív hatással lehet mentális egészségükre, önbizalmuk növelésére (Kovács és Nagy, 2017a), egy általános elégedettségérzés irányába segíthet (Kovács és Nagy, 2017b), valamint a társas kapcsolatok fejlesztésén keresztül protektív tényezőként szolgál a kirekesztettség ellen is (Kovács, 2015; Kovács, 2020). Mindazonáltal a tehetség kibontakozására is pozitív hatással lehet, valamint a szociális készségek fejlesztésén keresztül a sportkapcsolatok mellett a kortárs kapcsolatok erősítésében és kiteljesedésében is segít, ezáltal védve a kirekesztéstől (Kovács, 2020).

Az Eurobarométer 2017-es adatai alapján (European Commission, 2018) az európai lakosság közel fele nem sportol, és nem is végez semmilyen testmozgást, és ez a csoport jellemzően növekvő tendenciát mutat. Míg a megkérdezettek 40%-a legalább egy héten egyszer végez valamilyen fizikai aktivitással járó edzést vagy sportot, mindössze 7%-uk sportol rendszeresen (heti legalább öt alkalommal). Azoknak az aránya, akik bevállalásuk sze-

rint semmilyen testmozgást nem végeznek, 2013 óta 42%-ról 46%-ra nőtt. A kutatásban megfigyelhető az is, hogy a férfiak többet sportolnak és/vagy vesznek részt fizikai aktivitással járó tevékenységekben, mint a nők, ez különösen a 15-24 év közötti korcsoportra jellemző, és az is kimutatható, hogy a fizikai aktivitás mértéke a korról láthatóan csökken. Ennek egyértelmű oka lehet, hogy az életszakaszaink előrehaladásával a szabadidőnk csökken és ezzel szemben a kötelességeink és felelősségeink egyre csak nőnek, s ezek természetesen egyre csökkenő motivációt is eredményezhetnek a fizikai jóllétünk fenntartására.

A fent említett kutatásban különböző a testmozgásra motiváló tényezőként megjelenik az egészség fenntartása, megőrzése vagy javítása (54%), a kondíció, erőnlét fejlesztése (47%), relaxációs okok (38%), a szórakozás (30%), és a fizikai teljesítmény növelése (28%). Ezekkel szemben hátráltató tényezőként túlnyomórészt az idő hiányát jelölték meg.

Kirekesztés és megküzdés

Ercsei és Nikitscher (2012) a kérdőíves kutatásukban, a különböző típusú atrocitások megjelenését, észlelését, valamint a helyzet megoldását vizsgálták, utóbbit a diákok és a tanárok között. Megállapították, hogy a kiközösítés elszenvedői leginkább olyan diákok voltak, akik, valamilyen társadalmi vagy testi szempontból hátránnyal indultak a többiekhez képest, gyengébbnek bizonyultak és/vagy maguk megóvására képtelenek voltak. Később Fehér (2019) is hasonló megállapításra jutott: azért válik valaki áldozattá, mert más: például másként néz ki, gyengeség, esetleg betegség látható rajta. Továbbá azt is megállapította, hogy a kirekesztés nem feltétlenül azért jön létre, mert a két személy között konfliktus van, hanem mert a kirekesztőnek volt szüksége az érzelmi megerősítése miatt arra, hogy egy nála gyengébbet alárendeljen. Megfigyelhető, hogy az osztályokban a

tanulók csoportokat alkotnak és a gimnáziumokban mindig van egy olyan csoport, amely az egyetemi évekre próbál felkészülni és keményen tanul. Az erőfeszítéseik azonban azon a csoporton belül maradnak, ahová tartoznak és az egyéb társas tevékenységekből kimaradnak így például a sportból is (Coleman, 1996). Hadházy (2016) hátrányos helyzetű tanulók között is igazolta, hogy az áldozatok leginkább olyan személyek, akik valamiben mások, mint az elkövető, például gyengébbek, védtelenebbek, szemüvegesek vagy kisebb növésűek.

A kiközösítéssel való megküzdéssel foglalkozó vizsgálatában Fehér (2019) megfogalmazta, hogy a kirekesztettek számára segítséget jelent a kommunikációfejlesztés és az érzékenység átdolgozása, továbbá szükségük van odafigyelésre, nyitottságra, empátiára. Ha valaki úgy érzi, hogy egy csoporttól kap elutasítást, akkor fontos a közös élményszerzés és a „mi-tudat” erősítése. Egy kiközösített személynek fontos, az „én”-jének újradefiniálása is a pozitív visszajelzéseken keresztül.

A tehetségek általában könnyebben küzdenek meg az őket ért veszteségekkel, mert képesek a pozitív oldalát látni mindennek és a kudarcokat felhasználva tovább fejlődni (Ceglédi, 2012). Vannak viszont az alulteljesítő tehetségek, akik nem tudják feldolgozni a veszteséget önfejlesztő módon, így nekik a megküzdés is nehezebben mehet (Fülöp, 2014). Ha olyan mértékű az elutasítás, hogy már nem hozható helyre, akkor célszerűbb új kapcsolatokat kialakítani és más kötődési pontokat keresni, valamint szakembert (például iskolapszichológust) is bevonni. Emellett fontos a kirekesztett személy családjával való foglalkozás is, hiszen az édesanya érzelmi bevonódása, az édesapának együttérző reakciói hasznosak. Ercsei és Nikitscher (2012) szerint a kirekesztés esetén gyakran egy másik diák próbálja visszafogni az elkövetőt vagy értesíti a tanárt. A pedagógus nehéz helyzetbe kerül, tettenérés hiányában nehezen tudja beazonosítani a probléma mértékét, az áldozatok pedig félnek a

megtorlástól. Hadházy (2016) is alátámasztja azt tanulmányában, hogy az áldozatok gyakran annyira szégyellik helyzetüket, hogy nem kérnek segítséget.

A kirekesztés hátterében az átlagostól való eltérés állhat, így előfordulhat, hogy a tehetséges tanulók is ki lehetnek téve a kirekesztés és bántalmazás különböző formáinak. Ebben az esetben a tanuló pozitív énképe, adaptív copingmechanizmusai mint intraperszonális faktorok szerepe kiemelkedő, ugyanakkor a környezet (otthon a szülők, iskolai környezetben pedig a pedagógusok) részvétele és támogatása kiemelendő (Pataky, 2014; Oláh, 2005). Ez a folyamat azonban, ha megoldatlan marad, a tehetség kibontakozását akadályozhatja.

Módszer

A kutatás fókuszában a tehetség, elégedettség, sport és kirekesztéssel való megküzdés, valamint ezek összefüggései állnak. A Background Effects of Students – Today (BEST 2020) nevet viselő, egyetemistákra irányuló vizsgálatunkban kitértünk arra, hogy a szubjektíve tehetséges tanulóknak vajon nagyobb mértékben jellemző-e a kirekesztés, vagy a rendszeresen sportoló hallgatók eredményesebbek a kirekesztéssel való megküzdés tekintetében. Megvizsgáltuk, hogy az önmagukkal való elégedettség nagyobb arányban jelenik-e meg a tehetséges, valamint a sportoló tanulók körében, valamint górcső alá helyeztük e négy tényező tanulmányi eredményességre kifejtett hatását is.

Minta

A minta nem reprezentatív semmilyen előzetes ismérv alapján. Kutatásunk eredményeinek általánosíthatósága ezáltal korlátozott. A célcsoportnak megfelelően a válaszadók (N=200) többsége egyetemi hallgatókból állt, a nem egyetemi hallgatókat leválogattuk a mintából (így az elemzett mintanagyság N=157). A válaszadók 89,7 %-a nő, 10,3%-a férfi volt. A kitöltők átlagéletkora 22,87 év

(sd=6,59).

Kutatásunkban az önértékelt tehetségpreferenciák, az önértékelés, a rendszeres fizikai aktivitás, valamint a kirekesztettséggel kapcsolatos megküzdés szerepét vizsgáltuk meg. Célunk a testképpel kapcsolatos attitűdök, az általános és kirekesztettséggel kapcsolatos megküzdés, valamint a sportolási szokások és a tehetséggel kapcsolatos megítélések feltérképezése. A kutatás hipotézisei:

- A tehetséges tanulókat magasabb arányban éri kirekesztés, és a kirekesztéssel való megküzdésük magasabb, mint a nem tehetséges tanulóknak.
- A sportoló hallgatókat alacsonyabb arányban éri kirekesztés, és ha ez mégis megtörténik, sikeresebben küzdenek meg vele.
- A tehetséges és a sportoló hallgatók elégedettebbek önmagukkal.
- A tanulmányi eredményességre a kirekesztés ténye negatívan hat, míg a rendszeres sporttevékenység, a hallgató önmagával való elégedettsége, valamint a kirekesztéssel való megküzdés pozitívan hat.

Eszközök

A kutatás online kérdőívre támaszkodott. A kérdőívben a különböző faktorokat vizsgáltuk:

- szociodemográfiai kérdések
- tehetségre irányuló kérdések, tehetségpreferenciák
- sportolási szokásokra irányuló kérdések
- táplálkozási szokásokra vonatkozó kérdések
- önértékelésre vonatkozó kérdések
- kirekesztettséggel való megküzdésre vonatkozó kérdések

Ezek a változók adták a kutatás függő változóit. A hatásvizsgálat során a függő változót a tanulmányi eredményesség adta, a kirekesztéssel és megküzdéssel, sportolással, valamint elégedettséggel kapcsolatos változók pedig független változóként szerepeltek.

Eljárás

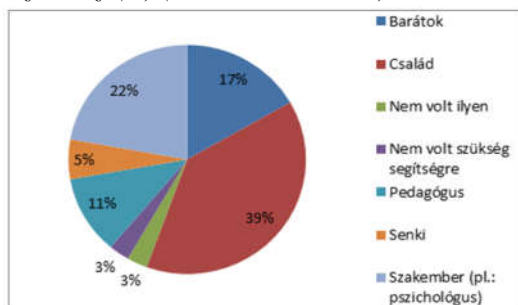
A kérdőívet online készítettük el google kérdőív formájában, amely különböző social media felületeken került megosztásra. A statisztikai elemzéshez az adatokat Excel táblázatban rögzítettük az elemzéshez SPSS 22.0 for Windows statisztikai szoftvert alkalmaztunk. Az eloszlásbeli különbségek feltárásához khi-négyzet próbát alkalmaztunk, a csoportok közötti összevetéséhez (folytonos változók esetén) az adatok nem normális eloszlására való tekintettel (Kolmogorov-Smirnov próba, $p < 0,05$) Mann-Whitney próbát alkalmaztunk, a hatásvizsgálathoz pedig lineáris regresszióanalízis alkalmazására került sor.

Eredmények

Kirekesztés és coping – helyzetkép

A válaszadók több, mint fele (52%) esetében nem történt kirekesztés egyik oktatási szintéren sem. A szinterek közül a legnagyobb arányban az általános iskola jelent meg (25%). A kitöltők többsége, 56%-a jelölte azt, hogy néhány emberre számíthatott. 25%-uk számíthatott sok osztálytársára, 11,5%-uk csak egy barátról számolt be, 7,5%-uk pedig azt jelölte, hogy senkire sem számíthatott. A válaszadók 62%-ának nem volt szüksége segítségre a kirekesztés leküzdéséhez. 24%-uk nem kért segítséget, míg 14%-uk külső segítségért fordult. Az 1. ábra szemlélteti a személyeket, akiktől az érintett hallgatók segítséget kértek.

1. ábra: Kitől kértél segítséget a kirekesztés leküzdéséhez? (%) (Forrás: BEST 2020)



A válaszadók jelentős része a családjához (39%) vagy barátaihoz (17%) fordult, 22%-uk professzionális segítséget igényelt valamely segítő szakembertől (pszichológus), 11%-uk pedig valamely pedagógustól. A kirekesztésben érintett válaszadók 76%-ában a sikeres megküzdés ellenére is nyomot hagyott a kirekesztés.

Tehetség és kirekesztés

Megvizsgáltuk az önértékelt tehetségpreferenciákat. Eredményeink alapján a középiskolai tanulmányok tekintetében a leginkább kedvelt tárgynak az irodalmat (16%), a történelmet (14,7%) és a biológiát (12,8%) jelölték. A válaszadók 71%-a állította, hogy kedvenc tantárgyában ő volt az egyik legkiemelkedőbb tanuló az osztályában. 86,5%-uk vett is részt versenyen a kedvenc tantárgyukban. A kitöltők 54%-a nem vett részt tehetséggondozó foglalkozáson az iskoláján belül. 6%-uk már óvodában is részt vett tehetségfejlesztésen, 22,5%-uk általános iskolában, 8%-uk pedig vett részt tehetséggondozó programon. A kitöltők 0,5%-a jelentette, hogy óvodában és általános iskolában vett részt ilyen programon, 11%-ukra ez általános és középiskolában volt jellemző, s mindössze 1%-uk vett részt már óvodás korától kezdve egészen a középiskolás évekig tehetségfejlesztő foglalkozáson.

A kitöltők 30,5%-a vett részt művészeti foglalkozásokon (pl. rajzsakkör, tánc egyesületi tagság, énekkar), 17%-uk sportfoglalkozásokon, 28%-uk mindkettő típusú foglalkozáson, míg 24,5%-uk nem vett részt egyik típusú tehetségfejlesztő foglalkozáson sem. A kitöltők 85%-a válaszolta azt, hogy abban a tantárgyban, amelyben tehetségesnek bizonyult, osztálytársai rendszeresen kértek tőle segítséget.

A tehetséget – az önértékelés mellett – a versenyszerepléssel is azonosíthatjuk. Ez alapján a versenyszereplők 49,1%-a volt kirekesztett pozícióban, míg a versenyeken nem szereplők esetében ez az arány

40,7% volt. Az eloszlásbeli különbség a khi-négyszet próba eredménye alapján nem szignifikáns ($p=0,407$), tehát akiket versenyszereplésük alapján tehetségesek közé soroltunk, sem védettnek, sem veszélyeztetettnek tekinthetők a kirekesztés kapcsán.

Megnéztük azt is, hogy a tehetségesek milyen arányban tudtak megküzdeni a kirekesztéssel. A tehetségesek 77,6%-ában hagyott nyomot a kirekesztés a sikeres megküzdés ellenére, míg a nem tehetségesek esetében ez az arány 66,7% volt. A különbség azonban ebben az esetben sem szignifikáns ($p=0,402$). Első hipotézisünk tehát nem igazolódott be.

Sport és kirekesztés

A hallgatók 25,3%-a naponta, 42,2%-uk hetente, 14,8%-uk pedig ritkábban sportol, többségük (95%) hobbiszinten, 2,4%-uk versenyszinten megyei vagy városi bajnokságokon, míg csupán 1,8%-uk sportol versenyszerűen országos, nemzetközi, NB1, NB2 vagy ennek megfelelő szinten. A nők 18,7%-a sportol naponta, 44,8%-uk hetente, 13,4%-uk havonta, 23,1%-u pedig ennél is ritkábban. A férfiak esetében más tendenciák mutatkoznak: 42,4%-uk sportol napi, 33,3%-uk heti, 12,1%-uk havi szinten, 12,1%-uk pedig ennél ritkábban, az eloszlásbeli különbségek tehát szembetűnőek és szignifikánsak a két nem között ($p=0,032$). A versenyszerűen sportoló hallgatók 28,6%-a jelentette azt, hogy sportolási kötelezettségeik jelentősen kihatnak tanulmányi eredményeikre. A hallgatók több mint fele (51,5%-uk) válaszolta azt, hogy szüleik akkor is támogatnák a (verseny)sportban, ha ez a tanulmányi eredményeinek visszaesésével járna. Egészségtudatosság szempontjából pedig a hallgatók túlnyomó többsége, 94,6%-a egyetért azzal a kijelentéssel, hogy az egészséges életmódhoz elengedhetetlen valamilyen testmozgás rendszeres végzése.

Feltételeztük, hogy a sportoló személyekre kevés-

bé jellemző a kirekesztés. Az eredmények alapján a sportoló (naponta vagy legalább hetente történő sporttevékenység) személyek 51,8%-a volt az oktatás valamely színterén kirekesztve, a nem sportoló (havi szinten vagy ritkábban végzett sporttevékenység) hallgatóknak pedig 52,6%-a számolt be kirekesztésről. A különbség a khi-négyszet próba eredménye alapján nem szignifikáns ($p=0,921$). A sportoló személyek 72,7%-ában hagyott nyomot a kirekesztés ténye, míg ez az arány a nem sportolóknak esetében ennél magasabb, 78,9%, ugyanakkor az eloszlásbeli különbség nem szignifikáns ($p=0,501$). Második hipotézisünknek tehát egyik állítása sem igazolódott be: a sportolóknak ugyanolyan arányban áldozatai a kirekesztésnek, és ugyanolyan arányban küzdenek meg vele, mint nem sportoló társaik.

Táplálkozási szokások, önértékelés

Önértékelés tekintetében a válaszadók 50,9%-a meg van elégedve önmagával. Az egészségtudatosság kérdéskörét tekintve a válaszadók 61,1%-a jelölte azt, hogy rendszeresen reggelizik, 80,2%-uk tartja be a napi legalább háromszori étkezést, ugyanakkor 68,1%-uk rendszeresen jár gyorsétterembe. 68,3%-uknál előfordult már, hogy éhes volt, de inkább nem evett, 12%-uk diéta, 7%-uk testkép- és táplálkozásvárosságok okán. Valamint a kitöltők több, mint fele (54,5%-uk) számolt be arról, hogy vannak olyan napjai, amikor teljesen étvágytalan, máskor pedig "habzsol". 62,3%-uk kifejezetten gyakran nassol, 38,9%-uk szokott büntudatot érezni, ha úgy gondolja, túl sokat evett. 52,1%-ukkal már előfordult az, hogy idegesség/stressz miatt sokat evett, 70,7%-uknál pedig az, hogy az idegesség/stressz miatt étvágytalan volt.

Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a tehetséges tanulók körében magasabb azok aránya, akik elégedettek önmagukkal.

Az eredmények alapján a tehetséges tanulók 51%-a elégedett önmagával, míg a nem

tehetségesek esetében ez az arány 50%. A különbség tehát nem jelentős a két csoport között ($p=0,932$). A sportoló hallgatók esetében elmondható, hogy 53,6%-uk elégedett önmagával, míg a nem sportoló társaik 45,6%-a vallotta azt, hogy elégedett magával. A különbség azonban ebben az esetben sem szignifikáns ($p=0,325$). Hipotézisünk tehát nem igazolódott be.

Tanulmányi eredményesség a változók tükrében

Végül lineáris regresszióanalízissel megvizsgáltuk a tanulmányi eredményességre ható faktorokat. Ehhez egy kétlépcsős modellben néztük meg a különböző szociodemográfiai és pszichológiai faktorok hatását (1.táblázat).

1. táblázat: A tanulmányi eredményességre ható faktorok (Forrás: BEST 2020, N=159)

	1. modell	2. modell
Nem	-,193	,014
Anya iskolázottsága	,025	-,159
Apa iskolázottsága	-,050	-,029
Településtípus	-,008	-,075
Gyermekkori olvasás	-,056	,023
Válás	-,143	,037
Jelenlegi munkavégzés	,248	,394*
Kirekesztés ténye		,658*
Kirekesztés-coping		,680*
Elégedettség önmagával		,448*
Sportolás		,363

Első modellünkbe a nem, az anya és apa iskolai végzettsége, a településtípus, a gyermekkori olvasás, a válás, valamint a jelenlegi munkavégzés bevonására került sor, míg második modellünkbe a kirekesztés tényének, a kirekesztéssel való megküzdésének, a személy önmagával való elégedettségének, valamint a rendszeres sporttevékenységnek változóit vontuk be.

A lineáris regresszióanalízis eredményei alapján a demográfiai háttérváltozók hatása nem jelentős, ugyanakkor a pszichológiai faktorok hatása szignifikáns. Bár a lányok eredményessége jobbnak

mutakozott, valamint a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek tanulmányi eredményessége is jobbnak bizonyult, ezek a különbségek nem jelentősek a Mann-Whitney próbák eredményei alapján (nem: $p=0,947$; anya iskolai végzettsége: $p=0,364$; apa iskolai végzettsége: $p=0,712$).

Ehhez hasonlóan a településtípus hatása sem jelentős, bár a nagyobb településeken (főváros, megyeszékhely) élő tanulók enyhén jobb tanulmányi eredményességgel jellemezhetőek, mint kisebb településen élő társaik ($p=0,507$).

A válás negatív hatása sem igazolódott be jelen mintán, hiszen a különbség az elvált és nem elvált szülők gyermekei közt nem szignifikáns ($p=0,915$), ahogyan a gyermekkori meseolvasás hatásának tekintetében is hasonló megállapítás tehető ($p=0,798$). Ehhez hasonlóan a jelenlegi munkavégzés tekintetében is az látható, hogy a dolgozó hallgatók tanulmányi eredményessége sem jelentősen marad el nem dolgozó hallgatótársaik eredményességétől ($p=0,682$).

Második modellünkben azonban már tapasztalhatóak szignifikáns hatások. Az első szembevetendő faktor az aktuális munkavégzés hatása, amely a pszichológiai faktorok bevonásával szignifikánssá válik ($p=0,047$). A személy önmagával való elégedettsége ($p=0,022$), a társas kirekesztés ténye ($p=0,013$), valamint a kirekesztéssel való megküzdés hatása ($p=0,04$) volt emellett jelentős, így akik elégedettek magukkal, azok eredményesebbek, valamint a legalacsonyabb tanulmányi eredményességgel azok rendelkeznek, akiket már általános iskolában is érte kirekesztés, illetve akikben a sikeres megküzdés ellenére is mély nyomot hagyott a kirekesztés. A sportolás gyakoriság nem mutatott jelentős hatást ($p=0,762$), s bár a nem rendszeresen (napi vagy heti szinten) sportoló hallgatók eredményessége enyhén jobb, a Mann-Whitney próba eredményei alapján a sportoló és nem sportoló csoport közötti különbség tehát nem jelentős ($p=0,795$).

A lineáris regresszióanalízis eredményei alapján

tehát negyedik hipotézisünk részben igazolódott, hiszen a kirekesztés maga negatív hatással bír a tanulmányi eredményességre, az elégedettség, valamint a kirekesztéssel való megküzdés azonban pozitív hatást mutat. A rendszeres sporttevékenység pozitív hatása azonban jelen vizsgálatban nem igazolódott be.

Megvitatás

A tehetség, a sport, az elégedettség és a kirekesztéssel való megküzdés olyan tényezők, amelyek jelentős hatással lehetnek mindennapi életünkre. A sport az egészséges életmód részeként számos kedvező hatással bír, amely mind tanulmányi, mind nem-tanulmányi szempontokból kedvező hatásokat eredményezhet. A tehetség, akár objektív, akár szubjektív, komplex tényező, amely több területen, akár egyidejűleg is jelentkezhet, akár tanúlással, akár művészettel kapcsolatos területeken. A tehetséges személy egyrészt veszélyforrásnak lehet kitéve (hiszen kimagasló eredményességével kilóghat a közösségből), másrészt a folyamatos önfejlesztés és a kihívások személyiségfejlődést eredményeznek. Az önmagunkkal kapcsolatos elégedettség olyan intraperszonális faktor, amely magára a személy intraperszonális és interperszonális sajátosságaira és eredményességére is hat, negatív megítélésnek pedig negatív hatást fejt ki a személy életére, gondoljunk az önmagunkba vetett hitre, kitartásra, vagy éppen a szorongásra és megküzdésre (Csibi és Csibi, 2013). Utóbbi szerepe a személyiségfejlődésben is mindenképp kiemelendő, hiszen mindennapjainkban folyamatosan találkozunk stresszforrásokkal, amelyekkel meg kell birkóznunk. A kirekesztés egy speciális terület, amely a szociális kapcsolathálóra épül, s ezen keresztül hat vissza az intraindividuális elemekre (Kovács, 2020; Kovács és Nagy, 2020).

Kutatásunkban ezeket a témaköröket jártuk körül egy egyetemista mintán. A kirekesztéssel kapcsolatos megküzdés a kitöltők többségében sikerrel

zajló folyamat, amely azonban többnyire nyomot hagyott a személyek életében. A kutatás nem kérdezett rá a hatás irányára, azonban feltételezhető, hogy a megküzdés sikere tényének ellenére a kirekesztéssel kapcsolatos gondolatok inkább negatív töltetűek, mintsem pozitívak. Fontos hangsúlyozni a kirekesztés esetében a fontos mások és a meglévő társas kapcsolatok szerepét. A kitöltők több, mint fele számolt be arról, hogy ebben az időszakban néhány osztálytársa támaszt nyújtott számára, ami logikus és ideális is, hiszen a sikeres életvitelnek és megküzdési rugalmasságnak nem a kapcsolatok száma, hanem a kapcsolatok minősége adhat stabil alapot (Ercsei és Nikitscher, 2012). Az érintettek 24%-a nem kért segítséget a megküzdéshez (többségüknek nem volt szüksége egyéb segítségre a megküzdéshez), amely sikeres megküzdés esetén erős személyiségre és stabil belső erőforrások meglétére vall. Pozitív, hogy akiknek segítségre volt szüksége, azok többsége élt a lehetőséggel, akár a család és kortársak, vagy éppen olyan segítő szakemberek vonatkozásában, mint a pszichológus vagy a pedagógus.

Megvizsgáltuk a tehetség és a megküzdés közötti összefüggést. Az eredmények alapján megállapítható, hogy nincs különbség a tehetséges és nem tehetséges tanulók között a kirekesztés tényében, és a kirekesztéssel való megküzdésben sem. Ebben szerepet játszhat az a tény, hogy egyetemi hallgatókat kérdeztünk meg, akik az egykori középiskolásoknak egy kiválogatott csoportját jelentik, ezáltal valószínűsíthetően eleve sikeres megküzdés van mögöttük (Nuñez-Fadda és tsai, 2020). Felsőoktatásba való bejutásukkal bizonyították a korábbi életszakaszok nehézségeinek leküzdését például a tanulmányok, a karriertudatosság területén (Ceglédi, 2018).

Feltételeztük továbbá, hogy a sportoló személyekre kevésbé jellemző a kirekesztés, eredményeink azonban nem igazolták ezt a feltételezést. A sport ugyanúgy "megkülönböztető jelzés"-ként szolgálhat, mint az egyéb, a szakirodalomban már

bemutatott tényezők. A sportoló személyekre – különösen a rendszeresen és magasabb szinteken sportolókra – sajátos értékek és viselkedéskultúra jellemző, amit kompenzálhat és stabilizálhat a társas kompetenciájuk, és az így kialakult kapcsolati hálójuk (Kovács és Nagy, 2016). Ez azonban önmagában még nem garantálja a sikeresebb megküzdést ezen a szinten (sokkal inkább a későbbi életkorban).

A sport és elégedettség közötti kapcsolatra alapozva megvizsgáltuk, hogy a tehetséges, valamint a sportoló hallgatók esetében egy magasabb elégedettségi ráta mutatható ki. Azonban az eredmények tükrében ez nem látszik beigazolódni, hiszen bár mind a sportoló, mind a tehetséges személyek közt valóban magasabb azoknak az aránya, akik elégedettek önmagukkal, a különbség nem szignifikáns. Az önmagunkkal való elégedettség egy komplex tényező, amelyet az olyan egyéni faktorok mellett, mint a sportolás vagy tehetség, számos egyéb tényező is meghatároz, akár a személyen belüli individuális, akár a kontextuális, interperszonális faktorok (Ceglédi, 2018; Kovács, 2020). Ezek képesek lehetnek felülni az egyébként elvárt sportolói és tehetségidentitás hatásait, így ennek vizsgálata mélyebb feltárást igényel.

Végül a tanulmányi eredményességre ható faktorok vizsgálatára került sor. A kirekesztés negatív hatással bír a tanulmányi eredményességre, hiszen a kirekesztés által okozott negatív következmények magára a személyiségre is negatívan hatnak, legalábbis átmenetileg, amíg a megküzdési folyamat tart és sikeressé válik. A sikeres megküzdés azonban akár pozitívvá is válhat a rövidtávú negatív hatást követően, hiszen ezáltal a személy erősebbé válik, személyisége komplexebb lesz, és megtanulja kezelni a hasonló szituációkat és az azokkal érkező negatív ingereket, érzéseket. A vártak megfelelően az énelégedettség, valamint a kirekesztéssel való megküzdés pozitív hatást mutat a tanulmányok vonatkozásában. Utóbbi háttérben az előbbiekben ismertetett háttér állhat, előbbi pozitív hatását

pedig már korábbi kutatások is igazolták (Kovács, 2018; Kovács és Nagy, 2017b). A rendszeres sporttevékenység pozitív hatása azonban jelen vizsgálatban nem igazolódott be. Ez az eredmény követi a hazai és nemzetközi kutatások ambivalens eredményeinek vonalát: a sportolás tanulmányokra kifejtett hatásáról megoszlik a kutatók véleménye, hiszen egyes tanulmányok pozitív, mások negatív hatásra hívják fel a figyelmet, egy harmadik irányzat pedig a kettő közötti kapcsolat hiányát nevezi meg.

Korlátozások

A kutatás egyik korlátja a mintanagyság. A biztosabb eredmények érdekében a jövőben érdemes a kérdésköröket nagyobb mintán is vizsgálni, törekedve a reprezentativitás elvének követésére. A kutatás eredményei reprezentativitás hiányában nem generalizálhatóak a teljes egyetemi populációra. Továbbá jelen kutatásban egyéni, többnyire zárt kérdések megfogalmazására került sor, sztenderdizált kérdőívek alkalmazása nem volt jelen. További összefüggések feltárásához érdemes lesz a fent megfogalmazott kérdéseket és megállapításokat validált és sztenderdizált kérdőívekkel és kérdésközzel kiegészíteni.

Konklúziók

A megküzdés fontosságának kapcsán a kirekesztés-coping egy speciális területre mutat rá, s hangsúlyozandó a korai tapasztalatok és az alkalmazott coping stratégiák szerepe is, amely további kutatások alapját képezi. Mivel ezek az emlékek és tapasztalatok a későbbi életszakaszokban is jelentős hatást fejthetnek ki (még sikeres megküzdés esetén is), a prevenció és intervenció kérdéskörét szükséges kiemelni, ezek gyakorlati alkalmazását fenntartani és növelni a kirekesztést és a bántalmazás egyéb eseteit tekintve. A megküzdés a tehetség kibontakozásában és perzisztenciájában is megtalálható, ugyanakkor jelen kutatásban ez kevésbé domborodott ki, ahogyan a sport protektív

szerepe sem látszott – vélhetően a minta sajátosságából fakadóan. A tanulmányi eredményesség vonatkozásában a kirekesztéssel való megküzdés, a poszttraumatikus növekedés analógiájára, hosszú távon a személyiség formálódásával pozitív hatás jelentkezhet, ahogyan eredményeink is mutatják. Ehhez hasonlóan az én-elégedettség érzése is pozitív hatást fejt ki, így a pozitív önértékelés kialakítása kiemelten hangsúlyos, akár a kortárs-kapcsolatok, akár a családon belüli és a tanár-diák kapcsolatok vonatkozásában mint a társas támasz lehetséges színterei.

Eredményeink felhívják a figyelmet a szociális kapcsolatok és a kirekesztés elleni prevenció fontosságára, hiszen a társas kirekesztés hosszútávon az önértékelésre és a felsőfokú tanulmányi eredményességre is kihathat, és annál erősebb, minél korábbi szinten jelenik meg. A támogató közegben végbemenő sikeres megküzdés ugyanakkor életre szóló tanulságokkal szolgálhat.

Irodalom

- Adelson, J. L. (2007). A „Perfect” Case Study: Perfectionism in Academically Talented Fourth Graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14-20.
- Bacsikai K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 19(2), 11-20.
- Bagdy E., Kövi Zs. & Mírnics Zs. (2014). *Fény és árnyék: A tehetségerőke felszabadítása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Ceglédi T. (2008). Hátrányos helyzetű tehetségek a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 17(4), 597-604.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85-110.
- Ceglédi T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ceglédi T. (2020). Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. *Kapocs*, 19(2), 65-80.
- Ceglédi T., Nyüsti Sz. (2011). „A jók mennek el?” Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási Műhely*, 2(4), 95-117.
- Coleman, J. S. (1996). Iskolai teljesítmény és versenyszerkezet. In Cs. Meleg (Ed.), *Iskola és társadalom I.* Pécs: JPTE. 120-130.
- Csányi T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységének jellemzői. *Új pedagógiai szemle*, 60(3-4), 115-128.
- Csibi S., Csibi M. (2013). *Az önértékelés és a megküzdés szerepe a serdülők egészségvédő magatartásában*. Kolozsvár-Nagyvárad: Babes-Bolyai Tudományegyetem-Partiumi Keresztény Egyetem.
- Dávid I., Fülöp M., Pataky N., Rudas J. (Eds.) (2014a). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Dávid M., Gefferth É., Nagy T., Tamás M. (Eds.) (2014b). *Mentorálás a tehetség gondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Dukay-Szabó Sz., Túry F. (2008). *Testkép- és evészavarok látássérültek körében. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(2), 139-147
- Ercsei, K., Nikitscher, P. (2012). Tanulók közötti konfliktusok típusai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8(62), 42-54.
- European Commission (2018). Special Eurobarometer 472: Sport and physical activity. European Union. Letöltés: 2020. 12. 20. https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2164_88_4_472_ENG
- Evans, J., Rich, E., Holroyd, R. (2004). Disordered eating and disordered schooling. What schools do to middle class girls. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 123-142. doi: [10.1080/0142569042000205154](https://doi.org/10.1080/0142569042000205154)
- Fehér Á. (2009). Az empátia lehetőségei a kirekesztődés. In Kállai E., Kovács L. (Eds.),

- Megismerés és elfogadás* (pp. 132-143). Budapest: Nyitott Könyvműhely Kiadó KFT.
- Fekete I. (2019). A tehetség: átok vagy áldás? *Új Köznevelés*, 5-6, 42.
- Fülöp M. (2014). A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál. In Dávid I. (Ed.), *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Budapest: MATEHETSZ. 123-205.
- Godó, K., Ceglédi, T., Kiss, A. (2020). The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 36-52. doi: [10.37441/CEJER/2020/2/1/5757](https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5757)
- Groves, K. S. (2011). Talent management best practices: How exemplary health care organizations create value in a down economy. *Health Care Management Review*, 36(3), 227-240. doi: [10.1097/HMR.0b013e3182100ca8](https://doi.org/10.1097/HMR.0b013e3182100ca8)
- Hadházy, J. (2016). Tanulói konfliktusformák feltárása és kezelése egy általános iskola felső tagozatán. *Opus et Educatio*, 3(2), 3-17.
- Hafíčová, H.; Dubayová, T.; Kovács, E.; Ceglédi, T.; Kaleja, M. (2020). *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Varsó, Lengyelország: Ósrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM” Hanna Bicz.
- Harmatiné-Olajos T., Pataky N. (2014). A lelki egészség személyiségdinamikai Kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban. Budapest: MATEHETSZ.
- Harmatiné Olajos T., Pataky N., K. Nagy E. (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Budapest: MATEHETSZ.
- Kovács K. (2015). A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében. *Educatio*, 24(2), 130-138.
- Kovács K. E. (2018). The characteristics and territorial distribution of health-behavioural clusters among students. In G. Keresztes, Cs. Szabó (Eds.), *Tavaszi Szél 2018 = Spring Wind 2018*. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ). 336-348.
- Kovács K. E. (2020). *Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Kovács K. E., Nagy B. E. (2015). A sportolás hatása kiskamaszok énképére, szorongására és megküzdésére. *Különleges Bánásmód*, 1(3), 43-56.
- Kovács K. E., Nagy B. E. (2016). Tehetséggondozás a sportban mint az inkluzív nevelés egyik színtere. In Semsei I., Kovács K. (Eds.), *Inkluzív nevelés - inkluzív társadalom* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 268-293.
- Kovács K. E., Nagy B. E. (2017a). Adolescents' health behaviour according to sport and family structure. *Különleges Bánásmód*, 3(1), 27-37.
- Kovács K. E., Nagy B. E. (2017b). Egészségtudatos magatartás alakulása a sport függvényében. *Educatio*, 26(4), 649–656.
- Kovács K. E., Nagy K. R. (2020). Egészséggel kapcsolatos attitűdök, szorongás és megküzdés a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében. (kézirat).
- Lajos A. (2005). *Az egészségtudatosság sajátos vonásai a 14-18 éves korosztályban, különös tekintettel az élelmiszerfogyasztásra*. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Ludányi B., Szabó P. (2017). Evészavarok és az iskola: kockázati tényező vagy a megelőzés terepe? *Magyar Pedagógia*, 117, 73-93.
- Mező F. (Ed.) (2008). *Tehetségdiagnosztika*. Nitra & Debrecen: Kocka Kör.
- Neuwirth G., Szemerszki M. (2009). Tehetséggondozás a középiskolában, tehetségek a felsőoktatásban. *Educatio*, 17(2), 204- 219.
- Núñez-Fadda, S. M., Castro-Castañeda, R., Vargas-Jiménez, E., Musitu-Ochoa G., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2020). Bullying Victimization among Mexican Adolescents: Psychosocial Differences from an Ecological

- Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4831.
- Oláh A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Rongen, F., McKenna, J., Cobley, S., & Till, K. (2018). Are youth sport talent identification and development systems necessary and healthy?. *Sports Medicine - Open* 4, 18.
- Sinkó I. (2009). A gondozott és gondozatlan tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 5-6, 112-118.
- Szemerszki M. (Ed., 2015). *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* Buda-pest: Oktatásfejlesztő és Kutató Intézet.
- Szumaska I. (2004). *Evészavarok prevalenciája fiatal magyar nők körében- Pszichoszociális háttérjel-lemezők, komorbiditás más mentális problémákkal*. Budapest: Semmelweis Egyetem.
- Túry F. (2002). Anorexia és bulimia: az evés zavarai a mindennapos gyakorlat szemszögéből. *Hippocrates*, 4(2), 110-114.

**TELEPEK ÉS EMBEREK
EGY DESZEGREGÁCIÓS PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSÁNAK FÉLIDEI VIZSGÁLATA**

Szerzők:

Kocsis Péter Csaba
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Soós Zsolt (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Trencsényi László (PhD)
Magyar Pedagógiai Társaság (Magyarország)

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

...és további két anonim lektor

Kocsis Péter Csaba (2021). Telepek és emberek. Egy deszegregációs program megvalósításának félidei vizsgálata. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 57-76. DOI [10.18458/KB.2021.2.57](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.57)

Absztrakt

A szegregált élethelyzetek felszámolását célzó programok az utóbbi két évtizedben ismét megjelentek a hazai integrációs gyakorlatban. Az úgynevezett „telepes programok” célja a társadalmi integráció és a lakhatási feltételek javítását célzó beavatkozások komplex megvalósítása, ennek során kiemelkedő szerepe van a szociális munkának. Tanulmányunkban egy jelenleg is futó integrációs program szociális munkásainak, valamint az egyik érintett szegregátum lakóinak felmérését végeztük el. A kutatás egyik kérdése a szociális munkával kapcsolatos tapasztalatok, az azt nehezítő folyamatok beazonosítása volt, míg a célcsoport körében végzett felmérés a programban lévő elemek kihasználtságának, a csoportok közötti kapcsolatok jellemzőinek a vizsgálata volt. Jelenleg az országban közel száz településen zajlik hasonló program, ennek mentén vizsgáljuk a programok kialakulásának szakpolitikai hátterét, a szociális munkát szabályozó előírások változását, valamint a terepen dolgozó szakemberek és az érintett célcsoportvéleményét.

Kulcsszavak: roma integráció, telepes programok, szociális munka

Diszciplína: szociológia, szociálpedagógia

Abstract

SETTLEMENTS AND PEOPLE MID-TERM INVESTIGATION OF THE IMPLEMENTATION OF A DESEGREGATION PROGRAM

Programs aimed to eliminate segregated life conditions have appeared again in domestic integration practice in the last two decades. The goal of “Roma settlement programs” is the implementation of complex interventions improving social integration and housing conditions in communities, and social

work has an important role in this process. We will examine in our study the relevance of social work in an ongoing integration program in the framework of a survey that questioned social workers and residents of the segregates. The research focuses on two aspects of the programs. First, the social workers' experiences will be examined about their work and processes that complicate it, and secondly, a survey conducted among the target group will investigate the utilization of the elements in the program and the characteristics of the relations between the target groups. Finally, the policy background of the programs, changes in the regulations of social work, and opinions of the professionals and target groups will be introduced compared similar programs in nearly a hundred settlements in the country.

Keywords: roma integration, settlement program, social work

Disciplines: sociology, social pedagogy

A szegregált településrészek jelenléte, az ott jelentkező problémák komplexitása a mai lokális közösségek egyik jelentős problémája, amely nem csupán az ott élőkre, hanem a teljes település lakosságára is kihatással lehet. A probléma nem újkeletű, a roma csoportok hátrányos helyzetére az 1960-as évektől figyeltek a döntéshozók, bár a romák körében tapasztalható problémákat egyértelműen szociális gondként kezelték, s mint ilyet nem vették figyelembe ennek etnikai vonatkozásait. A teendők az egyes szakpolitikai ágazatokban egyértelműen kirajzolódtak, ilyen volt például az oktatás, vagy a lakhatás kérdése. Utóbbi esetében külön programok indultak el már az 1960-as évek végétől, majd különböző támogatási keretek között eltérő intenzitással, de jelen voltak a szakpolitikai beavatkozások között. A roma integráció kérdése a rendszerváltás, majd még inkább az európai uniós csatlakozás előtt időszakban vált igazán fontossá, ezért szakpolitikai programok kerültek megfogalmazásra és megvalósításra (Mezey, 1986). Ennek a legújabb változata a Roma Integráció Évtizede Program 2005-2015 (RIÉP, 2007) és az ezt követő Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011-2020 (MNTFS I., 2011), valamint ezek felülvizsgálatai. Az integrációs programok egyik fő

területe a telepeken élők élethelyzetének javítása volt, erre külön célzott programokat hoztak létre és valósítottak meg, immár civil szervezetek és települési önkormányzatok. E programokat a pályázati megvalósítás szemszögéből többen vizsgálták (vö. Farkas, 2018; Kocsis, 2014; Petrovác, Somogyi és Teller, 2010; Szalóky, 2015; Teller 2006)

Tanulmányunkban az eddigi gyakorlattól eltérően, az elvárt szociális munkával kapcsolatban kívántunk egy rövid felmérést végezni a szociális munkások körében. A programban érintettek egyéni fejlesztése a programok kötelezően elvárt alapvető tevékenysége, ezért ennek mentén vizsgáltuk azt, hogy a megvalósítás során milyen nehézséget látnak a szociális munkát végző szakemberek. A kutatás másik kérdése, hogy az érintett lakosság, a szegregátumban élő romák miként értékeli a programot. A kutatás az eddigi gyakorlattól eltérően, egy „fél-dei” vizsgálat a program megvalósításáról. A kutatás alapvetően félig strukturált interjúk felvételével (Babbie, 1996) készült. A programban hat szociális munkás látta el a feladatokat, őket fókuszcsoporthoz interjú keretében kérdeztük, míg a program által érintett embereket a legkedvezőtlenebb szegregátum esetében kérdeztük meg, amely indoka az volt, hogy képet kívántunk kapni arról is, hogy a falusi

csoportoktól (roma és nem roma csoporttól egyaránt) lévő társadalmi távolságuk miként alakult a program hatására. A felmérés Szabó-Fábián Katalin közösségi és civil fejlesztő szakember segítette.

A tanulmány röviden áttekinti a hazai integrációs célkitűzések főbb állomásait, azok tartalmát, a 2005 utáni telepese programok főbb tartalmi elemeit. A kutatás helyszínét röviden, a KSH adatai, valamint egyéb helyi dokumentumok alapján mutatjuk be. A kutatás értelmezését segíti a telepese programok és a szociális munkával kapcsolatos pályázati elvárások változásának rövid áttekintése, majd ismertetjük a szociális munkára vonatkozó, valamint a célcsoporti felmérés eredményeit.

Programok a szegregált élethelyzet ellen

A hazai cigányság élethelyzetének vizsgálata az utóbbi évtizedekben egyre szélesebb szakirodalommal rendelkezik. Röviden érdemes azonban áttekinteni, hogy a hazai cigányság helyzetére és ezen belül is a telepek összetett problémájának kezelésére milyen szakpolitikai elképzelések születtek.

Az első jelentős kormányzati intézkedés az 1961-es MSZMP KB Politikai Bizottságának határozata volt, amely a cigányság általános helyzetével foglalkozott, érintette a kulturális, munkaerő-piaci jellemzőket, de emellett kiemelten foglalkozott a Magyarországi telepek kérdésével is. A magyarországi cigányság létszámát 200 ezer főre becsülték, ezen belül rögzítették, hogy a cigány lakosságon belül megállapított három kategóriában mekkora a cigány lakosság becsült aránya. Ennek alapján beilleszkedett csoportba sorolták a cigányság kb. 30%-át, beilleszkedésben lévő csoportba soroltak további kb. 30%-ot, míg a be nem illeszkedett csoportba tartozott amely a definíciójuk szerint félig letelepedett és vándor közösségeket jelentett a cigányság kb. 40%-a (Mezey, 1986). A határozat a cigányság problémái között említi a munkaerő-piaci helyzetüket, amely szerint csupán a cigányság közel 33%-a rendelkezik állandó munkával, 32%-a alkalmi

munkával, míg 35%-a egyáltalán nem dolgozik. Az iskolai végzettséggel kapcsolatban a határozat rögzíti a romákra jellemző alacsony iskolai végzettséget, bár erre vonatkozóan számszerű adatokat nem említ, csupán a „többségük” megjelölést alkalmazza.

Tanulmányunk szempontjából fontosabb, hogy a magyarországi cigánytelepek számát is megbecsüli a dokumentum, a felmérések szerint ekkor 2100 telep volt az országban. Ezek jellemzően a településtől távol, nehezen megközelíthető helyeken álltak, az épületek sokszor lakhatásra alkalmatlanok voltak. A foglalkoztatás terén is voltak anomáliák, hiszen a nagyfoglalkoztatók – jellemzően TSz-ek és állami gazdaságok – elzárkóztak a cigányok alkalmazásától. A korabeli összefoglaló a cigányság problémáit reálisan azonosította be, még akkor is, ha sok adata csupán becsléseken, a megyei pártbizottságok munkatársainak becslésén alapult (Kocsis, 2019). A helyzetfeltárást programalkotás követte, a célok között szerepelt a romák oktatásba vonása, amely elsősorban az általános iskola elvégzését jelentette, a foglalkoztatás növelése, amely érdekében a nagyfoglalkoztatóktól várták el az alacsony képzettségű emberek foglalkoztatását, az egészségügyi helyzetük javítása, valamint a lakhatási feltételek javítása is.

Utóbbi terület kiemelkedő volt a határozatban és a korabeli dokumentumokban is, amely eredményként több beavatkozás született a cigányság lakhatási körülményeinek javítására. A kérdés kezelésére született meg a 2014/1964. (V.4.) és 2047/1967. Kormányhatározat, amely a cigány telepek megszüntetését az ötéves tervek ütemezésében kívánta megoldani. Az első ilyen tervezet 1965-ben országsszerte 800 családi ház megépítését tűzte ki célul (Hajnáczy, 2015), amely körül az anomáliák már a korai időszakban megjelentek. A lakásépítési konstrukció, bár központi akaratra és költségvetési támogatás mellett valósult meg, a családok részéről bizonyos önerőt (10%) is megkövetelt (Majtényi-Majtényi, 2012), ennek biztosítása sok család ese-

tében lehetetlen volt. A lakókörmények a telep-felszámolási program eredményeként javultak, de a térbeli szegregációt jellemzően nem oldották meg, sőt, a beavatkozások hatására új telepek jöttek létre (Kállai-Törzsök, 2006). Az említett határozatok mentén a lakhatási helyzet javítása ugyan megkezdődött, és bár az 1960-as, 1970-es években a beavatkozások központi irányítás mellett történtek, elvárt eredményeit a korszak bürokratái teljesíthetetlennek tartották, ahogyan fogalmaztak: „*a közösségi tanácsok nem látják a széttelepítés perspektíváit*” (Majtényi-Majtényi, 2012, 66.o.), vagyis joggal feltételezhetjük, hogy a helyi irányítók a rendelkezésre álló eszközökkel lassították, esetenként megakadályozták az integrációs folyamatokat, amely vélhetően – a mai tapasztalatokhoz hasonlóan – a nem roma társadalom vélt, vagy valós elégedetlenségén alapultak.

A rendszerváltás utáni programok közül még két nagyobb volumenű beavatkozást említünk meg, jelezve egyúttal azt is, hogy ezek mellett az 1990 után létrehozott Cigány Koordinációs Tanács (1995), Cigányügyi Tárcaközi Bizottság (1999), majd később a Roma Integrációs Tanács (2007), Roma Irányító és Monitoring Bizottság (2007), a Társadalmi Felzárkózási és Cigányügyi Tárcaközi Bizottság (2011), valamint a Roma Koordinációs Tanács (2011) számos fontos kérdést tárgyalt, utóbbiakhoz már a jelenleg meglévő stratégiai tervek is köthetők.

A korábbi kormányzati elképzelések folytatásaként, de konkrétabb beavatkozások mentén született meg a Roma Integráció Évtizede Program 2005-2015 és később, ezen dokumentum tartalmi elemeit átvéve a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia I. is, és újabb elemekkel kiegészülve megtaláljuk a Magyar Nemzeti Felzárkózási Stratégia II., valamint a Magyar Nemzeti Felzárkózási Stratégia 2030 célkitűzései között is.

A stratégiák mindegyike jellemzően hat területen fogalmazott meg szükséges beavatkozásokat, ezek között találjuk az oktatás kérdését, amely abból a

jellemzőből indul ki, hogy a romák iskolai végzettsége elmarad a nem roma populáció jellemzőitől; a foglalkoztatás területét, amely esetében egyértelmű összefüggés mutatható ki az iskolai végzettséggel; a lakhatás kérdéskörét, amely a telepek és szegregátumok jelenlétét és az ott tapasztalható problémákat rögzíti; az egészségügyet, amely alapvető állítása, hogy a romák egészségügyi helyzete lényegesen rosszabb, mint a nem romáké; az egyenlő bánásmód kérdését, amely a mindennapi életben tapasztalható és jogi eszközökkel értelmezhető diszkriminációs folyamatokat említi; valamint a kultúra, média, sport területét, amely rendszerint az integrációs eszköztárban az egyik olyan elem, amely – az elképzelések szerint – a romák és nem romák közötti távolságot csökkenteni tudja. (RIÉP, 2006; MNTFS I., 2011; MNTFS II., 2014; MNTFS 2030, 2020)

Telepes programok

A telep-felszámolási programok, vagy később inkább teleprehabilitációs programok legújabb megvalósítása a RIÉP 2005-2015 elfogadása után indult el. Több pályázati konstrukció biztosított forrást a településeken megvalósítandó humán és infrastrukturális fejlesztésekre. (A teljesség igénye nélkül ide tartoztak: 2007 és 2013 között a TÁMOP-5.3.6 és TIOP-3.2.3, a 2014-2020 időszakban megjelenő EFOP-1.6.2 és EFOP-2.4.1. Megjegyzendő, hogy utóbbi ciklusban a megyei jogú városoknak, a városi jogállású településeknek és a nem városi jogállású településeknek külön pályázati forrás állt rendelkezésre, hasonló szakpolitikai célkitűzésekkel.)

A lokális térben az etnikailag meghatározott településrészeket a helyi tudás minden esetben be tudja azonosítani. A telepek léte nem csupán az etnikai szegregáció térbeli leképeződése, hanem szociális szempontból halmozottan jelennek meg a problémák, az anyagi depriváció, sok esetben a mélyszegénység, az alacsony iskolai végzettség,

egészségügyi, szociális, munkavállalási problémák, amelyek sokszor a lakókörnyezet és a lakás elégtelensége egészíti ki. Ez a kedvezőtlen helyzet – ahogyan arra a történeti példán keresztül rámutattunk – nem újkeletű a településeken, sőt az 1970-es évektől kezdődően folyamatosan újratermelődtek az ilyen településrészek, valamint a kapcsolódó problémák is folyamatosan jelen vannak. Az uniós célkitűzések között a szegénység felszámolása, az iskolai lemorzsolódás csökkentése, a foglalkoztatottság növelése – hogy csak néhány, a témánk szempontjából fontosabb területet emeljünk ki – uniós ciklusokon átívelő stratégiai beavatkozást jelent (Európa 2020, 2010). A szakpolitikai célkitűzések között a rendszerváltás utáni évektől folyamatosan megjelenik annak az igénye, hogy a szegregált élethelyzetben élők megsegítésére célzott programokat hozzanak létre. Ezt a célt szolgálták a különböző szociálpolitikai beavatkozások, mint például a kedvezményes hitelek, a szociálpolitikai kedvezmények, amelyek a lakhatás infrastrukturális feltételeit némileg javították. A térbeli szegregáció azonban nem tűnt el, sőt, a számok azt mutatják, hogy tovább erősödött. A Kemény-féle 1971-es kutatást alapul véve látható volt, hogy a korai települészámolási programok csökkentették a telepen élők arányát, hiszen 1964-ben 49 ezer telepi házban 222 ezer személyt írtak össze, 1984-ben 6277 telepi házban már csak 42 ezer személyt. Az 1993-es felmérések idején a cigányok 13,7%-a, mintegy 60 ezer ember élt telepeken, a 2003-as összeírás szerint 36 ezer fő élt ilyen körülmények között (Kemény, Janky és Lengyel, 2004; Farkas, 2018). Ehhez képest a 2010-es felmérések jelentős emelkedést mutattak, hiszen a telepeken élők számát mintegy 300 ezer emberre becsülik (Domokos, 2010).

Az emelkedést több folyamat együttes hatásának tudhatjuk be, többek között ide sorolhatjuk, hogy a rendszerváltás utáni szociálpolitikai kedvezmények ösztönözték az újabb lakásépítéseket, ennek hatására a települések periferiáján elérhető, olykor az

önkormányzatok által kedvezményesen, vagy ingyenesen biztosított építési telkeket a roma családok kapták meg. A foglalkoztatás átalakulásával a korábbi ipari központok jelentős része felbomlott, ennek hatására az egykori munkásnegyedek lakossága kicserélődött, amely szintén elindított szegregációs mechanizmusokat, ilyen például Miskolc vagy Ózd példája. Ezek mellett azonban az általános demográfiai trendek is hozhattak ilyen változásokat, az idősebb falvak lakossága szintén változott, kicserélődött.

A szegregátum fogalmának használata a 2005 utáni időszakban vált egyre inkább elterjedté, amikor a RIÉP 2005-2015 elfogadása után az első programok elindultak. Ezzel párhuzamosan fontossá vált, hogy a szegregátumokat objektív mutatók mentén lehessen lehatárolni, így meghatározásra került a szegregátum objektívizált fogalma. (Net1) Ebben az alábbi szempontok érvényesülnek: 1. az adott területen élők legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek; 2. rendszeres munkajövedelem hiánya jellemző az ott élőkre; 3. legalább 50 fős népesség egy adott településrészen, amelyre a 2 szempont érvényesül; 4. az adott, térbelileg körülhatárolható területen a 1. és 2. szempont legalább 50%-ban érvényesül. A népszámlálási adatok tükrében a KSH állította elő azokat a települési kartogramokat, amelyek a kormányrendeletben meghatározottak szerint település térszerkezetén belül jelezték a szegregátumokat és a szegregációval veszélyeztetett területeket. (A százalékos arányokat a 314/2012. (XI. 8.) a településfejlesztési koncepcióról, az integrált településfejlesztési stratégiáról és a településrendezési eszközökről, valamint egyes településrendezési sajátos jogintézményekről szóló Kormányrendelet módosította, a településnagyság szerint határozta meg így az 50%-os határ 2000 főnél kisebb településeken maradt használatos, míg ennél nagyobb településeknél 20 és 35% között változik.)

A szegregátum meghatározásából kiindulva a telepek alapvetően két módon szüntethetőek meg:

az egyik a telepek fizikai felszámolása és az ott élők térbeli mobilizációja, természetesen annak a veszélyével, hogy újabb szegregátumok jönnek létre, ahogyan erre volt példa a magyarországi gyakorlatban; a másik, hogy a szegregátumokban élők helyzetét alapvetően befolyásoló tényezőket módosítjuk, vagyis az általános iskolai végzettségénél magasabb iskolai végzettséget szereznek, vagy állandó munkajövedelemmel rendelkeznek az ott élők. Utóbbi folyamatban a szociális munkának, a segítő attitűdnek kiemelkedően fontos szerepe van az érintettek életének számos vonatkozásában (L. Ritók, 2017).

A település rövid ismertetése

Pocsaj Hajdú-Bihar megyében, annak délkeleti részén található. A település periférikus jellegű földrajzilag az országhatár közelsége jelzi, a román határtól légvonalban mindössze hat kilométerre van. A településen tervezték kishatárátkelő létesítését is, ennek kiépítése megtörtént, de átadása még várat magára. A településen a rendszerváltás előtti időszakban a mezőgazdasági tevékenység volt jellemző, két szövetkezet biztosította a megélhetést a helyieknek, valamint a környező városok, Berettyóújfalú, Derecske és a megyeszékhely, Debrecen biztosított az iparban és a szolgáltató szektorban elhelyezkedést.

A rendszerváltás utáni időszak átalakította a foglalkoztatási szerkezetet, a lakóhelyről történő ingázás, valamint a lakóhelytől távoli munkavállalás – amely sok romát érintett a településen – visszaszorult, és a helyi foglalkoztatók is megszűntek, privatizálására kerültek. Ennek eredményeként sokan elveszítették megélhetésüket, a privatizált és modernizált gazdaságok lényegesen kevesebb képzetlen munkaerőt igényeltek. A nagygazdálkodók mellett kisebb családi gazdaságok alakultak ki, valamint a helyi közintézmények biztosít

tottak foglalkoztatást, ide sorolhatjuk az óvodát, az általános iskolát, valamint az önkormányzatot.

A megélhetést a helyi képzetlen munkaerő számára elsősorban a közhasznú munka, majd a közfoglalkoztatási rendszer bevezetése biztosítja, ez nagy arányban érinti a helyi roma közösség tagjait. Ez rendszerint szezonális munkavállalással, a környező településen történő torma termesztéshez kapcsolódó napszámos munkával egészül ki. (Közösségi Beavatkozási Terv, 2017)

A településen a demográfiai trendek az 1980-as évektől a népesség fogyását mutatják, a teljes lakosság 2011-ben 2725 volt, nagyságrendileg ma is ez a létszám jellemző.

A település lakossága mindig vegyes volt, a magyarok mellett román, roma és néhány fős német nemzetiség jellemezte az itt élő közösséget. Németnek 2011-ben 7 fő vallotta magát, nagyobb volt a román nemzetiség, 124 fővel, valamint a roma közösség 569 fővel (KSH, 2011).

A román és a roma kisebbség nemzetiségi önkormányzatot is létrehozott. A roma kisebbség arányáról jellemzően magasabb számot becsülnék a helyiek, a köznevelési intézményekben egyértelműen tapasztalható a roma gyerekek nagyarányú jelenléte, többségében roma gyerekek járnak a helyi általános iskolába. Ennek okai között a nem roma gyerekek szomszédos településre történő elhordása, valamint a demográfiai trendek együttesen állnak. A nem roma fiatalok jelentős része már nem a településen képzelel el jövőjét, ezért Debrecenbe, de Budapestre és külföldre is sokan elköltöznek, valamint a roma közösséget magasabb gyermekvállalási hajlandóság jellemzi. E három ok együttesen okozza a köznevelési intézményekben tapasztalható arányokat.

A településen a roma közösség az utóbbi évtizedekben folyamatosan jelen volt. Erre vonatkozó helytörténeti adatok nem állnak rendelkezésre, de a helyi emlékezet ma még beazonosítja, hogy a romák lakhelye egykor a település szélén, a temető mellett volt, és az 1960-as évek végétől indult meg

a betelepülés a falu egy másik részébe, az úgynevezett Apáti telepre.

Ez a településrész korábban azoknak a földműveseknek szolgált lakóhelyül, akik Széchenyi Ágost birtokos cselédiségét képezték. Az itt élő népesség más területre történő elköltözése után jelentek meg a roma családok az Apáti telepen, amely ma a település egyik legrosszabb helyzetben lévő szegregátuma.

A településen összesen négy szegregátum található, elhelyezkedésüket tekintve mind a négy a település periferiáján van. Nagyságuk változó, kb. 70-80 főtől közel 350 főig terjed a népességük. A település egészén a 0-14 évesek korosztályi megoszlása 23%-os volt 2011-ben, ezeken a területeken a 25,7 és 44,7% között változott, amely azóta tovább emelkedett. Az idősebb, 60 év feletti korosztály esetében fordított a helyzet, a település egészét tekintve 19,6%-os volt, míg a szegregátumokban 17,6 és 7,7% között változott.

A település egészét tekintve az iskolai végzettség vonatkozó-sában is sajátos képet kapunk, a legfeljebb 8 osztályt végzettek aránya települési szinten 43%, ez a szegregátumok lakossága esetén 59,5 és 87,5% között változott, amely egyértelműen jelzi a roma populáció alacsony iskolai végzettségét a településen. Ugyancsak ezt a trendet követi a rendszeres munkajövedelem hiánya is, amely a település egészét tekintve 54,8%-os volt, a szegregátumok mindegyikében magasabb, 61,9 és 90% között változott az arány. Az alacsony komfortfokozatú lakások aránya esetében szintén a szegregátumok kedvezőtlenebb helyzetét figyelhetjük meg: a települési átlag 27,4%, míg a szegregátumok 32,1 és 81,1% között változnak. A 2011-es népszámlálások adataiból előállított adatsorok egyértelműen alátámasztják a hazai cigányság kedvezőtlen helyzetének tendenciáit.

Pocsajon is az alacsony iskolai végzettség, a munkajövedelem hiánya, a lakások fejletlen infrastruktúrája jellemzi a roma közösség életét. A 2011-es adatok természetesen változtak, a településen jól

érezhető, hogy a szociálpolitikai kedvezmények hatására (CSOK, falusi CSOK) a roma családok is költöznek a településen belül, de ezzel együtt az is tapasztalható, hogy a szegregátumokból kiköltözők helyére újabb családok érkeznek, így azok elnéptelenedése, felszámolása rövid távon nem várható.

A telepes programok és a szociális munka

A településfelmérési programok 2005 után a szegregátumok problémáinak komplex jellegét hangsúlyozták, ezzel kijelölték a beavatkozási irányokat is. A következőkben vázlatosan az egyes időszakok szociális munkára vonatkozó sajátosságait tekintjük át.

A 2005-2010 közötti időszakban a szociális munkához kapcsolódó elvárások jellemzően a célcsoport és a meglévő szolgáltatók közötti közvetítésre, a szolgáltatások elérésére szorítottak, az érintettek ügyintézésében, valamint a programban való részvétel során nyújtottak támogatást. A szociális munka beavatkozásának alapvető logikája az volt, hogy a szolgáltatások legalább a program megvalósítása során eljussanak az érintettekhez, és a kialakult kapcsolat, a segítői feladatok ellátása biztosított legyen. A szegregátumban élők egyéni fejlesztése is megtörtént, ennek a folyamata nem volt szttenderdizálva, az adott szociális munkásra és a településen lévő szolgáltatókra volt bízva. A fő irány az ágazati szereplők és a kliensek összekötése volt, a program során azonban egy személyre szabott segítség is biztosított volt. A szegregátumban élő családok közül a legrosszabb helyzetben lévők lakhatási helyzetén is igyekezett segíteni a program, a források korlátozottsága miatt ez nem terjedt ki mindenkire, amelyből a közösségen belül alakultak ki konfliktusok, így a szociális munkásnak mediátori feladatai is adódtak.

A 2007-2013 közötti időszakban megvalósított TÁMOP-5.3.6 kódjelű pályázati kiírásában megfogalmazott szakmai elvárások szintén a komplex humán szolgáltatások biztosítását követelték meg.

A programkiírásban megfogalmazott részcélok szerint elvárás, hogy javuljon a szolgáltatásokhoz való hozzáférés (szociális, közösségi, oktatási, képzési, egészségügyi és munkaerő-piaci területen egyaránt); javuljon a bevontak képzettségi szintje; növekedjen azon személyek száma, akik bekapcsolódnak az egyes részprogramokba; növekedjen a foglalkoztatásba kerülők száma; növekedjen a szegregátumból óvodába bekerülő gyerekek száma; javuljanak az iskoláskorúak előrehaladási esélyei és szabadidő eltöltésének lehetőségei. Az integrációs programok megkövetelték a lokális környezet felmérését és a jelentkező problémákra reflektáló programok megvalósítását. Így arra is lehetőség nyílt, hogy egyéb intézmények feladatait is elláthassák a program munkatársai, így pl. az iskolai napközi helyett tanoda jellegű programok szervezését, egyéb szabadidős tevékenységet, de szűrések, célcsoportirányú kirándulások megvalósítása is a programok között lehetett, vagyis, ha a tervezett beavatkozás megalapozott volt, akkor a döntéshozó engedte az adott fejlesztés, szolgáltatás megvalósítását. A szociális munkások vagy esetmenedzserek alkalmazása kötelező elem volt, ezzel kapcsolatban elvárás a szociális területen szerzett végzettség, két év, az adott célcsoporttal szerzett, egyéni esetkezelésen alapuló szakmai gyakorlat, amelyet az alkalmazás feltételeként bizonyítani kellett. A kiírás szakmai törekvése magas színvonalú szociális munka biztosítása volt (Net2), ugyanakkor már látható volt az is, hogy a területen lévő szakemberek között jelentős hiány mutatkozott, így kérdéses volt a segítő munka biztosítása.

A harmadik szakaszt a 2014-2020 időszak EFOP-os programjai jelentik. Ezek közül még jónéhány jelenleg is megvalósítás alatt áll. A szakmai célkitűzések a korábbi időszakhoz képest jelentősen nem változtak, megőrizték a komplex szemléletüket a tervezésnél és a megvalósításnál egyaránt, így jelentős maradt a szociális megsegítés, az oktatás támogatása, a felnőttképzések szervezése, egészségügyi, közösségfejlesztési és munkaerőpiaci

programok. Új és hangsúlyos elemként a helyi önszerveződések támogatása jelent meg, ennek eredménymutatója helyi roma civil szervezetek létrejötte lenne.

A programhoz most már kötelező jelleggel kapcsolódott a lakhatási feltételeket javító infrastrukturális elem is, ez azonban a bevontak csupán egy kis részét, jellemzően a humán fejlesztési programba bevontak 20%-át érintette. (Net3; Net4)

Az egymást követő programokban a szociális munkával szembeni elvárások folyamatosan növekedtek. A program sajátossága lett, hogy a Magyar Máltai Szeretetszolgálat által jegyzett „Jelenlét típusú” szociális munka módszertani elterjesztése megtörtént, ennek néhány jellemzőjét a későbbiekben ismertetjük. A másik jelentős változás, hogy a programban erősödött a dokumentációs teher, amely ugyan a segítő folyamat minden lépését nyomon követhetővé teszi, de a 15 féle dokumentum pontos és megfelelő kitöltése jelentős időráfordítást igényel. További változás volt, hogy a szociális munkások körét kibővítették, nem volt már elvárás a kétéves szakmai gyakorlat, szociális végzettség helyett több tucat egyéb, például pedagógusi, hittanári, népművelői stb. végzettség is megfelelő volt, valamint a maximum 15 fős kliensi kör 30 főre bővült. (Net3) A programban résztvevő esetmenedzserek/szociális munkások számára 72 órás képzést szerveztek, amely a speciális területen és speciális nehézségekkel küzdő célcsoportokhoz alkalmazkodó módszertan elsajátítását célozta.

A szociális munka jelentősége a telepese programok kapcsán a kezdetektől hangsúlyos, a szakmai szertenderdek kidolgozásra kerültek, ezzel párhuzamosan a programban szociális munkakörben alkalmazandók köre az ágazatban tapasztalható humanerőforrás-hiány miatt folyamatosan bővült, ahogyan az ellátható kliensek száma is emelkedett.

Módszertani sajátosságok

A telepese programok sajátos módszertana lett a Magyar Máltai Szeretetszolgálat által „Jelenlét típusú szociális munka” névvel fémjelzett szakmai sztenderd. A szakmai háttérrel a settlement típusú szociális munka biztosítja, amely a 19. századtól Angliában, az Egyesült Államokban és Európa több országában is jelen volt. Céljai között megtaláljuk a szociális helyzet enyhítését, az ismeretek bővítését, valamint képzési törekvéseket egyaránt (Soós, 2005; Hilscher, 1989). A Jelenlét programok (Jelenlét, é.n.) megközelítésének alapvetései között a hagyományos szociális munka ellátó és ellátott közötti lévő hierarchizált viszonyával való szakítás, a kölcsönös bizalomra épülő kapcsolatok kiépítése szükséges. Ez a megközelítés a szociális munka egyik lényeges etikai normája is, amely a klienssel való egyenrangú kapcsolatot követel meg (Net5). A Jelenlét programok alapvető jellemzői között a közösség életében történő folyamatos jelenlétet, a komplexitást, a közösségi jelleget és a rehabilitációt emelik ki a szakemberek. Ezeket részletesebben vizsgálva arra a megállapításra juthatunk, hogy a jelenlét fizikai jelenlétet jelent a közösség életében, amely fizikailag is ott lévő irodát jelent. Ezt a telepese programokban az ún. szolgáltató pontok biztosítják, amelyek a szociális munkások ügyfélterei is egyben. A komplexitás több szakterületre történő együttes figyelmet jelent, így a szociális ellátásra, az oktatásra és képzésre, a foglalkoztatásra, a gazdaságfejlesztésre, az egészségügyre és a kultúrára együttesen koncentrálnak. A közösségi jelző a családok és a közösség aktivizálását, a meglévő belső erőforrások használatát, valamint az érintettek elköteleződését jelenti a programokban való részvételre, a rehabilitáció pedig az emberi méltóság visszaszerzését foglalja magában. A szociális munka elméleti alapjait és gyakorlatát áttekintve hasonló elméleti megközelítésekkel találkozhatunk. A 20. századi funkcionális modell célrendszerében négy kiemelt célt említenek, ezek között szerepelnek: az egyén problémamegoldó és problé-

makezelő képessége; az egyén és az ellátó rendszere közötti kapcsolat erősítése és biztosítása; az ellátó rendszerek hatékony és emberközpontú működtetése; valamint a változó szociálpolitika pozitív irányú befolyásolása (Soós, 2018). A szociális munkában alkalmazott problémamegoldó modellek a Jelenlét típusúként nevezett szociális munkával átfedést mutatnak, mert mint módszert alkalmazták azt. A feladatközpontú modellekben a fő célkitűzés a kliensek bevonása oly módon, hogy nem ad konkrét megoldási javaslatokat, amellyel a függőséget növelné, hanem a problémamegoldási folyamat részletek bontásával a kliens számára átláthatóvá, megérthetővé teszi a folyamatot és lehetőséget biztosít, hogy lépésről-lépésre ő maga tudjon adekvát cselekedéseket létrehozni (Soós, 2018). Bizonyos esetekben a krízisintervenciós modellek alkalmazása is adekvát válasz lehet, hiszen a szegregált körülmények között élők mentális állapota is gyakran sérül, egy segítő/fejlesztési folyamatban indokolt és szükséges lehet ennek alkalmazása, amely egyúttal azt is jelenti, hogy a szociális munkás más, az egészségügyi rendszerben dolgozó kollégájával is együttműködik. E folyamat során a családdal való kapcsolattartás szintén fontos kritérium, hiszen a folyamatot a szociális szakember követi, kíséri. Végezetül, ha a rendszer-szemléletű, család-központú megközelítést áttekintjük, akkor láthatjuk azt is, hogy az 1980-as évektől a család szerepe és az erre irányuló fejlesztő munka felértékelődött, újragondolásra került. Ennek a megközelítésnek az egyik állítása éppen az volt, hogy a kliensek problémái abból adódnak, hogy a meglévő erőforrásokhoz nem jutnak hozzá, ezért a szociális munka arra irányul, hogy a család működését javító segítséget és az erőforrásokhoz való hozzáférést egyaránt kezelje (Soós, 2018).

A szociális munka alapvető kérdése, hogy az egyes programszerű beavatkozások után – melyek rendszerint néhány évig tartanak – hogyan válnak fenntarthatóvá az elért eredmények. Ehhez – vélhetően – további források szükségessége az

alapvető válaszuk, de ennek híján a fenntarthatóság irányába tett erőfeszítések is alkalmasak lehetnek. Ennek alapjait az ökológikus megközelítés segítheti, amely lényege, hogy az ellátás folyamatában az egyének aktivizálása megtörténjen akár az empowerment módszerével (Vercseg, 2011; Herpainé, 2011; Soós, 2018), akár a csoportokkal vagy közösséggel végzett szociális munka módszereivel. Ezek elterjedése még várat magára, hiszen a magyarországi szociális munkát az önkéntességen alapuló esetközpontúság jellemzi, amelyet tovább nehezített a szakemberekre jutó esetek magas száma, így sok esetben a kliens-győzködő magatartás alakult ki, valamint a szociális problémákkal küszködők helyzetének gyors és olcsó megoldását várta a rendszer. (Jász, 2011)

A szociális munkások tapasztalatai

A szociális munka fontossága az integrációs programok szempontjából elengedhetetlen. Kutatásunkban a Pocsajon található négy szegregátum közül kettőt érintett az integrációs program, a felmérésben a szociális munkások mindegyikét megkérdeztük tapasztalataikról, valamint a legrosszabb állapotban lévő szegregátum, az Apáti telep lakosai között végeztünk felmérést, utóbbi eredményeit a következő fejezet tartalmazza.

A programban dolgozó szociális munkások tapasztalatainak felmérésére fókuszcsoporthoz tartozó interjú keretein belül került sor. A hat szakember közül egy fő volt férfi, mindannyian több éves, minimum öt éves gyakorlattal rendelkeznek. A kérdések egy része a szociális munka tárgyi feltételeit vizsgálta, így a foglalkoztatás módját, a kapcsolódó dokumentáció megítélését, a feladathoz kapcsolódó időkeretek tapasztalatait. A másik kérdéscsoport a célcsoporttal való munkájukra vonatkozott, a kapcsolatépítés módjára, együttműködési mintákra, ezen kapcsolatok minőségére, valamint a célcsoport motiválásának gyakorlatára. Az interjú célja, hogy a célcsoporttal kapcsolatos tapasztalatok, valamint a

felmerülő problémák beazonosításra kerüljenek, s közvetve értékeljék az addig elvégzett munka eredményeit is. Az interjúban a projektben dolgozó hat szociális munkás vett részt, akik heti 20 órában látják el feladataikat.

A szociális munkások időbeosztásával kapcsolatban elmondták, hogy a heti 20 órás munkavégzés gyakorlatilag azt eredményezi, hogy a munkaidőn túl tudják a szükséges feladatokat elvégezni. Ez alól három, a helyi ellátórendszerben dolgozó munkatárs a kivétel, akik a napi munkájuk során esetenként egyéb ügyekből kifolyólag találkozhatnak a kliensekkel, így a programhoz kapcsolódó tájékoztatói, fejlesztési feladatokat részben ekkor is el tudják látni.

A másik három ún. „külsős” munkatárs közül egy a helyi iskolában dolgozik, így az ő feladat-végzése a munkaidő utáni időszakokra korlátozódik, ahogyan a másik két munkatárs is munkaidő után, valamint hétvégén tudja ellátni a feladatait.

A célcsoport vonatkozásában közös problémaként merült fel, hogy a fellelhetőségük sokszor nehézkes, hiszen a környéken és távolabbi településeken is vállalnak alkalmi munkát, ennek következménye, hogy a látogatás időpontjában nem minden esetben vannak otthon, ez további megkereséseket tesz szükségessé. A kliensekkel való kapcsolatfelvétel természetes tere lenne az esetenként hétvégén szervezett programok helyszíne, azonban ezeken a szociális munkások szórványosan vesznek részt, a saját családi életük akadályozza ebben őket. Megemlítették problémaként, hogy sokszor előfordul az, hogy előre egyeztetett időpontban keresik fel az „ügyfelet”, azonban az ígéretek ellenére nem tartózkodnak otthon, amely nehezíti a munkát. A munka dokumentációs terhe miatt ez lassítja a határidők teljesítését.

A szociális munkások adminisztrációs feladatait nagyon megterhelőnek tartják, amely a fejlesztési feladatoktól veszi el az időt. Folyamatos feladatként jelentkezik az egyéni fejlesztési tervek vezetése, az ehhez kapcsolódó családlátogatások dokumentá-

ciója, valamint a legtöbb esetben a családi fejlesztési tervek dokumentációja. Mindkét dokumentum esetében szükséges a megvalósulás háromhavonkénti felülvizsgálata, amely folyamatos dokumentációs kényszert jelent számukra. A napi munkavégzést sok esetben újabb dokumentációs teher egészíti ki, amelyet az Irányító Hatóság által meghatározott adatszolgáltatási kötelezettség, és különböző célcsoporti nyilatkozatok felvétele nehezít.

A célcsoport motivációjának és együttműködési gyakorlatának rapszodikus változásáról számoltak be a szociális munkások. A kezdeti időszakban nagyobb volt az együttműködési hajlandóság, amelyet a programmal kapcsolatos elvárásoknak tulajdonítanak. A vélemények a szociális munkások között megoszlottak arra vonatkozóan, hogy ebben a változásban milyen szerepe van a segítő személyeknek. Két tipikus válasz fogalmazódott meg: az egyik szerint az együttműködési hajlandóság és a motiváció csökkenése a célcsoport hibájára vezethető vissza, gyakorlatilag *„nem akarják csinálni azt, amit a szakember mond nekik”*, valamint *„csak akkor érdeklí őket, ha pénzt kapnak érte”*. E csoport megfogalmazta azt is, hogy az a lényeg, akkor motiváltak, ha *„valamit kapnak, mindegy, hogy mit, pénzt vagy egyéb dolgot, a lényeg, hogy kapjanak”*. A másik álláspontban – amely talán jobban tükrözi a szociális munka lényegét – a segítő személyével kapcsolatban foglalmaztak meg kritikát. *„Én nem tudom, nekem nincs problémám velük, pedig az apátisok tartoznak hozzám, nem mindegy, hogy az ember hogyan szól hozzájuk, és talán fontos az is, hogy kint vagyok közöttük és el tudunk beszélgetni”*. A gondolkodás rámutat arra is, hogy a telepés programhoz kapcsolódó szociális munka túlmutat a megszokott családsegítési gyakorlaton. A *„hivatali szerepből”* való kilépés mindenképp fontos eleme lehet a bizalmi kapcsolat kiépítésének. Bár a szociális munkát gyakran éri bírálat, hogy a '70-es évek gyakorlata még mindig fellelhető, de egyéb eseteírásokból pontosan láthatjuk, hogy felkészült szociális munkásként a bizalmi viszony és a

kliensek szemléletváltása elérhető. (Lásd pl. Soós, 2018; Csoba – Prókai, 2011) Az első álláspont okát vélhetően két tényezővel magyarázhatjuk: az egyik a Magyarországon meghonosodott szociális segítség nézeteinek tovább élése lehet, amely a kliensek szerepét az alá-fölrendeltségi viszonyban fogalmazza meg, s így nem alakul ki a partneri viszony; a másik vélhetően a hazai segélyezési, integrációs vagy legújabban felzárkózási törekvések során kialakult rossz gyakorlat, amely a célcsoport – fontos megjegyeznünk, hogy célcsoport és így teljesítendő indikátor és nem pedig segítségre szoruló ember – aktivitásának növelését különböző „motivációs ajándékok” formájában érte el. Ezek megszüntetése, a „tenni akarás” a saját problémák megoldásában így komoly kihívásként jelentkezik, amelyet a fenti tényezők gátolnak.

A célcsoport fejlesztésével kapcsolatos tapasztalatok is legalább két csoportba oszthatók. Az egyik megismételte a motivációval kapcsolatos álláspontot, amely a rövid távú „haszonszerzés” nézetét hangsúlyozta, például *„addig érdeklí őket, amíg kapnak valamit”*, míg a másik álláspont arra hívta fel a figyelmet, hogy a továbblépési lehetőséget lenne fontos biztosítani. Utóbbi esetében a képzéseken való részvétel és az azt követő munkavállalás támogatása jelent meg igényként, s ezen belül is a helyben történő munkavállalás biztosítása, amely pillanatnyilag túlmutat a település és az ott élő foglalkoztatói kör (jellemzően kisvállalkozások működnek a településen) lehetőségein.

Célcsoporti vélemények

A kutatás másik egysége a programmal elért célcsoporttagok véleményét mérte fel. A megkérdezés a legrosszabb helyzetben lévő szegregátum, az Apáti telep lakosságára fókuszált. Az adatgyűjtés strukturált interjú alkalmazásával történt, 2019. őszén kerültek felvételre. Az interjúk során 8 fővel készült interjú, amely a területen található háztartások kb. 25%-a volt. Az interjúkészítés jellemzően

nem csak az alany, hanem a családtagok jelenlétében történt, így a minta nagyobbak tekinthető, hiszen egy családból többen is részt vesznek a programban. A válaszadók többsége rendelkezett információkkal a programról, tudták, hogy másfél éve fut a program és azt is, hogy ez a romák megsegítését szolgálja.

A megvalósítói háttérrel kapcsolatban, nevezetesen, hogy kik szervezik és bonyolítják a programot, megoszlottak a vélemények. Négy esetben az önkormányzatot nevezték meg a program lebonyolítójának, míg egy alany a roma nemzetiségi önkormányzatot, két válaszadó a roma nemzetiségi önkormányzatot és a települési önkormányzatot nevesítette megvalósítóként, míg egy fő nem ismerte a megvalósítói hátteret. A program megvalósítását a nevezett szervezeteken túl még egy civil szervezet segíti, amely nem a településen található, így a velük való kapcsolat korlátozottabb, rendszerint a különböző képzési programokat biztosítják a célcsoport számára, jelenlétük csupán időszakos a célcsoport életében, valamint az általuk szervezett programelemek is a projekt munkatársainak segítségével valósul meg, így közvetlen kapcsolat nem alakult ki a harmadik szervezettel.

Az egyéni fejlesztési folyamat az egyéni segítség mellett, különböző programelemek keresztlél valósul meg. Ezek közül bizonyos elemek, mint például a felnőttképzések, a munkavállalási kompetenciákat, míg mások, például a különböző klubfoglalkozások a szociális, vagy anyanyelvi kompetenciákat fejlesztik. A programkínálatból a válaszadók jellemzően azokat a társas együttléteket biztosító programelemeket emelték ki, amelyek túlmutatnak a családok anyagi lehetőségein. Ide sorolhatók a különböző kirándulások, közművelődési intézmények látogatása, egyéb kulturális tevékenységek, amelyek az informális tanulás lehetőségét biztosították a résztvevőknek. A gyerekek számára biztosított nyári táborok, kirándulások szintén népszerűek voltak, ezek ugyancsak olyan

tevékenységek voltak, amelyeket a szülők nem tudtak biztosítani gyermekeik számára.

A közösségi programok a településen kerültek megrendezésre, ezek között családi napok, sportnapok szervezése történt meg, ezek olyan típusú programok voltak, ahol a közösség együtt vett részt a tevékenységekben, ezen túlmenően a főzőklubot említették meg néhányan.

Az Apáti telepről többen részt vettek a felnőttképzéseken is, a célcsoportban felismerték annak fontosságát, hogy a munkavállalást nagyban segítheti a megszerzett végzettség, ezek között volt olyan, amely tréning formájában valamely kompetenciát fejlesztette, de volt olyan is, amely OKJ-s végzettséget adott a résztvevőknek. E körbe sorolhatóak a kályhás, az óvodai dajka, valamint a targoncás képzések. Ezek a szakmák biztosították az elhelyezkedés lehetőségét is, amely néhány esetben meg is történt. Az Apáti telepen élők számára is alapvető foglalkoztatási forma a helyben elérhető közfoglalkoztatás, amely biztosnak tekinthető bevételt jelent. Bár ez a forma alacsonyabb jövedelmet jelent, a munkával töltött idő minimalizálható, valamint nem terhelik a munkavállalás egyéb költségei, mint például az útiköltség, étkezés költségei. Néhányan úgy terveznek, hogy az időszakos közfoglalkoztatás utáni időszakban helyezkednek el, s többen gondolkodtak úgy, hogy a közfoglalkoztatás mellett lehetőség nyílik alkalmi munkavállalásra is, így kiegészíthető a családi bevétel.

Az integrációs program során 35 típusú programelem valósult meg, így a részvétel nem lehet teljes. A programelemek az egyéni fejlesztés részét képezik, hiszen a szabadidős tevékenységek mindegyike lehetőséget ad a kompetenciafejlesztésre, azokat felkészült szakemberek tartották meg. Az interjú során megemlített programok azonban arról árulkodnak, hogy a célcsoport aktivitás nagyobb, mint ahogyan azt a szociális munkások percepcionálták.

A roma közösségen belüli kapcsolatokról többen úgy vélekedtek, hogy nem változott a településen élő romákkal a kapcsolatuk. A településen négy

szegregátuma közül, az Apáti telep körülményei a legkedvezőtlenebbek, sok esetben a településen élő romák és nem romák egyaránt pejoratív jelzőkkel illetik az itt élőket, amelyet maguk is sokszor átélnek, s ennek okán kirekesztettnek érzik magukat. A megkérdezettek közül csupán egy fő nyilatkozta azt, hogy javult a viszonya a településen élő romákkal, amely oka, úgy gondolja az, hogy többet találkoznak a faluban élő romákkal is. A közösségi integráció megteremtését támogatja a program-elemek megvalósítási színhelyéül szolgáló közösségi ház, amelyet a településen élő romák és nem romák egyaránt igénybe vehetnek, ez a település integrált részén, a központban található.

A településen élő nem romákkal való viszonyt kérdezve szintén azt említette a válaszadók többsége, hogy nem változott, míg két alany válaszolta azt, hogy javult, ennek okaként szintén a gyakoribb találkozásokot említették. A válaszok – bár nem reprezentatív a minta – azt a szociálpszichológiai téltelt látszanak alátámasztani, amely szerint a személyes találkozások elősegítik, hogy az ember ne egy csoport tagjaként, hanem egyénként tekintsenek, s ez a viszony megváltoztatja a korábbi képet, véleményt az adott személyről (Mackie, Smith, 2004). Ennek alapján úgy tűnik, hogy közös együttlétek, a közös programok szervezése ezt a megismerési folyamatot a későbbiekben is támogathatja. A szociális munkások jelenléte ezekben tovább erősítheti a csoportközi konfliktusok csökkentését, valamint a segítő-kliens viszony javításához is hozzájárulhat. A találkozások fontosságát a helyi aktivitás oldaláról vizsgálva szintén kiemelhető, hogy az interjúalanyok úgy érezték, hogy a közösség összetartásában is van változás. A több találkozás kevesebb konfliktust eredményezett, aktívabb kapcsolatok alakulnak ki a projektben résztvevőkkel, amely több beszélgetést eredményezett. A program során a helyi közösség aktivizálása szintén fontos célkitűzés volt, ennek során a programokon résztvevők bekapcsolódtak a következő program tervezésébe, elmondhatták

elképzeléseiket, amelyekből amit reálisan lehetett, be is építettek a később megvalósított programokba. Az együttműködések, a résztvevők aktivizálásának kezdetét jelzi az is, hogy a környezetet érintő ügyekről a családtagok mellett a program munkatársaival is megosztják gondolataikat a megkérdezettek, csupán ketten válaszolták azt, hogy nem szoktak beszélni senkivel sem erről.

Az interjúalanyok percepcióját lakókörnyezetükkel kapcsolatban egy önálló kérdéscsoport mentén vizsgáltuk. Ezek egy része olyan objektívan vizsgálható kérdés, amelyet a KSH adatai is alátámasztanak. A megkérdezettek deprivációs percepciója illeszkedik a KSH által meghatározott jellemzőkhöz, alanyaink az interjúk során a csatorna és vízvezeték hiányát, a gáz, a járda hiányát emelték ki. E mellett azonban egyértelműen megfogalmazták, hogy egy elszigetelt településrészén élnek, ahol sok konfliktus alakul ki az ott élők között, valamint, hogy jellemzően szegények laknak a területen, és megemlítették a kedvezőtlen körülményeket is. Csúszán két esetben tettek arra vonatkozó utalást, hogy békés, csendes környék, ahol élnek. A válaszadók tehát környezetüket, a fizikai körülményeket reálisan látják.

A szociális munkával kapcsolatos kérdések kapcsán az rajzolódott ki, hogy a projekt szakemberei jellemzően havonta többször is felkeresik őket, csúszán egy esetben jelezte az egyik alany, hogy nem jár hozzá szociális munkás és szintén egy, aki úgy ítélte meg, hogy havonta egy alkalommal keresi fel a szociális munkás. Ennek kapcsán megkérdeztük, hogy kihez fordulnak, ha valamilyen problémájuk van. A válaszadók döntő többsége úgy válaszolt, hogy a polgármesterhez fordul, ha szociális problémája van, s csúszán egy esetben említették meg, hogy a szociális munkáshoz. Ezt azzal magyarázták, hogy a polgármester tud nekik azonnali segítséget adni, néhány ezer forintos támogatást, vagy egyéb szükséges segítséget. Ez a jelenség jól jelzi a kistelepülések sajátosságait, amikor az ellátórendszeren belüli azonnali segítség-

nyújtás nem megoldott, így a pénzeszközzel is rendelkező polgármester vagy jegyző lehet a segítségnyújtás útja.

Az interjúk során felsorolásban kértük, nevezzék meg, hogy szerintük milyen szolgáltatásokra lenne szüksége a területen élőknek. A válaszokat összesítve az alábbi összegzés adódott, az említések csökkenő sorrendjében:

- lakáskörülmények javítása (8 említés)
- egészségügyi szűrések (7 említés)
- személyes segítő a napi ügyintézésben (7 említés)
- táborok a gyerekeknek (7 említés)
- kirándulások (7 említés)
- munkavállalás segítése (6 említés)
- képzések felnőtteknek (5 említés)
- korrepetálás (5 említés)
- közösségi programok (4 említés)
- gyerekeknek szóló rendezvények (4 említés)
- mosási lehetőség (3 említés)
- adósságrendeztetés (3 említés)
- háztartási ismeretek (2 említés)
- közös bulik (1 említés)
- tisztálkodási lehetőség (1 említés)
- kerítés építése (1 említés)
- idősellátás (1 említés)

A szükséges szolgáltatások említése a megkérdezettek körében két fontos dologra hívja fel a figyelmet. Az egyik, hogy a program tervezése valós igényfelmérésen alapult, ezt támasztják alá azok a „humán típusú” szolgáltatások, amelyeket az alanyok említettek, felsoroltak. A másik, az infrastrukturális beavatkozás fontossága, amely komoly célcsoport elvárását is jelez. Ez azonban potenciális konfliktusforrás is a projekten belül, hiszen a humán fejlesztési tartalmakban nem jelenhetnek meg infrastrukturális elemek, ezekben azok a fejlesztési dimenziók szerepelhetnek, amelyek formális, nonformális és informális keretek között

átadhatóak a célcsoporttagok számára, valamint a szociális munka, mint egyéni támogatási mód biztosítható.

A lakhatási körülmények javítása azonban reális igény, amelyre a környezettel kapcsolatos célcsoporti percepciók is rámutattak. A probléma ott jelentkezik, hogy bár a lakhatási körülmények javítására külön forrás áll rendelkezésre, amelyből lakások felújítása és új szociális bérlakások építése valósul meg, azonban a források nagysága kb. 30-35 ember, vagyis 8-10 család részére teszi elérhetővé ezt a típusú szolgáltatást. Az uniós szabályozásnak megfelelően csak az önkormányzati tulajdonú ingatlanokon lehet fejlesztéseket megvalósítani, amely kódolja a későbbi konfliktust a programban. Ez a tény a szociális munkásokra és a projektben résztvevő mediátor számára újabb feladatokat jelent majd, amely eredményessége e sorok írásakor még nem prognosztizálható.

A csoportközi konfliktusokra vonatkozóan az interjú során megkérdeztük, hogy mit gondolnak azokról a romákról, akik a település más részein élnek. A válaszok a jobb körülményeket említették a máshol élőkkel kapcsolatban, azonban egy fontos részlet is kirajzolódott, amely a saját státuszukra vonatkozott. Az interjúalanyok öt esetben említették azt, hogy a faluban élő romák lenéznek az itt élőket, valamint azt, hogy nincs kapcsolatuk velük. Ez a két tény azt mutatja, hogy a hasonló sorban élő romák esetében is van különbségtétel, amelyet elsősorban a térbeli szegregáció, a településszövegtől való távolság indukál, még akkor is, ha egyébként rokoni kapcsolat is fűzi az itt élőket a falusi romákhoz. A szegregáció okozta kedvezőtlen helyzet, a halmozódott hátrányok így a kapcsolati tőkére is hatással vannak. A kirekesztést erősíti az is, hogy bizonyos szolgáltatók – az interjúalanyok szerint – azért nem biztosítanak szolgáltatást számukra, mert a lakcímük az Apáti telep és ez már a cigánytelepet vetíti a szolgáltatók elé.

A helyi problémák egy része a korábban említett infrastrukturális ellátottságból ered. Az interjú

során egyéb problémákra is rákérdeztünk, az interjúban elmondott problémákból az alábbi tipizálás állítható fel:

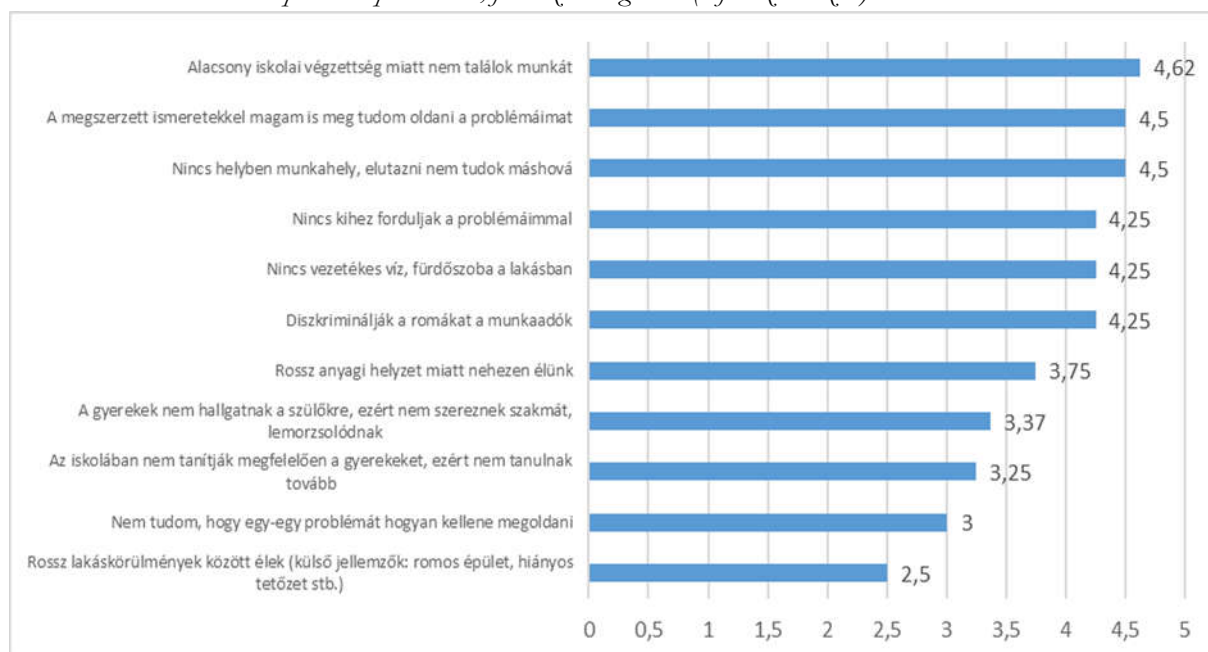
- fiatalok drogfogyasztása (8 említés)
- a fiataloknak nehéz a lakáshoz jutás (7 említés)
- nem segítik a szegényeket (6 említés)
- rossz a közbiztonság (5 említés)
- rossz az egészségügyi ellátórendszer (5 említés)
- nincs munkalehetőség (4 említés)
- rossz az oktatás (4 említés)
- diszkriminálják a romákat (3 említés)
- konfliktusok vannak romák és nem romák között (3 említés)
- rossz az óvoda (2 említés)
- nincs éjszakai orvosi ügyelet, nincs gyermekorvos (1-1 említés)

A nem infrastrukturális problémák között kiemelkedő helyen szerepel a drogfogyasztás, azonban

érdekes, hogy a projekt szolgáltatásai között egyébként szereplő drogprevenciós foglalkozásokat nem említették ismert programelemként. A lakáshoz jutás problémája a fiatalok körében szintén majdnem minden válaszadónál előkerült, amely csak erősíti a korábban jelzett konfliktusos helyzet kialakulását. A felsorolt problémák zöme az ismert problémák köré szerveződött, ezek mind az igényfelmérésből, mind a szakirodalomból ismertek. Az utolsóként említett orvosi ügyelet és gyermekorvosi ellátás hiánya pedig nem településspecifikus, ez a kistelepülések zömét sújtja a térségben.

A problémákat, a programból fakadó lehetőségeket a családra vonatkoztatva is megkérdeztük, amely az interjút egészítette ki zárt kérdések formájában. A megadott állításokat kellett értékelni egytől – ötig terjedő skálán, valamint adtunk önálló válaszra is lehetőséget. Az értékelés során a 2,5 alatti érték jelenti az elutasítást, vagyis nem jellemző, míg az e fölötti jellemző a családra. Az 1. ábra foglalja össze a kapott eredményeket.

1. ábra – A családdal kapcsolatos problémák, jellemzők megítélése (saját szerkesztés)

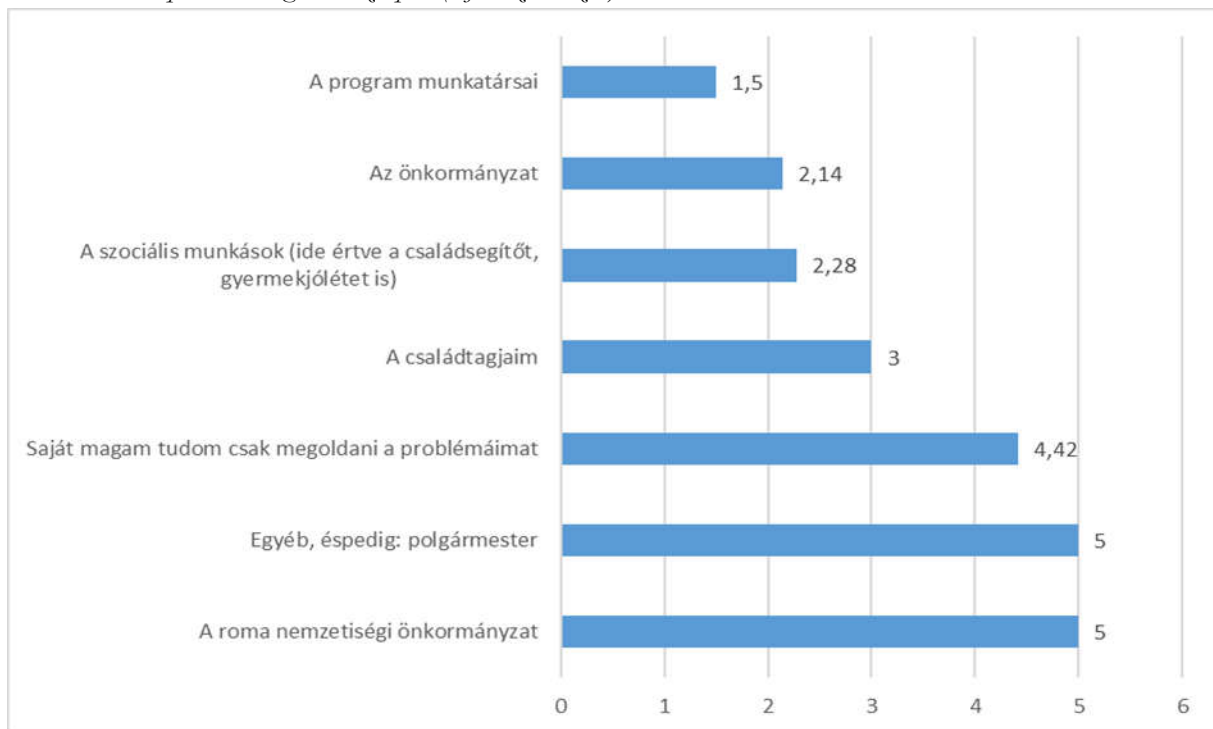


A válaszadók a problémáik között az alacsony iskolai végzettséget (4,62), a helyben lévő munkahelyek hiányát, valamint ehhez kapcsolódóan az alacsony munkavállalási mobilitást (4,5), a segítség hiányát (4,25), a romákkal szembeni diszkriminációt (4,25), a rossz anyagi helyzetet (3,75) tartják magukra nézve releváns megállapításoknak. Az infrastrukturális hiányosságok itt is megjelennek jellemzőként, a vezetékes víz és fürdőszoba hiánya magas értéket kapott (4,25), azonban ennek hiányát még nem tekintik automatikusan rossz lakás-körülményeknek, hiszen azt lényegesen alacsonyabbra értékelték (2,5) a válaszadók. A gyerekek jövőjével kapcsolatban kettős problémát jeleznek az értékek. Az egyik a gyerekek magatartása, a szülői tekintély hiánya lehet, hiszen ezt a jellemzőt magasabbra értékelték (3,37), míg ehhez kapcsolódva az iskola szerepét, az oktatási minőség alacsony voltát jelzik, mint a gyerekek boldo-

gulásának egyik hátráltatóját (3,25). A problémák megoldására vonatkozóan szintén kettősség figyelhető meg, egyrésztől magasan értékelték az önálló problémamegoldáshoz meglévő kompetenciákat (4,5), de e mellett némi bizonytalanság is megjelenik, amely szerint nem tudják, miként oldják meg problémáikat (3). A kijelentések értékelése azt is jelzi, hogy a válaszadók helyzetüket inkább reálisan látják, s a szociális munka szempontjából nem elhanyagolható az a tény, hogy a problémamegoldáshoz szükséges kompetenciák birtokában érzik magukat a válaszadók.

Ezt a szemléletet tükrözi a következő kérdésre adott válaszok értéke is, amely során a problémák megoldásához szükséges partnereket lehetett értékelni. Ennek során egyértelműen körvonalazódott, hogy a problémák megoldásának kulcsát elsősorban magukban látják a válaszadók, ahogyan az a 2. ábra eredményeiről leolvasható.

2. ábra. A problémamegoldás szereplői (saját szerkesztés)



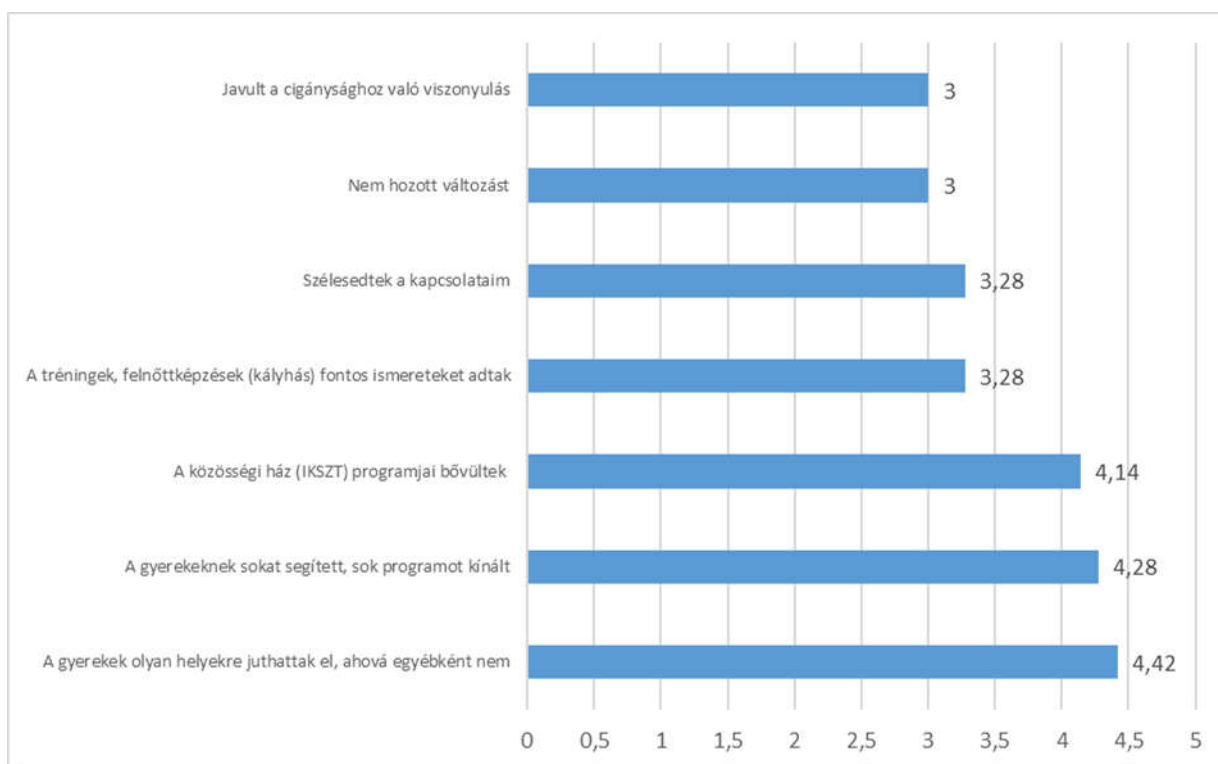
A válaszok között sajátos szórás alakult ki, hiszen a polgármester mindenhatósága és a roma nemzetiségi önkormányzat szerepe kapta a legmagasabb pontokat, de az eredmények torzítanak, mert a két válaszlehetőségre csupán egy-egy válasz érkezett. A további értékelések tanulságosan alakulnak, hiszen a program munkatársai alacsony értéket kaptak (1,5), amely a válaszadók realitásérzékének is betudhatunk, hiszen a problémák megoldásában a közösség- és programszervező munkatársak valóban keveset tudnak segíteni. Úgy tűnik, hogy az önkormányzattól sem várnak komolyabb segítséget (2,14), és úgy vélik, hogy a szociális munkások sem tudnak segíteni a problémák megoldásában (2,28), amely a program szempontjából szükségessé teszi a

szociális munka gyakorlatának átgondolását. A megoldás egyértelműen a család (3) és a saját kompetenciák területére fókuszál (4,42), vagyis a válaszadók úgy gondolják, hogy a problémák akkor oldódnak meg, ha önmaguk veszik kézbe ezek kezelését.

A program célcsoportri értékelése hasonló módszerrel készült el. A válaszlehetőségek a program eredményeivel kapcsolatos várható eredményeket tartalmazta, amelyek túlmutatnak a megszámlálható indikátorokon, a benyomásokat, a főbb programelemekről való gondolkodást igyekeztek feltérképezni.

A következő 3. ábrán az ezzel kapcsolatos megítélést foglaltuk össze.

3. ábra. A programmal kapcsolatos megítélés (saját szerkesztés)



A deszegregációs programok sajátja lenne, hogy a roma – nem roma közösségek közötti kapcsolatok javuljanak, a másik megismerése megtörténjen, a sztereotípiák és előítéletek csökkenjenek. A válaszból az derült ki, hogy ennek az útnak a projekt még nem ért a végére, hiszen a cigánysághoz való viszonyulás viszonylag alacsony értéket mutat (3), amely kismértékű változást feltételez. Ezt a kismértékű változást támasztja alá az is, hogy szintén ilyen értékkel (3) szerepel az az állítás is, amely szerint nem hozott változást a projekt. Az állításokat kontrollkérdésként is értelmezhetjük, így látható, hogy kismértékben ugyan, de javultak a kapcsolatok (3,28) és az egyik legnagyobb problémának tartott területen, az alacsony iskolai végzettség javításában is sikerült előbbre lépni (3,28). A közösségi rendezvények helyszínül szolgáló tér szerepe már magasabb értékelést kapott (4,14), valamint az itt lévő programok is szélesedtek, s ennek a ténynek a válaszadók tudatában is vannak, különösen igaz ez a gyerekek esetében, ezzel kapcsolatban úgy vélik, hogy számára sok programot kínál (4,28) a közösségi ház. Ugyancsak visszaigazolja az értékelések, hogy több olyan programelemet szerveztek meg, amelyhez eddig a gyerekek nem fértek hozzá (4,42). Az interjú elején ide sorolták a kirándulásokat, táborokat az interjúalanyok.

Összefoglalva elmondható, hogy a szolgáltatások bővítése a célcsoport körében, s ezen belül is a gyermekek körében sikeresnek tekinthető.

A kutatási eredményeket áttekintve azt láthattuk, hogy a program lényegi elemét adó szociális munka problémákkal terhelt. A szociális munkások feladatvégzése komoly időbeli korlátok közé szorult, amelyet alapvetően a szakemberek hiányának tulajdoníthatunk. Ennek alapján az elvárt feladatok, a magas, 30 fős kliensi kör, valamint a nagyfokú adminisztráció terheli a rendszert, amely nehezíti a kliensekkel bizalmi, partneri viszony kiépítését. Vélhetően ezt a folyamatot erősíti az is, hogy a megszokott hierarchikus viszonyból a szociális munkások egy része nem tud vagy akar kilépni

annak ellenére sem, hogy erre vonatkozó speciális képzésen vettek részt. A célcsoporttal kapcsolatos vélemények – megítélésem szerint – ebből fakadóan fogalmazódnak meg, esetenként a saját kompetenciahiányokat vetítve a kliensekre. Ezzel szemben a célcsoporti interjúkból és az egyes részkérdésekre vonatkozó felmérésekből a célcsoport deprivációs percepciója helytálló, pontosan megfogalmazták a hiányosságait, valamint azt is, hogy sorsuk alakításában elsődleges szerepük nekik van. Ez a tény inkoherenciát mutat a szociális munkások egy csoportjának véleményével, amelyre pedig erőforrásként lehetne tekinteni az egyéni fejlesztések során, s ezzel hatékonyabbá tenni a célzott fejlesztési programot. A programmal kapcsolatos megítélések azonban azt mutatják, hogy a felmérés idején a fejlesztési célok éreztették hatásukat, bár némi szkepticizmus is levonható a véleményekből, mert élethelyzetük javulását nem ettől a programtól várják, hanem saját maguk kívánják megoldani. Szintén pozitívum volt a fejlesztéssel kapcsolatban, hogy úgy tűnik, voltak olyan szakmai tartalmak, amelyek az önálló problémamegoldáshoz hozzájárultak.

A fent ismertetett telepési program egy a felzárkózást segítő programok közül. Komplexitása, több terület egyidejű fejlesztésének a szükségessége azonban különösen fontosá teszi, hogy a szociális munkát végző szakemberek a sok esetben 30 fős kliensi körhöz igazodjanak és főállású munkatársként lássák el feladataikat. Szakmai tevékenységük során indokolt a szociálpedagógia, szociális munka modern szemléletét alkalmazni, és a kliensek gondolkodását kiaknázva a problémamegoldó képességüket erősíteni. A programok további feladata lehet egy-egy lokalitáson belül a különböző csoportok együttműködésének javítása. Erre vonatkozóan a program lehetőséget biztosít, és ahogyan látható volt, már félévi vizsgálat esetén is tapasztalható elmozdulás ezen a téren. A szegregátumok helyzetén az ilyen típusú

programokkal áttörést nehéz elérni, a fenntarthatósági szempontok mérlegelése mellett célszerű az ágazatközi együttműködések helyi és térségi szintű gyakorlatát létrehozni.

Irodalom

- Babbie, E. (1996). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Csoba, J., Prókai, O. (2011): *Esetkönyv. Példatár az egyéni esetkezelésének gyakorlatához*. Debrecen: Szociotéka
- Domokos, V. (2010). *Szegény- és cigánytelepek, városi szegregátumok területi elhelyezkedésének és infrastrukturális állapotának elemzése különböző (közoktatási, egészségügyi, településfejlesztési) adatforrások egybevetésével*. Budapest: KOR IH, LHH Fejlesztési Programiroda
- Európa 2020 (2010). *EURÓPA 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája* Forrás: https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf Letöltés ideje:2021.02.10.
- Farkas, Zs. (2018). Búcsú a cigányteleptől? Telep-felszámolási programok integrációs hatásai és nem szándékolt következményei a rendszerváltás előtt és 2005–2010 között. *Esély* 29/1. 42-66.
- Hajnáczy, T. (2015). Borsod-Abaúj-Zemplén megyei cigányság helyzete a szocialista korszak-ban a levéltári források tükrében. In: Csengeri, P., Tóth, . (szerk.): *A Herman Ottó Múzeum Évkönyve LIV*. Miskolc, 483-495.
- Jelenlét (é.n.): A Jelenlét program képzési segédanyagai. A segédanyagokat az EFOP-1.6.1-VEKOP/16-2016-00001 Felzárkózási együttműködések támogatása című projekt keretein belül megvalósult szociális munkás képzéshez kapcsolódóan.
- Herpainé Márkus, Á. (2011). Fenntartható fejlődés és szociális munka – öko-szociális munka. In Jász, K. (szerk.): *Szociális munka a fenntartható fejlődésért*. Szekszárd: PTE IGYK, 47-63.
- Hilscher, R. (1989). A settlement-mozgalom. *Esély* I./1. 55-64.
- Jász, K. (2011). Szociális munka fenntartható alapokon. In Jász, K. (szerk.). *Szociális munka a fenntartható fejlődésért*. Szekszárd: PTE IGYK, 29-46.
- Kállai, E., Törzsök, E. (szerk.) (2006). *Átszervezések kora. Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2002-2006*. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány
- Közösségi Beavatkozási Terv (2017): *Pocsaji Integrációs Program. Közösségi Beavatkozási Terv. Kézirat*.
- Kemény, I., Janky, B. Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA ENKI
- Kocsis, P. Cs. (2014). *Menni vagy maradni? Telepes programok megvalósítóinak műhelykonferenciája*. Jászfényszaru 2013. november 28. Forrás: http://www.baks.hu/ajovonekdolgozunk/wp-content/uploads/2014/02/Menni-vagy-maradni_kesz.pdf Letöltés ideje: 2020.12.20.
- Kocsis, P. Cs. (2019). A magyarországi roma integrációs törekvések történeti aspektusai Budapesten. In Biczó, G. (szerk.): *Így kutatunk mi. A Lippai Balázs Roma Szakakadémia tanulmánygyűjteménye*. Debrecen: Didakt Kft., 51-68.
- KSH (2011): Pocsaj település népszámlálási adatai. Forrás: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_09 Letöltés ideje: 2021.02.12.
- L. Ritók, N. (2017): *Láthatatlan Magyarországon*. Budapest: Tea Kiadó
- Mackie, D.M., Smith, E.R. (2004): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- Majtényi, B., Majtényi, Gy. (2012). *A cigánykérdés Magyarországon 1945-2010*. Budapest: Libri Kiadó.

- Mezey, B. (szerk.) (1986). *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422-1985*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- MNTFS 2030 (2020). *Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030*. Forrás: http://romagov.hu/wp-content/uploads/2020/12/MNTFS2030_1201-tervezet.pdf letöltés ideje: 2021.02.12.
- MNTFS II (2014). *Magyar Nemzeti Felzárkózási Stratégia II. Tartósan rászoruló – szegény családban élő gyermekek – romák (2011-2020)* Forrás: https://www.kormany.hu/download/1/9c/2000/Magyar%20NTFS%20II%20_2%20mell%200_NTFS%20II.pdf Letöltés ideje: 2019.10.07.
- Net1: Városfejlesztési kézikönyv. Második, javított kiadás. Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium Területfejlesztésért és Építésügyért Felelős Szakállamtitkárság, Budapest. Forrás: http://www.terport.hu/webfm_send/3989 Letöltés ideje: 2021.02.21.
- Net2: TÁMOP-5.3.6-11/1 Komplex telep-program (komplex humán szolgáltatás hozzáférés biztosítása) Pályázati felhívás, Forrás: <https://www.palyazat.gov.hu/doc/3367#> Letöltés ideje: 2019.10.12.
- Net3: EFOP-1.6.2-16 Szegregált élethelyzetek felszámolása komplex programokkal (ESZA) Forrás: <https://www.palyazat.gov.hu/efop-162-16-szegregalt-lehelyzetek-felszomolsa-komplex-programokkal-esza#> Letöltés ideje:2020.10.12.
- Net4: EFOP-2.4.1 Szegregált élethelyzetek felszámolása komplex programokkal (ERFA) Forrás: <https://www.palyazat.gov.hu/efop-241-szegregalt-lehelyzetek-felszomolsa-komplex-programokkal-erfa#> Letöltés ideje:2020.10.12.
- Net5: A szociális munka etikai kódexe. Forrás: <http://3sz.hu/sites/default/files/Etikai.pdf> Letöltés ideje: 2020.10.10.
- NTFS I. (2011): *Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – 2011-2020*. Forrás: <http://romagov.hu/download/nemzeti-tarsadalmi-felzarkozasi-strategia/> Letöltés ideje: 2021.03.07.
- Petrovác, R., Somogyi, E. & Teller N. (2010). *Telepeken és telepsterű lakókörnyezetben élők integrációs programjában értékelése*. Budapest: Városkutatás Kft. (kézirat)
- RIÉP (2007): 68/2007 OGY határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről. Forrás: <https://mkogy.jogtar.hu/getpdf?docid=a07h0068.OGY&printTitle=68/2007.+%28VI.+28.%29+OGY+hat%C3%A1rozat&targetdate=ffff4&referer=lawsandresolutions> Letöltés ideje: 2021.03.14.

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK NYELVI FEJLETTSÉGE

Szerző:

Rétháti Csilla
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Nemes Magdolna (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

Első szerző e-mail címe:
csilla.rethati@gmail.com

...és további két anonim lektor

Rétháti Csilla (2021). Hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi fejlettsége. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 77-88. DOI [10.18458/KB.2021.2.77](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.77)

Absztrakt

A tanulmány a szociokulturális háttérből fakadó problémákkal élők gyermekeinek nyelvi problémáival foglalkozik. A gyermekek a korlátozott nyelvi kódot használó környezetből nagy eséllyel nyelvi hátránnyal, nyelvi késéssel indulnak, ezen képességbeli deficitek nem, vagy csak mérsékelten csökkennek az intézményes nevelés-oktatás évei alatt. A bemutatásra kerülő pilot vizsgálatban n=20 fő Borsod-Abaúj-Zemplén megye, három községben élő, hátrányos helyzetű cigány/roma gyermekek és szüleik vizsgálati eredményeinek elemzésére került sor. A vizsgálatban a Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI, Gordon, 1979), a LAPP Aktív szókincs-vizsgálat (Lőrík és tsai, 2015), és a Dr. Juhász Ágnes és Bittera Tiborné (1995) által kidolgozott megkésett/akadályozott beszédfejlődésű gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének vizsgálatára került sor. Az eredményeket a kismintának megfelelően egyszerű leíró statisztika alapján értelmeztük, s a következtetések levonását is mértéktartóan kezeljük.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, nyelvi késés, szakmaközi együttműködés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE STATE OF LANGUAGE DEVELOPMENT OF THE DISADVANTAGED CHILDREN'S

The study addresses the language problems of children with socio-cultural background problems. Children from the environment using a limited language code are more likely to start with a language disadvantage or language delay, and these ability deficits do not or only moderately decrease during the years of institutional education. In the presented pilot study, n = 20 people from Borsod-Abaúj-Zemplén county, disadvantaged Gypsy / Roma children living in three villages and their parents were analyzed. In the study, the Parental Treatment Questionnaire (H-PBI, Gordon, 1979), the LAPP Active Vocabulary Survey (Lőrík et al., 2015), and the speech of children with delayed / impeded speech developed by Dr. Ágnes Juhász and Tiborné Bittera (1995) and its language development was examined. The results were interpreted according to the small sample on the basis of simple statistics, and the drawing of conclusions is also treated sparingly.

Keywords: disadvantage, language delay, interdisciplinary cooperation

Discipline: pedagogy

A tanulmány a szülő nevelési attitűdjének hatását vizsgálja a gyermek nyelvi fejlődésére, annak vizsgálata, hogy a szülői kompetencia-érzés hogyan hat a beszédfejlődési szakasz alapjaira, az első szavak megjelenésére.

A tipikus nyelvfejlődés jellemzői

Az újszülött sírása kezdetben még reflexszerű, majd a második hónaptól kezdődően differenciálódik. Ezáltal a gyermek gondozásában résztvevők meg tudják különböztetni a sírást az örömhangoktól. A hangadás még sokáig a gyermek egész testének mozgatásával, feszítésével jár együtt, ami még nem tekinthető semmiféle szándék kifejezésének. (Mérei és Binét, 2016). Ez a gögicselés, ami torokhangból és ahhoz csatlakozó magánhangzók (*o, á*, majd később *ő, ű*) kimondásából áll. Később egyre többféle hang képzésére válik alkalmassá a csecsemő. (Vajda, 2014). A harmadik hónap vége felé már különbség mutatkozik a siket és halló babák hangadásai között. A halló csecsemő elkezd utánozni saját magát. A gagyogás hangjai minden kultúrában hasonlóak, a csecsemők (több mint kétszáz féle hangot képesek hallatni). Azonban a környezetnek nagy szerepe van abban, hogy mely hangok maradnak meg és tűnnek el. Hallván a környezete beszédét és utánozva azokat a hangokat, a többször hallottak és képzettek megerősítést kapnak és megmaradnak, míg a többi nem hallott hang lassan kikopik. Azonban, ha a csecsemő nem talál megfelelő „beszélgetőtársra” a gagyogásban, féléves kora körül abbamarad. Ekkortájt válik a gagyogás spontán játékból tevékenységgé. (Mérei és Binét, 2016)

A csecsemő egyéves kora körül a gagyogás egyre inkább hasonlít az anyanyelvére. Szavakra emlékeztető gagyogás kezd megjelenni. 12-18 hó között megjelennek az első szavak, szókezdemények. Ekkorra már a csecsemő beszédértése nagyot fejlődik, egyre intenzívebben kommunikál környezetével gesztusok segítségével. Az egész világon megfigyelhető, hogy az első szándékosan formált mással-

hangzók mind ajakhangok, és az első szavak magánhangzóra végződnek és azonos szótagok ismétlődéséből alakulnak (baba, papa, stb.). A szavak megjelenése előtt az értelmi fejlődés bizonyos szintjeinek teljesülnie kell, ilyen például a tárgyalandóság, csak ekkor értheti meg, hogy a szavak tárgyak helyén szerepelnek. Az előszavak, egyszavas mondatok mindig érzelmtől vezéreltek, valamilyen szándékot fejeznek ki. A szavak kezdetben a gyermek környezetében található dolgok megnevezése. (Vajda, 2014)

Másfél éves korban felgyorsul a szótanulás és megjelennek a kétszavas mondatok, a távirati stílusú beszéd, mert a gyermek nem használ toldalékokat. Ekkor már interaktív a beszéde, de a megértése csak annak sikerül, aki az adott gyermek környezetében él.

A harmadik évig a leglátványosabb és legfontosabb összetevője az értelmi fejlődésnek az anyanyelv, többnyelvű gyermekek esetében az első nyelv elsajátítása. Ennek a korszaknak a végén három és fél éves korra a gyermekek kultúráról függetlenül megközelítőleg folyékonyan és a legfontosabb nyelvtani struktúrákat alkalmazva beszélnek anyanyelvüket/első nyelvüket. A kommunikáció legfőbb eszköze a beszéd, de ezen kívül még információt közvetít, és az önkifejezés eszköze is. (Vajda, 2014)

Nyelvi fejlődés késése

A beszédfejlődés késése több okra vezethető vissza: öröklés, szülési sérülés, koraszülés, rendellenes fekvés, testi gyengeség, agyagcsere zavar, allergia, általános motoros ügyetlenség, kisgyermekkorai agysérülések, egyéb gyermekkorai betegségek, beszédnevelés elhanyagolása (nincs idő rá) megengedő (meleg-engedékeny), elhanyagoló; (hideg-engedékeny) nevelési stílus. (Németh és Pintye 1995) A beszédkésés tünete lehet a csökkent beszédkészség, a gyermekek beszédfejlődése hosszú időre megakad, beszédmegértésük elmaradott. (Németh és Pintye 1995; Fehérné, Kas, Soósne

2018). „A beszéd hiánya, a nem beszélés, alália, 15-18 hónapos kor között fiziológiás, 15 hónapos kortól 2,5 éves korig - kimutatható szervi ok hiányában – még élettaninak tekinthető, ezen életkor után már minden esetben kóros. Az újabb, egyre inkább elfogadott nézet azt a gyermeket tekinti késői beszélőnek, aki kétévesen még nem birtokol 50 szavas expresszív szókincset. Hiányában a megkésett beszédfejlődés állapota áll fenn.” (Hirschberg, 2013, II/19)

A megkésett beszédfejlődés csak részleges, időszakos elmaradás. Mindez ép kogníció és ép hallás mellett észlelhető állapot, ami általában három-négy éves kor között jelentkezik. Ez esetben a receptív beszéd életkori szinten fejlett, biztos a beszédértése. A tünetek négy-hat éves kor között rohamosan csökkennek, majd megszűnnek.

Későbbiekben maradványtünetek megfigyelhetők, a megkésett beszédfejlődésű gyermek a beszéd megindulását követően nagyobb eséllyel küzd beszédhibákkal, grammatikailag helytelen mondatalkotás is jellemző lehet rá, iskolás korban olvasás-írás tanulás meglassúbbodása, enyhe diszlexia előfordulhat. (Gerebenné, 1995)

Nyelvi szocializáció

A gyermek kognitív fejlődéséhez és nyelvi fejlődéséhez is szükség van a beszélő környezetre. Mivel a fejlődés komplex folyamat, ezért csak a nyelv izoláltan nem fejlődik, csakis a többi területtel egységben. Ebben a fejlődési folyamatban fontos szerepet kap a szociális tanulás. A gyermek nyelvelsajátítása nem iskolarendszerű tanításon keresztül történik, hanem tapasztalatok, minták útján. Ezért bír rendkívüli jelentőséggel a gyermek nyelvi szocializációja, mely kezdetben csak a családon belüli, saját környezetében való kommunikációra korlátozódik, de a későbbiekben a tágabb környezetben, majd a társadalomban is meg kell találnia a helyét, ami megfelelő nyelvi kód híján csak nehézségek árán valósulhat meg. A korai beszédminták elsajátítása, a beszédtanulás a szociális kommuni-

kációba ágyazottan történik. A gyermeknek meg kell tanulnia alkalmazkodni a tipikus közlési helyzethez. Minden gyermek számára meg kell találni azt a formát, amellyel a leginkább ki tudja fejezni önmagát. (Rosta, 2015). A gyermekek azokat a szavakat tanulják meg a leggyorsabban, amelyek valamely általuk jól ismert cselekvésekhez kapcsolódnak. Amikor a gyermek új szót tanul, azzal nem tűnnek el a már ismert régi szavak, hanem a gyermek szókinccse átalakul, az újabb szavak árnyaltabbá teszik kommunikációját. A felnőttek szókinccsét a gyermekétől nem a mérete, hanem gazdagabb készlete különbözteti meg. A nyelvelsajátításhoz a gyermeknek meg kell tapasztalnia a nyelvet, nem elég pusztán csak hallania, részt kell vennie a család tevékenységeiben. (Neuberger, 2017). A környezet milyensége befolyásolja a szókinccset, a nyelvhasználat komplexitását. Összefüggést fedezhetünk fel az ember anyanyelv használata és a társadalomban elfoglalt helye között, ami esetlegesen hátrányos megkülönböztetéshez is vezethet. (N. Kollár és Szabó, 2004).

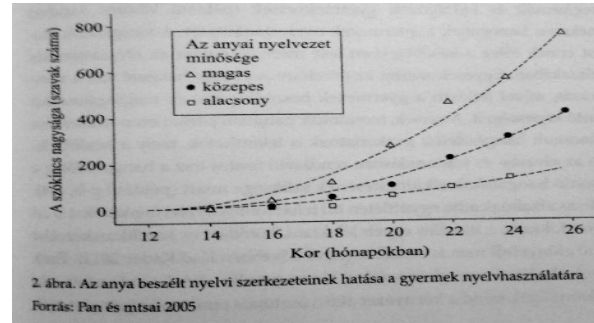
Basil Bernstein 1950-es évek végéről származó elmélete szerint a gyermek későbbi társadalmi mobilitását befolyásolhatja a családban a nyelvi szocializáció során elsajátított kód, mely lehet korlátozott, vagy kidolgozott nyelvi kód. „A két kód szembeállításának legfontosabb szempontja a kódok segítségével átadott jelentések természete. Eszerint a korlátozott kód szituációhoz kötött, a beszédhelyzettől függetlenül nem világos, implicit jelentések átadását teszi csak lehetővé, míg a kidolgozott kód univerzalisztikus, a helyzettől függetlenül is mindenki számára érthető jelentések átadását szabályozza.” (Pap 1982 77) Bernstein szerint a korlátozott nyelvi kód használata a hierarchikus berendezésű családoknál figyelhető meg, akik többnyire a munkásosztály soraiból kerülnek ki. Ezen nyelvi kód használata mellett felnövekvő gyermekek hátránnyal indulnak a közoktatásban, ahol a tanár leginkább a középosztályra jellemző kidolgozott kódot használja.

Hiába van meg a gyermekben a veleszületett képesség az anyanyelv elsajátítására és alkalmazására, de a családi szocializáció nagymértékben befolyásolhatja a gyermek további nyelvi képességeit és ezáltal az oktatásban való előmenetelét. (N. Kollár és Szabó, 2004).

Az elmélet bírálói Bereiter és Engemann tesztjeivel afroamerikai közösségeket vizsgálva „nem sztenderd néger angol” nyelv használatával érveltek a tesztek kevésbé jó eredménye ellen, mert a teszt a „sztenderd angol” nyelvet vette alapul. (Pap, 1982) Labov, kritikájának egyik érvében, a tesztkérdés értelmezését, pontosabban annak félreértelmezhetőségét tárgyalja „a beszélő hogyan értelmezi ezeket a kívánságokat, s hogy milyen akciót vél megfelelő válasznak rájuk, tökéletesen kontrollálatlan. Tekinthesi valaki ezeket a stimulusokat információkérésnek, cselekvésre való felszólításnak, büntetéssel való fenyegetésnek vagy értelmetlen szóhalmaznak.” (Pap, 1982, 83.)

A nyelvsajátítás kezdetén természetes jelenség, hogy a gyermek környezetében élő felnőttek a csecsemő jelenlétében mondanivalójukat leegyszerűsítik, érzelmekkel töltik meg. Ez a tanulási folyamat kezdetén praktikus a könnyebb érthetőség, tanulhatóság miatt, de a későbbiekben a szülők a dajkanyelvet elhagyva az egyre bonyolultabb kifejezéseket használják, melyek fontosak a továbbfejlődés lehetőségének szempontjából. A szülő által használt nyelv lesz alapja a gyermek nyelvi repertoár (I2). A nyelvsajátítás során az önfejlődésnek és a környezet hatásának, a nevelésnek sajátos kompromisszuma figyelhető meg. A gyermek beszédének egy része önfejlődés során jön létre, de vannak olyan nyelvtani szerkezetek melyek megjelenése vagy éppen kerülése a környezet kommunikáció-jának követéséből adódik (1. ábra). „Anyai és gyermeke nyelvezete, szerkezeti bonyolultságuk tekintetében összhangban van, ami a környezeti ingerek formáló erejét, s azok nyelvfejlődésre gyakorolt hatását mutatja.” (Pan és mtsai, 2005 idézi Schnell (2016, 83.)

1. ábra. Az anyai és gyermeke nyelvezetének összefüggése. Forrás: Pan és mtsai, 2005 idézi Schnell (2016, 83.)



2. ábra. Az anya beszélt nyelvi szerkezetének hatása a gyermek nyelvhasználatára. Forrás: Pan és mtsai 2005

Hátrányos helyzet és nyelvi hátrány

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet törvényi meghatározását a 1997. évi XXXI törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 67/A. § (1) és (2) mondja ki és szabályozza. A törvény meghatározása szerint a hátrányos helyzet három tényező közül egy megléte esetén állapítható meg ezek a következők: a szülők alacsony iskolai végzettsége, alacsony szintű foglalkoztatása, valamint a lakhatási körülmények kedvezőtlen volta. Ha az előbbiek közül kettő vagy több tényező megléte jellemző, abban az esetben halmozottan hátrányos helyzetről beszélünk. A hátrányos helyzet szempontjából különösen súlyos helyzetben vannak az ezer lakos alatti kistelepüléseken, ahol a gyermekszám nem csökken, és a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők aránya eléri az ötven százalékot, ugyanakkor a hagyományos, preventív célú szolgáltatások nem működnek. 203 olyan nem csökkenő gyerekszámú ezer lakos alatti település van az országban, ahol a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők aránya 50% felett van. Ezekben a településeken a hátrányos helyzetű gyerekek és családjuk társadalmi integrációjához szükség van speciális szolgáltatásokra. (Rákó, 2017.) A pedagógiai megközelítésében kissé más a hátrányos helyzet értelmezése, mint a jog területén, de van közös pontja a két fogalomértelmezésnek.

„A pedagógia szemszögéből a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, melyek az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek. Az otthon elsajátított nyelvhasználati módok társadalmi hátrány, illetve előny forrásává is válhatnak: elősegíthetik vagy gátolhatják boldogulásunkat a társadalom intézményeiben, amelyekkel gyermekként vagy felnőttként kapcsolatba kerülünk.” (Fábiánné, 2013, 137.)

A korlátozott nyelvi kódot értő és használó gyermek nem tud érvelni, összefüggéslátása is korlátozott. Feladatértési nehézségek is megjelennek esetében. A hátrányos nyelvi környezetben gyakori a rámutatás vagy az *ez*, *az* szóval jelölt tárgymegnevezések - rámutatások, ezért előfordulhat, hogy a gyermek a tárgyak nevét csak később tanulja meg. További jellemzők: jelzők korlátozott használata, határozók, ok-okozati viszonyok, tőmondatok, túláltalánosítás.

Sallay és Münnich (1999) írásában beszámol arról, hogy a Baumrind által leírt modell nevelői attitűdökből az általa engedékenyként jellemzett magatartás vonatkozik leginkább a cigány családokra. „Engedékeny: A szülő-gyerek kapcsolat érzelemmenteli, de mindemellett a nevelési módszerek következetlenek. A gyerek – hasonlóan az autoritáriánus légkörben nevelkedő társához – itt sem sajátítja el a környezet megfelelő kontrollálásának képességét, s nem tanulja meg kontrollálni saját impulzusait sem.” (Sallay és Münnich, 1999, 157.)

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2000) a kutatásukat kétnyelvű, jómódú, zömmel kereskedő oláh-cigány családoknál végezték, de lejegyezték a cigány kultúrára egyetemesen is jellemző értékeket, viselkedésmódokat is. A cigány és nem cigány csoportok között labilis konszenzus alakult ki az együttélés fontosabb kérdéseiben. Az iskola rejtett magatartási programja merőben más, mint a cigány családok által elfogadottnak tartott viselkedés. Ezek kettőssége sokszor ellentétekhez vezet. Szembetűnő a családokban a nemek szerinti kettős

mérce is. A lánytól elvárt, hogy szép, tiszta és engedelmes legyen, a fiúgyermek értékesnek számító tulajdonságai, hogy rámenősen, ravasznak és ügyesnek kell lennie, hogy felnőtt korában könnyebben boldoguljon. Ezen preferált személyiségvonásoknak megfelelően neveli a család a gyermekeit, még akkor is, ha ez nem kimondottan kedvező a gyermekek intézményi és többségi beilleszkedésének. Jelentős különbségek vannak egyes cigány csoportok nevelési gyakorlata és értékrendje között is (Mező, 2019). Például az asszimilációra való törekvés, vagy annak teljes elutasítása. Mivel ezek alapvetően hagyományokból erednek, így rendkívül nehéz összeegyeztetni az iskola által követendőnek tartott elvekkel.

A roma kultúrában megfigyelhető gyermeknevelés esetén beszélhetünk elmaradt, vagy túlzottan elnyúló gyermekkorról. Az ingeráramlás állandó, a gyermek szükségletei akkor kerülnek kielégítésre, amikor azok megjelennek. A roma közösségben nevelődő gyermek esetén szinte esély sincs arra, hogy kialakuljon egy olyan szemlélet, melyben létezik az időnyomás, a tervezés vagy az előrelátás. Miután a gyermek képes lesz „bajba kerülni”, már elindul és megnő a veszélyforrások száma, ilyenkor a teljes azonnali kiszolgálás helyét felváltja a túlféltő magatartás. Az óvodapedagógusok, tanítók értetlenül álltak az előtt a jelenség előtt, hogy a cigány gyermekek életéből kimaradt a dackorszak és a szeparációs szorongás (Forray, Hegedűs 2000). A szerzők „néma nevelésnek” írják le azt a jelenséget, amikor a gyermek beleszokik abba a kettősségbe, miszerint ő cigány, de különb, mint a többi, de mégsem magyar.

A másik kettősség, hogy bár óvodába/iskolába jár, de mégis a családon belül „tanul”. A tanulás alatt értendő, hogy megtapasztalja, majd interiorizálja azokat az értékeket, viselkedésmódokat, amit a család és a szűkebb közösség elvár tőle. A gyermek praktikus tudását nem a tudomány adja, hanem a természet és a társadalom törvényeinek megfigyelése.

A legfeltűnőbb változás az ún. látencia korban jelenik meg. Ebben az időszakban a túlféltést éles váltással a kicsinyített felnőtté váltja fel. A tradicionális hagyományok szerint élő cigány (főleg kereskedő) családoknál a gyermekek már tudják, hogy ki-kinek a házasútja lesz és hol fognak élni, mert a szülők már mindent jó előre elterveztek. Ebben az időszakban ismét több lépcsőfok kimarad a személyiségfejlődés során. Serdülőkorú problémák nem jelentkeznek, helyettük felnőtt problémákkal találják magukat szemben az általános iskolás korú gyermekek. Ez az iskolában sokszor leküzdhetetlen problémákat okoz, mert a többségi társadalomra berendezkedett rendszer nem tud mit kezdeni ezzel a jelenséggel, így gyorsan bekövetkezik a lemorzsolódás. Az iskola tartja magát az általa hasznosnak ítélt normákhoz, de a fiatalok sem engednek az otthonról hozott normákból. Főleg a fiúk esetében jellemző a nyílt szembeszegülés, akár fegyelmi vétség elkövetéséig is fokozódhat az ellenállás. Megfigyelhető a gyermekek személyiségfejlődésében a depriváció.

A romák gyermeknevelési stílusában tetten érhető a gyermekcentrikus és a teljesítménycentrikus, valamint a versengésre való nevelés is, csak éppen máshogyan, mint azt a szakirodalom elvárna. „...a nevelés speciális túlélést, speciális mobilitást szolgál.” (Forray és Hegedűs, 2000, 270.). Nem lehet kétféle mércét alkalmazni etnikum és nevelési stílus alapján sem, ezért az iskolai eredményesség nem egyezik meg a családban eredményesnek tartott gyermekképpel. A cigány családokban modellek vannak, amelyeket követnek a szülők. A roma családokban a nő jobban neveli a lányt, mint a fiút, a lányokból hagyományhordozót nevelnek. A gyermekek nevelése az egész nagy családban történik, részt vesz benne a nagymama is. (Forray és Hegedűs, 2000)

Módszer

A kutatás célja annak megismerése, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeknél és testvéreiknél, akik

azonos családban nevelkednek és nyelvi késést mutatnak, később is kimutatható-e az átlag alatti szókinés. A Szülői Bánásmód Kérdőívvel (H-PBI, Gordon, 1979) vizsgáljuk az édesanyák igényét arra vonatkozóan, hogy gyermekeiket eltérő attitűd mellett neveljék, mint ahogyan velük azt saját szüleik tették. Ha ez az igény megfogalmazódik bennük, az hogyan hat a nevelési stílusukra. Arra kerestük a választ, hogy a megkérdezett anyák milyen nevelési attitűdöt sajátíthattak el saját édesanyjuktól és ezeket ugyanúgy tovább viszik-e szülőként a saját családjukba, vagy módosul a saját nevelési magatartásuk. Ha észlelhető módosulás, akkor az melyik attitűd változásában jelenik meg. A vizsgálat kitér arra, hogy a szerető-törődő attitűd melyik Szülői Bánásmód Kérdőív másik két skáláján mérhető irányba tolódik el.

A minta Borsod-Abaúj-Zemplén megye egyik hátrányos helyzetű kistérségében zajlott, három község hátrányos helyzetű cigány/roma lakóinak bevonásával (n=20), a körzeti védőnő segítségével. A kutatás az adatvédelmi előírások betartása mellett zajlott. A vizsgálatba olyan kisgyermekes édesanyákat vontunk be, akiknek van 18-36 hó közötti kisgyermekük és ezen gyermekeknek van legalább egy testvére, aki 5;0 – 7;11 éves. -A vizsgálatokra 2019. július és augusztus hónapokban került sor 20 édesanya és 22 gyermek (18-36 hónap) és testvéreik (24 fő 5;0-7;11 éves) bevonásával. A vizsgálatban akadályként felmerült a bevonhatók alacsony száma, mely nehezíti az eredmények értelmezhetőségét, azért a vizsgálatot pilot kutatásként értelmezzük.

A vizsgálatba vont családok többségében (14,70%) mindkét szülő részt vesz a nevelési folyamatban. Három családban egyedülálló szülő neveli a gyermekeket (15%), három családra (15%) a bővített családszerkezet jellemző.

Eszközök

A vizsgálat fő eszköze a *Szülői Bánásmód Kérdőív* (H-PBI): A Parental Bonding Instrument (PBI),

melyet Gordon Parker és munkatársai 1979-ben dolgoztak ki. A magyar változatot 1999-ben adaptálta Tóth Ildikó és Gervai Judit.

A szülői bánásmód kérdőívnek három fő skálája van.

- szeretet-törődés (SZ)
- túlvédés (T)
- korlátozás (K)

Ezeket a skálákat a kérdőív 12, hét és hat itemben vizsgálja. Az önkitöltős kérdőívben a vizsgálatban résztvevő édesanyák különböző viselkedésmódokat olvashattak, melyeknél mindegyik állítás esetében be kellett karikázniuk azt a számot, amelyik a leginkább jellemző volt szüleik viselkedésére a gyermekkorukban, életük első 16 évében.

Az általunk átszerkesztett B-jelű kérdőívben a viselkedésmódokat saját magukra vonatkoztatva kellett kitölteniük.

A gyermekek szókincsének vizsgálatához a LAPP Aktív szókincs-vizsgálat (Lőrinc és tsai, 2015) című munkájának használatára került sor. A LAPP az aktív szókincs mérésére szolgál 5;0 és 7;11 év közötti gyermekek esetében. A vizsgált gyermeknek meg kell neveznie a képeket, melyek tárgyakat és cselekvéseket ábrázolnak (a teszt főneveket és igéket vizsgál). A LAPP 29 tesztképet tartalmaz, melyből 26 főnév és három ige. Valamint két-két próbát is magában foglal. A képanyag egyre nehezedő sorrendet mutat. Minden jó válasz egy pontot ér, rossz válasz esetén nulla pontot ad, az elfogadható válaszok példatára segíti a kiértékelést. A számok összegei adják a nyerspontokat, melyeket életkori övezeteket tekintve, (fél éves bontásban) T-értékre váltunk. A kapott T-értékek alapján sorolhatjuk az elért teljesítményt övezetekbe, melyek a következők lehetnek: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradás és súlyos elmaradás. A teszt lehetőséget ad a főnévi és igei megnevezés skálái közötti különbség vizsgálatára. Értékelhetjük a tesztfelvétel időtartamát és módunk van a hibák minőségi elemzésére is. Emellett a vizsgálatban dr.

Juhász Ágnes és Bittera Tiborné (1995) Megkésett/akadályozott beszédfejlődésű gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének vizsgálatának felvételére is sor került. A vizsgálat feladatai részben egymásra épülnek és a részekben belül is egyre nehezedő sorrend figyelhető meg. A vizsgálatot végeztük tárgyakkal vagy képekkel. A teszt három szintből áll, ezekből a szintekből az első szint főnevek 1. és 2. és igék 1; a második szintből a főnevek 3. és 4. felvételét kíséreltük meg. E tesztnél is a gyermekeknek a képeket vagy tárgyakat kellett megnevezniük. Egy képnél három lehetőséget jelölhetünk a vizsgálati lapon: megnevezés, utánmondás vagy megértés. A jegyzőkönyv végén tudjuk összeítani, hogy az adott feladatsorban hány alkalommal történt megnevezés, utánmondás vagy megértés. Mivel ennek a tesztnek nem létezik standard értékelő táblázata, ezért csak a gyermekek egymáshoz viszonyított teljesítményét tudjuk összehasonlítani.

Eljárás

A vizsgálatot az édesanyák esetében az önkitöltős kérdőívek felhasználásával végeztük: a *Szülői Bánásmód Kérdőív (továbbiakban: H-PBI)*, és annak egy általunk átalakított változata alapján. Az átalakított kérdőív ugyanazon kérdéseket tartalmazta, mint az eredeti esetében, azonban a kérdéseket megfordítva, a kitöltő saját maga által produkált szülői bánásmódot kellett értékelnie az eredetiben megismert pontozás alapján. A két kérdőívet egymás után kellett kitölteniük úgy, hogy azok egyszerre, egy időben nem lehettek az édesanyáknál az azonos válaszok elkerülése érdekében. Erre azért volt szükség, mert így könnyebben vizsgálható a gyermekként megtapasztalt szülőibánásmód-minta továbbvitele, annak a saját családjában való megjelenése.

Eredmények

Mivel a vizsgálati minta olyan alacsony számú ($n=20$), hogy az eredmények matematikai-

statisztikai értelmezése nem kivitelezhető, ezért egyszerű leíró statisztikai elemzésekkel próbálunk meg, egy jövőbeli vizsgálatot megalapozó feltételezéseket levonni.

1. táblázat. A 18-23 hónapos korú gyermekek által megnevezett szavak mennyisége a nyelvi fejlettség teszt 1. és 2. szintjén. Forrás: Szerző.

18-23 hónapos kisgyermek	1. szint			2. szint		Σ
	Főnév 1.	Főnév 2.	Igék 1.	Főnév 3.	Főnév 4.	
1.	1					1
2.	1					1
3.	4					4
4.	3	14	7	10	5	39
5.	1	11	3	9		24
Oszlop összegek	10	25	10	19	5	69

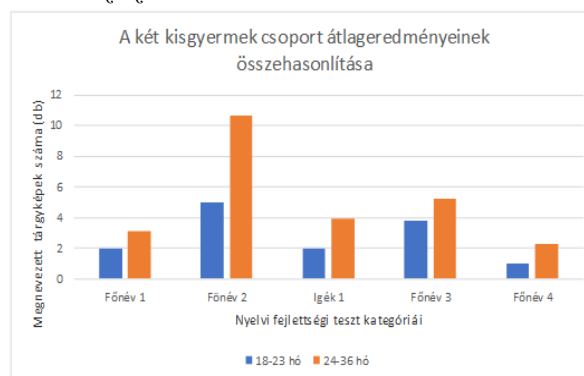
A 18-23 hónapos korú gyermekeknél három kisgyermek esetében, (1-1-4 kép megnevezése), beszédfejlődési ütembeli eltérés tapasztalható. A negyedik és ötödik gyermek eredményeit tekintve, ahol a megnevezett szavak 39 és 24 szó volt, beszédfejlesztésük szakmai támogatást igényelne (1.táblázat). Ugyanezt elemezve a 24-36 hó közötti gyermekek között(17fő), már némi változás tapasztalható.

Minden gyermek meg tudott nevezni képeket az 1. szint főnév 1 és főnév 2 csoportjából. Az igék 1 megnevezésére 14 gyermek volt képes. A 2. szinthez tartozó főnév 3 és főnév 4 képeinek helyes megnevezése már kevesebb gyermeknek sikerült. A főnév 3 sikeres teljesítése 13, a főnév 4 kép megnevezése 11 gyermeknek volt eredményes. Ezekben az esetekben sem beszélhetünk 100%-os feladatmegoldásokról. Főnév 1 esetében volt maximális megnevezés, ami a feladat könnyűségéből és a kevés, négy elemszámból adódott. A főnév 2 csoportnál elérhető maximális pontszám 22 volt, a legtöbb pontot elérő gyermek 18 képet tudott megnevezni. Az 1. szint utolsó eleme, az igék 1 teljesítése is problémát okozott, a maximum 12 pontból nyolc teljesítése volt megfigyelhető. A 2. szinten a főnév 3 feladatsor maximális pontszáma

meg egyezik a főnév 2 esetében elérhető maximummal, a legtovább jutó kisgyermek 11 megnevezésig jutott. Az egyre nehezedő képek helyes megnevezése természetesen egyre nagyobb feladatot jelentett a gyermekeknek, akik a 24 képből átlagosan maximum hat képet tudtak azonosítani. Egy kisfiú nem működött együtt, hanem csak szemmel kommunikált; az ő vizsgálata során a kártyákat viszonylag távol helyeztük el egymástól az asztallapon és a gyermek arra a kártyára szegezte tekintetét, amelyik megnevezésre került.

A 2. ábra a két vizsgált kisgyermek csoport egy főre jutó átlag szó megnevezését ábrázolja. A főnév 3 megnevezésén kívül, nagyobb mértékben, az 24-36 hónapos kisgyermekek érték el jobb eredményeket. A főnév 2-nél tapasztalható számottevőbb különbség, mely abból adódhat, hogy a 24-36 hó közötti kisgyermekek esetében már többen eljutottak ehhez a szinthez, mint a kisebb gyermekek közül. A gyermekek a fiatalabb csoportban, az összesített szószámot tekintve, átlagosan 13,8 képet tudtak megnevezni, míg a nagyobb gyermekekből álló csoport tagjai átlagosan 25,24-et. Amikor a gyermekek feladathelyzet után, a vizsgálatot vezető személyt figyelmen kívül hagyva foglalatostkodtak, valamivel több olyan szót is mondtak, amire a képsorozat nem tért ki és egyértelműen tapasztalható volt náluk a beszédkésztetés.

2.ábra. A nyelvi fejlettségi teszt kategóriáiban nyújtott teljesítmény a két vizsgálati csoport összehasonlításában. Forrás: Szerző.



A LAPP *Aktívshókincs-vizsgálat* (Lőrík és tsai, 2015) A vizsgált 24 fő 5;0 – 7;11 éves gyermek közül az összesített teljesítmény (T-érték) pontokat figyelembe véve elmondható, hogy 7 gyermek átlagos, 7 átlag alatti, 6 közepes elmaradást, 4 súlyos elmaradást mutatott (3.ábra).

3.ábra. A LAPP *Aktívshókincs-vizsgálati* teszt eredményei a vizsgálati csoportokban. Forrás: Szerző.



A gyermekek többségének, (18 főnek) sikerült a normál időkeretben (1-5 perc alatt) teljesítenie a tesztet. 5 gyermek átlag fölötti, (5-8 perc alatt) adott választ, míg egy óvodás korú magas időkorlát alatt (8 percet meghaladó időtartam) teljesítette a megnevezéseket. A főnévi és igei megnevezés skálái közti különbséget vizsgálva azt a megállapítást tehetjük, hogy a különbség-értékek 13 gyerek esetében átlagosak, 11 főnél pedig alacsonyok voltak. Magas érték egy gyermek esetében sem került megállapításra. A hibák minőségi elemzése azt az eredményt hozta, hogy a szerzők (Lőrík és tsai, 2015) által leírt tizenkét típushiba közül a vizsgált gyerekek legtöbbször az alábbiakat vésték: megnevezés helyett funkciómeghatározás történt (hegedű helyett zenél és utánozza a hegedülés kézmozdulatait); parafrázis (sátor helyett abban lakunk, ha kirándulunk); a szó helyett a főfogalmat adta meg (sas, helyett madár), azonos fogalmi körön belüli tévesztés (kenyér helyett zsemle), és neologizmusok.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált gyermekek vegyes képet mutattak a shókincs aktíválási feladatban. Ehhez képest a megkésett beszédfejlődést vizsgáló tesztel mért gyermekek egységesebb eredményt hoztak. A nagyobb életkorban megfigyelhető teljesítménykülönbségek az óvodában, gyermekközösségben eltöltött időnek és egyéb részképességbeli eltérésnek is függvénye lehet. Az 5;0-7;11 éves csoport esetében a gyermekek beszédfigyelme beszéddel irányítható, kapcsolatfelvételük önálló, magabiztos vagy kissé bizonytalan, óvatos. Feladatvállalásuk lelkes, feladattartásukat stabil koncentrálóképeség jellemezte. Vizsgálat alatti magatartásuk nyugodt, együttműködő volt, szorongás jeleit egyetlen gyermek sem mutatta. Figyelmük a rövid ideig tartó feladathelyzetben könnyen fenntartható, megtartott volt.

A szülő magatartását a vizsgálat során, illetve az anya-gyermek kapcsolatot a vizsgálat alatt csak a kisgyermekek vizsgálatakor volt mód megfigyelni. A szülők magatartása a vizsgálat során lelkes és együttműködő volt. A vizsgálat alatt harmonikus és megengedő anya-gyermek kapcsolat volt megfigyelhető. Az esetlegesen felmerülő problémákat az anyák jól kezelték.

A szülői attitűd vizsgálatban 20 édesanya megkérdezésére került sor. A vizsgálatba vont édesanyák többségében (10 fő) 20-30 év közöttiek, hét fő 31-40 éves, és három fő 41 év fölötti volt a megkérdezettek közül. Legmagasabb iskolai végzettségüket tekintve 11 fő 8 általánost, nyolc fő szakmunkás bizonyítványt/szakiskolai végzettséget szerzett, mindössze egy fő érettségizett.

A megkérdezett édesanyák többsége a teszt összpontszámait tekintve magasabb pontszámmal értékelte saját viselkedését, mint a saját szüleit. Egy esetben a saját szülőre adott több pontot az édesanya, (az A kérdőív összpontszáma 40, a B kérdőív 37 pontot ért el). Két esetben egyforma összpontszám született, de más-más elosztásban a három fő skálát tekintve. Az átlag pontszám 9,86 melyet azon válaszadók pontszám különbsége adta,

akik összességében több pontot adtak maguknak, mint saját szüleiknek. Három esetben volt megfigyelhető, hogy nagyobb pontkülönbséggel, (18 ponttal) értékelte magát jobb anyának a válaszadó. A 2. táblázat tartalmazza a válaszadók összesített pontértékeit A és B kérdőívneként a három fő skálára bontva és az összesített eredményt tekintve.

2. táblázat. Szülői Bánásmód Kérdőív A és B kérdőív eredményei a három fő skálára bontva. Forrás: Gordon Parker és mtsai 1979, alapján a szerző.

	Szeretet/törődés	Korlátozó	Túlvédő	Σ
A kérdőív	321	153	191	665
B kérdőív	367	185	296	848
B-A különbség	46	32	105	183

A túlvédésben figyelhető meg a legnagyobb különbség a két kérdőív között, a különbség összesen 105 pont, mely szerint a megkérdezett édesanyák önbevallásuk alapján sokkal jobban féltik és védik gyermekeiket, mint ahogyan azt szerintük saját szüleik velük tették. A pontszámokat tekintve, a túlvédés nagy fölénnyel került az első helyre a pontszámkülönbségek szerint, melyet magyaráz, az előzőekben kifejtett cigány családokra jellemző kezdetben irracionálisan védelmező, kényeztető, minden igényt valóztatás és késleltetés nem tűrő módon kielégítő anyaképpel. Mindössze két anyának volt már kamasz vagy felnőtt gyermeke is. A szülők gyermekei nem érték el a fentebb említett 10 ± 1 éves kort amikor a túlféltés felnőttiséget elváró szülői attitűddé alakul. Az említett eredménynek háttérben állhat a mai trendnek megfelelő, a korábbi időkhöz képest sokkal gyerekcentrikusabban nevelő viselkedésmód kultúrába való beszivárgása, valamint a saját magukkal szembeni szubjektív elfogultság. Viszonylag nagy a (46 pontos) különbség a szeretet-törődés skálában is. Ez arra enged következtetni, hogy az előbb említett túlvédés nem kontrolláló és beavatkozó, hanem az ellenkező végpont felé mozdul ki, azaz szeretetteli

törődésről beszélhetünk. A korlátozó viselkedésmód hozta a legkisebb, (32 pontos különbséget) ez a skála elnevezése alapján negatív érzelmekkel társulhatna és túlzottan kontrolláló lenne, de mégsem az, hiszen racionális korlátozásról van szó. Ebben a kérdéskörben is a B *teszt* érte el a nagyobb pontszámot az előzőekben is ismertetett gyermekéletkori sajátosságok miatt.

Tóth és Gervai (1999), a PBI megalkotói szerint ez a kérdőív a szülő-gyermek kapcsolatról más képet ad, és más jellegű információt nyerne vele, mint egyéb, felnőtt korban használatos kötődési elméleten alapuló tesztekkel. A szülői bánásmód összefügg a társadalmi/közösségi elvárásokhoz való alkalmazkodással is. A PBI tesztet a validitásvizsgálat alkalmával nem csak a gyermekekkel, de a szülőkkel is kitöltették, hogy értékeljék saját gondozói viselkedésüket. A gyermekek és a szülők által kitöltött tesztek természetesen mutattak különbséget, de az nem ért el szignifikáns szintet. Jelen kismintás vizsgálatban a túlvédés jellemző leginkább az anyákra, mely érték a normatív értéktől számottevően nagyobb a B *kérdőív* esetén. Az A *jelű teszt* esetében a két érték szinte megegyezik, a közöttük lévő különbség minimális. A normatív értéket a korlátozás főskála esetén is túllépte mind az A, mind a B *teszt*, a B ismét nagyobb mértékben, bár a túlvédéshez viszonyítva az A is nagyobb eltérést mutat. A szeretet-törődés értékei egyik kérdőív esetében sem érik el a normatív értéket, attól elmarad még a magasabb pontszámú B *teszt* értéke is. Ahhoz képest a két kérdőív közötti 2,3 pontnyi különbség meglehetősen kevés, hogy ez a skála 12, amíg a másik kettő 7, illetve 6 itemet tartalmazott. Ha azonban a szórást is figyelembe vesszük máris nem feszül ellentmondás a fent tett megállapítás és ezen adat között, miszerint a saját megítélésük szerint a vizsgált anyák túlféltése szeretetteljes, nem csak az ő szüleiktől megtapasztalhoz képest. A válaszadók mindkét teszténél önbevallás alapján a legtöbb pontot a szeretet-törődés skálára adták.

Elmondható, hogy a vizsgált édesanyák túlfélése szeretetteljes és nem infantilizáló.

Következtetések/ diszkusszió

Vizsgálatunk kezdetén feltételeztük, hogy a hátrányos helyzetű, nyelvi késést mutató 18-36 hónapos gyermekek esetében, a velük egy családban nevelkedő idősebb testvéreknél is kimutatható az átlag alatti szókincs. A feltételezésünk helytállónak bizonyult, mert a vizsgálatba vont gyermekek mindegyikénél legalább enyhe fokban megfigyelhető a nyelvi késés. Mivel ezen gyermekek testvérei voltak a vizsgálat további alanyai, ezért az édesanyáktól összegyűjtött adatok alapján elmondható, hogy egy családban nevelkednek a gyermekek. Ezen gyerekek testvéreinek többségénél is megfigyelhető a feltételezhető nyelvi késés után maradt szókincs gyengeség.

További feltételezésünk volt, hogy az édesanyákban felmerül az igény, hogy gyermekeiket eltérő attitűd mellett neveljék, mint ahogyan velük azt saját szülei tették. Az édesanyák többnyire nem voltak rossz véleményrel a szülei nevelési attitűdjéről, de még így is magasabb pontszámokat adtak saját maguknak viselkedésük értékelése során. A legnagyobb különbség a túlvédésben jelentkezett. Arra is kerestük a választ, hogy az édesanyák korlátozóbbnak ítélik meg saját szülei nevelési attitűdjét, mint a sajátjukat. Ezen felvetésünk cáfolatát hozták a vizsgálati eredmények. Igaz, hogy a korlátozó viselkedésmód esetében mutatkozott a legkisebb különbség a két teszt között, mégis a kitöltők magukat saját szüleiknél korlátozóbbnak értékelték. Jelen esetben racionális korlátozásról van szó, minek oka, az általuk nevelt gyermekek életkori sajátossága. Vizsgálatunk tárgya volt még, hogy a megkérdezett anyák saját bevallásuk szerint gyermekeikkel szemben túlféltő magatartást tanúsítanak-e. Feltételezésünk ez esetben is beigazolódtott, a pontszámokat tekintve a túlvédés került az első helyre a pontszámkülönbségek szerint, ami

nem volt meglepő a nevelt gyermekek életkorát és a cigány kulturális hagyományokra jellemző minden igényt azonnal kielégítő anya ideált tekintve.

A tradicionális nevelés modellek követésén alapul (Forray, Hegedűs 2000). Fontos a cigány nőekkel, anyákkal való foglalkozás, hiszen a gyermeknevelést nem szakkönyvekből sajátítják el, hanem a gyermekek nevelése az egész nagy családban történik, részt vesz benne a nagymama és gyakorlatilag az összes nőrokon. Mivel a nő jobban neveli a lányt, mint a fiút, és a lányokból mindenképpen hagyományhordozót nevelnek, hiszen ő a felelős a további generációk kulturális örökségének továbbvitelért, ezért ha bármiféle beavatkozás történik a családra vonatkozóan elsősorban a nőket kell tanácsokkal ellátni. A tagok ezáltal megerősítik egymást és eredményesebb munkát végeznek, mint ha a résztvevők egyéni munkájukkal összességében elérhetnek. Ehhez azonban szükség van egy jól felkészített csapatra és teamvezetőre is. Az orvosi, nevelési és szociális rehabilitációban, így a szakszolgálatok szakértői bizottsági tevékenységeiben is ez a modell működik. (Kullmann, 2015)

Konklúziók

Az eredmények azt közvetítik, hogy a pilot vizsgálatba vont családok gyermekeinek nyelvi hátrányát tekintve segítségre lenne szüksége a családoknak ennek a problémának a leküzdésében, így a kutatást a későbbiekben érdemes lenne nagyobb, reprezentatívabb közegre is kiterjeszteni. A hosszútávon is sikeres megsegítés érdekében több területről érkező szakemberek együttműködésére lenne szükség. A logopédus jelenlétének ebben a teammunkában kiemelten nagy szerep jutna, hiszen a gyermek korai életszakaszában már hasznos tanácsokkal tudná ellátni az édesanyát, minek hatására nőne a szülői kompetencia érzete, ami pozitív hatást gyakorolna a gyermekével kialakított kapcsolatra és ennek hatására a kicsi nyelvi fejlődésének egyik alappillére, a környezeti hatás már ösztönzővé, tudatosan fejlesztővé válhatna.

Irodalom

- Fábiáné Andrónyi K. (2013): A hátrány örök(lődik)? - A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolaérettségének kulturális meghatározottsága. In Benedek D. és Vadász V. (szerk.) *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2012*. PTE BTK, Pécs. 136-141.
- Fehérné Kovács Zs., Kas B., Sósne Pintye M. (2018): Szempontok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez. Web: http://real.mtak.hu/85740/1/Feh%C3%A9rn%C3%A9_Kas_Pintye_2018.pdf
Letöltve: 2019.10.25
- Forray R. K., Hegedűs T. A. (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In Forray R. K. *Romológia – Ciganológia*. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 261-276.
- Hirschberg J, Hacki T, Mészáros K. (szerk.) (2013): *Foniatríria és társtudományok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Juhász Á, Bittera T. (1995): *Megkésett/akadályozott beszédfejlődésű gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének vizsgálata*. Logopédia Kiadó, Budapest
- Lórik J, Ajtony P, Palotás G, Pléh Cs. (2015): *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest
- Mező K. (2019). A kreativitás szerepe a roma gyermekek és tanulók tehetséggondozásában. In Biczó G. (szerk.). *Így kutatunk mi: A Lippai Balázs Roma Szakakadémia válogatott romológiai tanulmánygyűjteménye*. Didakt, . Debrecen. 69-85.
- Mérei F., V. Binét Á. (2016): *Gyermeklélektan*. Tizenhatodik kiadás, Libri Kiadó, Budapest
- N. Kollár K., Szabó É. (2004): *Nyelv, nyelvi fejlődés és nyelvi hátrány. Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest
- Németh E. és S. Pintye M. (1995): *Mozdul a szó...* Logopédia Kiadó, Budapest
- Pap M. (1982). A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok 14*: 75–86.
- Rákó E. (2017): A gyermekjólét-gyermekvédelem és a gyermekszegénység aktuális kérdései. In Rákó E., Soós Zs (szerk): *Kihívások és válaszok Tanulmányok a szociálpedagógia területéről* Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 136-155.
- Sallay H., Münnich Á. (1999): Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 99(2), 157-174.
- Schnell Zs. (2016): *Az elme nyelve - Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai kiadó, Budapest
- Tóth I., Gervai J. (1999): Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): A Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LIV. 4. 551-566.
- I.1. 1997 évi XXXI törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 67/A. § (1) és (2) Web: www.net.jogtar.hu Letöltve: 2019. 09. 01.
- I.2. Jánk I (2017): Amit a nyelvi szocializációról tudni érdemes. *Nyelv és tudomány*. Web: <https://www.nyest.hu/hirek/a-szulo-szerepe-a-nyelvi-szocializacioban> Letöltve: 2019. 09. 01

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

SUPPORTING A STUTTERING STUDENT AT SCHOOL

Authors:

Tiiu Tammemäe (PhD)
Tallinn University, Estonia

Sigrid Sõggel

Primary School Teacher at Rocca al Mare Kool,
Estonia

E-mail addresses:

tiiu.tammemae@tlu.ee
sigridsoggel@gmail.com

Lectors:

Magdolna Nemes (PhD)
University of Debrecen (Hungary)

Katalin Mező (PhD)

University of Debrecen (Hungary)

...and other two anonym lectors

Tiiu Tammemäe, Sigrid Sõggel (2021). Supporting a Stuttering Student at School. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 91-104. DOI [10.18458/KB.2021.2.91](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.91)

Abstract

Stuttering is a disability of tempo and rhythm in the speech that students, special education teachers, and speech therapists face in their daily work. Previously, stuttering has been researched from the perspective of speech therapy and speech therapists. This research is however based on the opinions of the youngsters in question. One percent of the population are considered stutterers as per Guitar's (1998) theory — which would mean that in Estonia, approximately 1,500 students are stutterers. Students spend a large and valuable part of their day and leisure time at school. It is therefore essential that teachers and advisors are aware and competent in providing support to stuttering students as needed. These students do not receive enough support and attention, as stuttering is considered a disability that does not distract teachers from doing their job. It can be assumed that teachers do not change their methods and systems in evaluating a stuttering student. It is nevertheless crucial that the student with the impediment feels safe and good at school and can express their thoughts in speech. The aim of this research is to find out how stuttering students cope in their school environment. The research also focuses on the experiences of teachers and support specialists in order to understand their cooperation when assisting a stuttering student.

Keywords: stuttering, self-esteem, cooperation, school environment

Discipline: pedagogy

Abstract:

DADOGÓ TANULÓ TÁMOGATÁSA AZ ISKOLÁBAN

A dadogás a beszéd tempójának és ritmusának fogyatékosága, amellyel a gyógypedagógusok és a logopédusok a mindennapokban gyakran szembesülnek. A korábbi kutatásokban a dadogást a logopédia és a beszédterápiák szemszögéből vizsgálták, jelen kutatás azonban az érintett fiatalok véleményén alapul.

Guitar (1998) szerint a lakosság egy százaléka dadogónak számít - ami azt jelenti, hogy Észországban körülbelül 1500 tanuló dadog. A tanulók a napjuk és a szabadidejük jelentős és értékes részét az iskolában töltik, ezért elengedhetetlen, hogy a tanárok és a tanácsadók szükség esetén tudatosak és kompetensek legyenek a dadogó diákok támogatásában. A dadogó diákok nem kapnak kellő támogatást és figyelmet az iskolában, mivel a dadogás olyan fogyatékoság, amely nem zavarja a tanárokat a munkájukban. Feltételezhető, hogy a tanárok nem változtatják meg módszereiket és értékelési rendszerüket egy dadogó diák esetében. Mindazonáltal kulcsfontosságú, hogy az akadályozott tanuló biztonságban és jól érezze magát az iskolában, és gondolatait beszédben tudja kifejezni. A kutatás célja annak kiderítése, hogy a dadogó diákok hogyan küzdenek meg iskolai környezetükben. A kutatás a tanárok és a támogató szakemberek tapasztalataira összpontosít annak érdekében, hogy megértsék együttműködésüket a dadogó diákok segítésében.

Kulcsszavak: dadogás, önértékelés, együttműködés, iskolai környezet

Diszciplína: pedagógia

Stuttering is defined by the International Disease Classifications (RHK10) as a disorder of behavior and emotional life that starts in childhood. The reasons behind stuttering have been studied for centuries and even today, researchers are unable to provide any certain theories for its cause. Stuttering is an impediment that occurs due to many different factors, the combination of which is very individual and unique to each person. It has been discovered that 95 percent of stutterers start suffering from the impediment between the ages of 3-7 and it is more common among children than it is among adults. Four percent or one out of 25 children ages 3-5 suffer from stuttering. It is in that same age range when physiological stuttering first emerges — the age-appropriate repetition of words that occurs in correlation with the development of vocabulary. For most people, stuttering stops before reaching adulthood. Boys are three to four times more likely to stutter than girls. There are many factors that can affect the progression of stuttering: the development of speech, environment, genetics, and sex, as well as the nature of the child (Kelman & Nicholas, 2008; Onslow & O Brian, 2013; Guitar, 2014). This is

also confirmed by Ward (2006), who found that there are twice as many boys suffering from stuttering than girls in the preschool age range. Guitar (2014) has found that across all ages, there are approximately three male stutterers for every female stutterer. Although both girls and boys have the ability to overcome their stutter, women are four times as likely to improve in their symptoms than men (Ward 2006).

The progression of stuttering is characterized by four phases:

- The first phase or “primary stuttering” occurs from the ages of 2-5. Physiological stuttering may also occur, which can be characterized by mild repetition of full words, parts of phrases, and the first parts of words. These repetitions do not interfere with the normal flow of speech. Physiological stuttering is a normal part of oral development and it happens to about 25 percent of children. This kind of stuttering does not require any speech therapy and usually passes within two to six months.
- The age range for the second phase is very wide — some stutterers arrive by the age of 4, while for others, it can happen in adulthood.

Mainly this phase is reached in primary school. The child starts to sense that his speech does not meet expectations and therefore begins consciously seeking options to avoid mistakes. This however adds stress to speaking and can result in only making the impediment worse. Repetition, stretching, and strong blocking can occur and these factors will start to disturb the rhythm of speech.

- The third phase usually appears around the age of 8, when the child becomes aware of his impediment. Due to incorrect speaking habits, the impediment gets worse as he struggles. There can be blocking, physical side effects, and bad breathing habits found in the speech. The child might develop fear, anger, and disappointment for situations that include communication and speaking.
- Secondary stuttering will develop during the fourth phase. A stutterer usually reaches this phase in his late teens or early 20s. The main keyword for this phase is fear of speaking and communicating that may be expressed in behavioral avoidance of these situations (Bloodstein, 1975; Jahu, 2008).

Based on the above, it is clear that by the age of 9-12, the child is likely to reach a phase in which stuttering will worsen due to a fear of speaking and behavioral avoidance of these situations. It is therefore important for children in that age group to receive speech therapy to prevent the complication of stuttering and to ease the secondary stuttering that is already there but not yet fully developed (Jahu, 2008). A speech therapist learns about stuttering from the person's behavior, speaking, interviews, and questionnaires. It can be used to research subjective evaluations of the communicative attitude and fears that come from situations of communication and use of words, as well as the overall effect of the impediment on everyday life.

The student's well-being as a beneficial factor for learning

Education is supposed to create meaningful social, cognitive, and academic opportunities for teachers and students alike. The school has a huge responsibility when it comes to the well-being of children. Attention from the teacher, social support of classmates, emotions from success, and the joy of friendships are of great support for a child to move forward (Cacciator et al, 2010). All previously mentioned objectives are associated with support for well-being. This support goes not only for academic achievements but also for a healthy development of personality. Healthy development is influenced by the overall atmosphere of the school and the class, support and care from teachers, as well as engagement with the school's values.

The school environment has an important impact on the student's behavior. Relationships with teachers and classmates are strongly related to psychological well-being and self-esteem. The mental health of a student can be influenced by stable relationships, motivation, sense of responsibility, and feeling safe in the school environment. If a student feels good at school, she will be motivated to actively take part in school life and will therefore have better psychological health as well as self-esteem (Sarkova et al 2014). From the perspective of contemporary learning, today's students have a more significant role and greater responsibility when it comes to managing their studies and acquiring knowledge in cooperation with teachers and classmates. The importance of active communication and teamwork with other students is more important than ever. Positive self-esteem is essential to successful learning.

A student spends a large part of her day in school and so the teacher's impact cannot be underestimated in regard to shaping the student's self-esteem. A safe atmosphere and confidence in succeeding are what motivates students to study, as

well as excitement and clarity for specific tasks (Krull, 2018). A safe learning environment and a positive emotional atmosphere are important factors when it comes to successful studying. Even Maslow's (2017) Theory of Needs supports this — studying is only possible when a student feels safe in class. In addition to providing a sense of dignity, emotional connection with the teacher can contribute to feeling safe. Stutterers feel a lot more stress than students who do not need to constantly prove their knowledge and skills as they speak smoothly (Crichton-Smith, 2002). According to research by Hayhow (2002), while at school, stutterers avoid reading aloud, answering the teacher's questions, or asking questions themselves.

The shaping of a student's self-esteem

Self-esteem is an individual's subjective evaluation of one's own worth, personal moral condition or belief in one's own mental abilities. The concept of good adaptation, self-acceptance and strength of ego (in the positive sense of the word) is often used. The Cambridge International Dictionary of English (2019) describes self-esteem as the belief and confidence in your own ability and value. The experience of communication that comes from family, friends, and school is of great importance in influencing self-esteem. It is developed by feedback from friends as well as experiences from the surrounding environment. Self-esteem plays a significant role when it comes to studying, acquiring knowledge, and delivering results. People with lower self-esteem tend to take fewer risks in social, academic, and work life. People with higher self-esteem also have a clearer and more stable vision of themselves, as well as greater expectations for their own achievements and targets.

The self-image of a student develops immensely during the school years and an influential role is played by children in the same age group

(Keltikangas-Järvinen, 2009). A child compares herself to others regularly in this phase of development and makes decisions about herself as a result. High self-esteem means that the person respects herself and finds herself worthy — not necessarily that she is better than others, but definitely not worse. She does not feel perfect, on the contrary — she knows her limits and hopes to grow and become a better person. Lower self-esteem means exclusion, dissatisfaction toward herself and self-contempt. The person has no respect for herself (Rosenberg, 1965). A feeling of constant failure may lead to lowered standards and self-esteem, which can result in dissatisfaction with school (Krull, 2018). The teacher plays a significant role in developing one's self-esteem. The emotional reactions that result from communication between students and teachers influence relationships and attitudes. As a result, either a supportive or a non-supportive emotional learning environment is created.

An emotionally supportive learning environment can be characterized by mutual good relations between the student and the teacher, the feeling of belonging to the class, and motivation for studying (Evertson & Weinstein, 2006; Wubbels et al, 2016). Positive relations with teachers will be more likely to occur if students feel safe at school beyond the classroom (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004). Wentzel (1992) recognized that emotionally supportive relations with the teacher can increase one's self-esteem and that the teacher plays a central role in coping with bullying and harassment in class.

The environment's role in coping with stuttering

Irrespective of a teacher's knowledge of speech therapy and stuttering in general, every teacher can create and encourage a positively successful experience in the classroom. The positive self-esteem of the stutterer needs to be encouraged and

supported. Jahu (2005) presents some important topics that every teacher should think about. Most importantly, the teacher needs to be positive, supporting and encouraging both in attitude and expression. The teacher should help create a positive attitude toward the stutterer among classmates as well as the stutterer's parents. Jahu encourages teachers to create situations which help the class understand that it is unnecessary to always use speech in order to learn or answer. In addition, it is suggested for teachers to monitor their speed of speech and when possible, to make pauses in speech. In oral presentations, the student with the impediment should be included among the first to present and if necessary, also be allowed to present in writing instead.

When asking questions of the stuttering student, it is suggested to try to use wording for which the answer does not need to be long. When reading aloud, it is recommended to have students read in pairs, to altogether reduce the stress around oral presentation, and to encourage speaking. Presentations should be held in smaller groups and not in front of a large audience (Lees, 1999; Jahu, 2005). Davidow (2016) and fellow researchers point out different options and strategies that teachers could use in the classroom to support a student with this impediment. Patience is the keyword when it comes to listening. They encourage being active and responsive, but to avoid completing sentences or words for the student.

Teachers should also pay attention to body language and external signals by keeping eye contact and not dealing with any distractions. They further recommend letting the student know discreetly that the teacher is aware of the impediment and ready to support and help. Teachers ought to investigate which methods of answering and presenting the student prefers. More attention should be paid to the content of the speech, rather than the way it is presented.

Methodology

The aim of this research is to find out how a stuttering student is able to cope in a school environment. The research also focuses on the experiences of teachers and support specialists in order to understand their cooperation when assisting a stuttering student.

The research questions are as follows:

- What emotions does a stuttering student have in different situations of communication?
- What kind of adjustments have teachers made in their teaching to support a stuttering student?
- Which alternative ways and solutions based on ICT do teachers use to evaluate a stuttering student and to check their knowledge?
- How do teachers, speech therapists, special education teachers, and psychologists cooperate with each other to support a stuttering student?

In the article at hand, we focus on the first two research questions. The sample for the research was eight stuttering students ages 11-18. There were six subjects in the sample of teachers and support specialists (psychologists, speech therapists, special education teachers). For this research, we interviewed eight students aged 11-18 (marked as A, B, C, D, E, F, G, H). In addition, for the purpose of the study, two speech therapists (marked as L1, L2), two psychologists (marked as P1, P2), and two teachers (marked as T1 and T2) were researched.

To participate in the sample group, one of the following criteria had to be met:

- The interviewee is a stuttering child or youngster.
- The interviewee has experience in teaching a stuttering student in class.
- The interviewee has experience in counselling a stuttering student in therapy.

The sample is composed of three parties: children with the impediment, teachers working at school, and speech therapists / psychologists. We did not find it important for the people in the sample to be related or part of the same network. The study was carried out using a qualitative method: a half-structured interview was held with each participant. On average, an interview with the students lasted for 49 minutes and it took 44 minutes on average with the adults. Written consent was provided by parents to conduct interviews with the students. All adults took part in the study as volunteers.

The aspects of validity and reliability show the accuracy and correctness of the construct that was created to collect data (Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2006). The validity of the research is ensured using the triangulation method, as the different methods of data collection help to prove the correctness of the data. The use of the triangulation method improves the validity of the study (Creswell, 2012). Also, the aspect of volunteering to take part of the study improves the validity of the sample of the research. The qualitative half-structured interviews that were used improve this research by providing more detailed answers and a richer overall picture.

The Results of the Research

Emotions of the stutters in various communicational situations at school

When answering questions about their experiences, the interviewees were first asked to describe the emotions they feel in situations that require communication and speaking. Stuttering children and youngsters pointed out that communicational situations bring out fear, anxiety, discomfort, difficulty, and shame: A: /.../ *I usually feel good but when I start to stutter, then I kind of feel nervous.*

The sensitivity that stuttering children and youngsters feel about their speaking is well described by two young male interviewees: F: /.../ *I can't even get one word out of my mouth and then he looks at me weirdly.* H: /.../ *When I repeatedly stutter in front of the class, I feel like I'm wasting other people's precious time. This makes me feel like I have done something wrong, but actually I'm just trying to perform to get my grade.*

Other interviewees also described the fear of what people or the class might think when they speak. H: /.../ *I don't really raise my hand in class because all the others would need to wait after me for so long.*

Specialists added insecurity to the emotions that have previously been listed. P: /.../ *When the anxiety hits. Usually when there's more people around, they become more anxious. Or when there's a really important assignment.*

Speaking in front of the class or to a complete stranger were the main situations brought out as difficult. G: /.../ *Performing... in front of a large crowd...* C: /.../ *When there's a new person. I feel anxiety. For example, when in a job interview and I really try to leave a good impression.*

Being at the center of attention was also acknowledged by the teachers and the same was confirmed by speech therapists and psychologists. S: /.../ *It is natural for a child to feel anxious when they are at the center of attention, like when in front of the class: Will I perform well? What will happen today?*

When the stuttering students were questioned about their experiences, they were first asked to describe the emotions that they feel in situations that require communication and speaking. The stutters mentioned that situations of communication bring out fear, anxiety, discomfort, difficulty, and shame. A: /.../ *I normally feel good, but when I start to stutter, I feel like, really nervous.*

In addition, it was brought out that stuttering can cause disgust. E: /.../ *Disgust... like others didn't really like when I started stuttering in front of the class.*

During the interviews with stuttering students, it was discovered that they suffer from a much higher

sensitivity about their speaking. The students mentioned that they are rather careful when it comes to situations of communication and they talk as little as possible. B: /.../ *I usually don't talk that much. /.../ I am afraid that I might not be able to speak a certain word.*

It was also mentioned that they are willing to avoid any communication as public performing is a big emotional challenge for the speaker. H: /.../ *don't really raise my hand in class because all the others would need to wait after me for so long.* For some students, the tension and the anxiety before a situation of communication can be so great that it is hard to express themselves even verbally. F: /.../ *I can't even say a single word.*

The students feel mostly anxiety and fear when speaking publicly in front of others. A: /.../ *I feel ashamed and like, I really don't feel good.*

They are afraid of the reactions and attitude of their classmates. B: /.../ *Well, when I stutter, then I feel like someone might start laughing or something.*

All the stutterers in this research were disturbed by the fact that they are not able to speak smoothly in every occasion or communication situation. Kids and youngsters admitted that they stutter the most when presenting in front of class. C: /.../ *When there's a presentation or something, I think that it happens most when I have to read something out loud, word-by-word, like from a textbook or something.*

Also acknowledged was feeling insecure when they are not well-prepared or when they have doubts about their knowledge. F: /.../ *when I don't know the subject too well. Like when I'm presenting in front of the class and I haven't prepared 100 percent. Like there are maybe some gaps in my knowledge.*

Two of the interviewees admitted that it is hardest to talk to their parents as that is when the stuttering becomes the worst. A: /.../ *It's really funny when I talk to my mother — I really stutter. I don't know why!*

It was also mentioned that sometimes when talking with family, it might be more difficult to

talk to one parent than the other because of that parent's higher expectations for the child's speech and self-expression. H: /.../ *This one time, I had to tell a story to my dad six times because he wanted me to speak properly and without stuttering.*

The specialists found the biggest reason for stuttering to be anxiety and fear of speaking to strangers. P1: *I think it's speaking with strangers. I think it might be when they need to compete for their turn to talk, /.../ when the child should perform his speech. The emotional tension grows.*

In the speech therapist's opinion, it is most difficult to talk to the opposite sex and in a bigger group. L1: /.../ *when talking to the opposite sex — because there's this tension, the emotional tension. And the person might think about what kind of an impression he is making on the other people. He wants to leave a good impression. For the stutterer, the impediment really stands out — I mean everyone can hear it. I think that's when the tension really occurs. There are questions inside of the person like, 'am I good enough if I don't talk that much?' I think in a sense it's hard to speak when there's friends and the pace of speech speeds up. Youngsters often speak really fast when in a group and interrupt each other.*

When speaking of his feelings, a stutterer admitted that he avoids performing in front of the class even when he knows the subject really well. D: /.../ *I say that I can't, or I just don't say anything when I'm in front of the class and the teacher asks something /.../ if I can't say it out loud, then I just say that I can't.*

The researcher wanted to know what kind of help stutterers use to feel more secure and better in a communication situation. Most of the interviewees found that the most important and necessary help is collaboration with a speech therapist. E: /.../ *we should turn to the ones who have studied the subject and know how to help.*

Multiple interviewees mentioned that they deal a lot with self-hypnosis and creating peace of mind. A: /.../ *I just think 'calm down' and then exhale. Then I repeat this and peace of mind will come.*

For one interviewee, it helps to sing in order to overcome stuttering. B: /.../ *My mother told me to sing. I have not thought about seeing a speech therapist.* H: /.../ *For preparation, I use the Alexander Technique and methods.*

Two of the interviewees mentioned the importance of breathing. C: /.../ *It's more like the breathing part is important for me.*

Two of the interviewees also admitted that they have not used any help from therapists or psychologists to manage their impediment.

One of the interviewees described how important it is to create peace of mind. H: /.../ *They could have a method or a memory that would help them to remain calm. Calmness, I think, is one of the main things when it comes to communicating. For example, 'minutes of quietness' or meditation.*

One of the interviewees would be open to options using psychotropic substances. F: /.../ *more like to search for new solutions /.../, like there could be some lectures where they take a microdose of LSD or mushrooms and then you see inside yourself and start creating some connections. Like a different kind of therapy. I would be ready to try that kind of a thing, like it's an innovative solution but I do not want to seek help from a speech therapist.*

According to the stuttering students themselves, they feel mostly comfortable and secure with their classmates. Two students and one psychologist described direct bullying and mocking from others. Both interviewees brought out that the classmates were mocking and laughing and the teacher allowed the class to react in that way. The psychologist also mentioned a situation in which the teacher could no longer be patient with a stuttering student and became very personal toward the impediment.

All the interviewees were asked to describe how they would imagine their life if they did not suffer from stuttering. The question noticeably enlivened all of the interviewees — their posture became more confident, their voice turned bolder, and they

smiled. They were willing to describe their life as a non-stutterer with a louder voice and more confident body language. A: /.../ *quite a lot. I really would like to not to stutter, ah well /.../.*

The changes in everyday life were described as follows: B: /.../ *it would change the way I read and talk and everything about my speech. /.../ I would be really happy and could speak nicely. I want it to disappear — I would really like to not to have blockings in the beginning of a word or in the middle of it.*

The stuttering students admitted that the impediment creates more tension and stress. D: /.../ *I think like I wouldn't... worry anymore /.../ if I can do it or not.*

In conclusion, it can be said that stutterers suffer from increased tension and anxiety in communication situations at school. There are children who would rather not raise their hand in class. Both the students and the specialists working with them found that the first assistance for a stutterer should come from cooperation with a speech therapist in order to learn different speech techniques. In addition, it was found that psychological help and the conscious control of one's thoughts will help to create peace of mind and reduce anxiety. A wide amplitude of techniques and therapies gives an idea of the severity of the stuttering impediment. The stutterers are willing to try different options in order to dispose of their impediment or to reduce its effect on their quality of life.

The adjustments made in the studying process to support a stuttering student

All the teachers, psychologists, and speech therapists who took part in the research found that stuttering is a special need that the teacher needs to take into account in class. T2: *A stuttering child needs to be given more time to create a safe zone for them /.../ the teacher needs to take into account the peculiarities of the child in that environment as well as the reactions of other children.*

The teachers found that the child is not learning the subject if they do not take part of the conversation in class — even though the student is able to learn the subject, he is unable to express himself in the same way as other students. They also found that a stuttering student occasionally needs special attention in order to not make the situation any worse.

The teachers described the adjustments made in class as follows: T1: *Well, it is definitely a special need, in the way that the evaluation of students really needs to be adjusted when it comes to verbal presentation in which the fluency of speech is an indicator of quality. /.../ I can't assume that he reads a text fluently and then maybe the sentences are not stressed in the way that he wants, or how they should be.*

The teachers found that it is necessary to give additional time to these students so they could adapt to the knowledge and prepare emotionally. T1: */.../ I understood that I shouldn't throw them in the water head first.*

The teachers described how they sometimes signal to the students in advance about their upcoming verbal presentation. T2: */.../ I signaled to him quietly, whispered to him on my way past: Soon it will be your turn.*

Both the teachers and the stuttering students admitted that in order to better understand each other, it is important to keep eye contact, checking facial expressions and body language in order to give stutterers a chance to step up when they are ready or when they wish. T2: */.../ I signal with my eyes if I want them to speak or not.*

The teachers described how they go past the stuttering student and quietly slide their hand over the desk and whisper that they want the student to present soon.

The students were asked to describe how they present to the teachers in school — the results show the normality of the impediment. The students in the research were surprised and confused as most of them had no idea that the

teachers could make any special adjustments for them compared with classmates. According to the students, they present in class on the same basis as everyone else. Only a few of the interviewees mentioned that occasionally they are given the opportunity to present individually or instead of verbal presentation to do it in writing instead.

All the subjects of the research found it important to get enough time to present. The stuttering students mentioned that they would feel better in school if they did not need to worry about the pressure of time. The teachers admitted that it is important to provide enough time to present, but also admitted that it is difficult for them to take it into account. T2: *The most uncertain part is the silence thing. /.../ I still don't know how long of a pause can be considered normal and when exactly is it that the student is seeking some help.*

The teachers also admitted that the pauses and waiting after a student can be annoying both for themselves and for the whole class.

Four of the interviewed stuttering students have had the chance to discuss their impediment with the teacher. All of the conversations were held on the initiative of the teacher. The stutterers mentioned that the teachers wanted to find out how the student would prefer to present and what else they – as teachers – could do in order for the student to feel better in class. These students felt more understood, and that their special need is something that is taken into consideration. F: *Actually, everything is really good in school, the teachers know to take my condition into account.*

Considering the stuttering students means that the teachers differentiate students when asking questions. F: */.../ They know what could be hard for me and they don't give it to me.*

Although some of the students in the research didn't have a chance to discuss their impediment with the teachers, they all find it to be rather important. Most of the stuttering children were

ready to have a conversation with their teachers and to discuss this subject.

Some of the stuttering students found the adjustments and special conditions to be unfair toward their classmates as well creating extra work for the teachers. H: /.../ *It would be annoying for the teachers to always think of other ways to present. B: The teachers should know the child and provide help to the extent that they can. There must be some limitations as everyone can't be taken as completely equal without making compromises.*

The need for making adjustments and concessions was also confirmed by the specialists in the research. L1: /.../ *Well, it is definitely a special need in the way that the evaluation of students really needs to be adjusted when it comes to verbal presentation in which the fluency of speech is an indicator of quality. /.../ I can't assess his reading as fluent when the sentences are perhaps not stressed in a way that he wants, or how they should be. So, in verbal presentations, for sure.*

It was also admitted that it is important to make adjustments for tasks and differentiate the students. The specialists emphasized the importance of adjusting the evaluation criterion for tasks in which verbal presenting is of importance for the speaker and therefore creates more tension and anxiety for the stutterer.

Both the stuttering students and the specialists agreed that the parents play a big role in informing the teachers and cooperating with them. They agreed that the parent should be the one who informs the teacher of the special need of their child. P2: /.../ *The parent is actually responsible for telling the teacher about the impediment as well as any other special needs.*

One of the teachers in this research had the experience of active and effective cooperation with a parent, making the teacher aware of the special need and competent in giving support. The second teacher however had no such experience and also no other colleague advised of the stuttering student in class. The teacher had to discover it herself and

had to learn how to adjust herself to work with the stuttering student. The teachers would appreciate having information about their students in advance.

All the people in the research found that above all, awareness and attitude toward stuttering can be changed. The speech therapists and the psychologists mentioned that positive change begins with formative experiences in school. It is important to put more emphasis on humanity and relationships between students than on dutifully acquiring knowledge. P1: *It would be a lot easier for a stuttering student if the relationships with classmates would be good and they are accepted as a bit different.*

Both the speech therapists and the psychologists stressed that people should be valued in school in way that they don't get hurt. It is important to improve empathy. That is why the specialists recommend anti-bullying programs that create awareness for each side and the skills to value each other. The students think that it is important to talk about stuttering in school and that the teachers should help classmates to understand the stuttering student. E: *And when the student starts to stutter, then others should not start laughing and they should accept him in the games and not exclude him.*

The people in the research found that the changes should also be made in the educational system and in the schools. All groups mentioned that class size could be smaller — this would make communication more natural and ease tension. In addition, one of the specialists found that the whole educational system should be changed as it no longer meets the needs of today's generation. T2: *Smaller environments, smaller classes, smaller schools.*

The specialists said that the teachers' workload is too high, which is why it is difficult for them to provide individual help and support for the students. P2: *If the environment were smaller, then teachers would have more time to deal with that student.*

A stuttering student described the problems that result from the fatigue of the teachers and

overworking: F: /.../ *I understand that the teachers get tired and they have their own job to do, but it's also their job to communicate with the students.*

In conclusion, it can be said that all teachers, psychologists, and speech therapists in the research agreed that it is important to take into better account the peculiarities of the stuttering student. They found collectively that the parents, who know their child the best, should inform the teacher of the stuttering as it is a special need. Four of the students in the research have had the opportunity to discuss their impediment with the teacher and as a result, they feel more considered in class and that their verbal special need is taken into account in all seriousness. None of the specialists were of the opinion that evaluation terms need to be exactly the same for all students or that making individual adjustments would be improper.

As a final question, the researcher asked all of the interviewees what would be different in their lives if they did not suffer from stuttering. A: /.../ *quite a lot. I really would like not to stutter... (voice breaks) ab well.* B: /.../ *it would change the way I read and talk and everything about my speech. /.../ I would be really happy and could speak nicely. I want it to disappear — I would really like to not have blockings in the beginning of a word or in the middle of it.* D: /.../ *I think like, I wouldn't... worry anymore /.../ if I can do it or not.*

Discussion

The aim of this research was to answer to the question: “What emotions does a stuttering student have in different situations of communication at school?” From the results of the research, it is evident that stuttering is a real problem for stuttering students and it limits them from feeling comfortable in situations of communication. Howell (2001), Jahu (2008), and Guitar (2014) have found that situations of speaking and communicating cause anxiety, fear, embarrassment, shame, and discomfort in stuttering students.

Chichton-Smith (2002) points out that stutterers feel a lot more stress when speaking than the students who do not need to constantly prove their knowledge and skills as they speak smoothly. Also, this research shows that speaking and presenting in front of a large auditorium is a big challenge for a stuttering child both emotionally and technically.

It turns out that stuttering students feel concerned about the opinions and comments from classmates. Mostly they are concerned about other people's impolite reactions and negative feedback. That is why the students admitted that they try to speak as little as possible in class. Some of the students have even considered getting around speaking by telling the teacher that they have not prepared for the lesson. This kind of behavior has also been described in research by Hayhow (2002) and Jahu (2008), who point out that stutterers may avoid reading out loud, answering questions, and asking questions. It takes a lot of courage and emotional work with oneself to overcome the fear of speaking.

From the results of the research, it appears that seeking assistance from a speech therapist might not always help stutterers in a way that they feel content with their verbal performance and are convinced as to the effects of the therapy. That is why some stutterers are ready to seek assistance through alternative options and different therapies. Stuttering students use conscious breathing, meditation, and different visualization and peace-of-mind exercises to better cope with situations of communication at school. The benefits of peace-of-mind exercises have been described by Boyle (2011) and the positive impact has also been confirmed in situational research conducted by Emge and Pellowski (2019).

According to Krull (2018), positive self-esteem and self-awareness as a learner can be enhanced if the student is guided to notice personal skills, performance, and achievements. It was a pleasure to note that all of the stutterers in this research had

hobbies that made their eyes sparkle and offered emotional happiness.

The hobbies were introduced in a way that clearly showed that they are attended with great passion and commitment. It is probably the success in their hobby of choice that helps to compensate and relieve the negative emotions resulting from a lack of success in verbal presentation. Success in sports, dancing, music, learning foreign languages, and building academic knowledge can be of great help in increasing self-esteem and a feeling of capability.

The research was conducted to find out what kind of adjustments have been made by teachers in the studying process to support a stuttering student. Sarkova (2014) has found that the school environment has an important effect on the behavior and mental health of students. From the research, it appears that teachers find the well-being of a student important and are therefore willing to offer adjustments to stutterers accordingly. At the same time, the teachers admit that it is difficult for them to offer adjustments as they lack knowledge about the nature of stuttering and also of possible helping methods.

Surprisingly, it appears from the research that the majority of students who suffer from stuttering do not wish to be treated differently from their classmates. They find it to be unfair toward other students as well as adding to the workload of their teachers. This is most likely due to their being used to stuttering and the discomfort and difficulty that it causes. The stutterers themselves think that it is important to train communicational situations since speech is an important communicative instrument in everyday life. They find that public speaking and the courage to speak while stuttering in class would help to increase their self-esteem. At the same time, it appears from the research that stutterers worry about the opinion of their classmates. They are concerned about impolite reactions and negative feedback. It appears that stutterers would feel safer and less anxious if

classmates and teachers would know and understand the peculiarities of their speech.

As a result of this research, it appears that the following adjustments have been used to help stuttering students in school: prior informing for speaking, individual presentation during or after class, written reporting, speaking outside of class with the teacher and also exemption from verbal presenting. Speech therapists pointed out that in addition to teaching speech techniques, they also prepare students for communicational situations through role plays. It appears from the research that stuttering students are concerned about the pressure of time when it comes to communicational situations in class. They are afraid that they are wasting too much valuable time of both the teacher and their classmates, since it takes longer to express themselves. The study shows that stutterers feel embarrassed when their partner or classmates need to wait for their turn to speak. Teachers are also concerned about the pressure of time — however for them, it is more about factors related to carrying out the class.

Conclusion

After analyzing the results, the following can be concluded:

- Stutters feel anxiety, fear, embarrassment, shame, and discomfort in communicational situations and are therefore reticent when it comes to speaking in front of the class; they prefer not to take the floor. In order to avoid public speaking, students may tell teachers that they are not prepared for class only because they do not want to present in front of the class or an audience.
- The majority of stutterers use help from speech therapists to acquire better speech techniques and skills to help themselves while speaking. If the goals they set for themselves are not achieved through therapy, they might

lose hope for speech techniques and the effectiveness of help from speech therapists.

- Stuttering students would prefer to talk to their teachers about their impediment. For the stuttering student, it would serve as a sign that the teacher understands and cares about their issues and wishes to support their speaking in class.
- The teachers admit that they lack knowledge about the nature of stuttering and the support that can be provided for stuttering students in class. For this reason, they prefer not to discuss the subject. They rely on their best intentions and intuition when providing support, which is why their recommendations might not be in compliance with the scientific approach and that which is recommended by speech therapists.
- Speech therapists emphasize the importance of cooperation between teachers and therapists to ensure that the adjustments offered would actually benefit the stutterer and support their development. It is important to follow the principles of moderation and wisdom as stutters need to have the opportunity to experience real communicational situations as well.
- Not every stuttering student wishes to be provided with special conditions when speaking, as they do not wish to be treated differently from their classmates. In addition, they find it unfair toward others and believe that providing special conditions will make extra work for the teacher.

The problem of the research was confirmed: a stuttering student lacks attention and support in the school environment. The assumption that stuttering is a special need that does not affect the usual way of carrying out a class was partially confirmed. Teachers are willing to help, adapt, and support a stuttering student in class, however it was

found in this research that the issue is more a lack of knowledge than unwillingness to help.

References

- Bloodstein, O. (2008). *A handbook of stuttering* (6th ed). Clifton Park: Thomson Delmar Learning.
- Bloodstein, O. (1975). *A Handbook On Stuttering*. San Diego: Singular Press.
- Boyle, M.P. (2011). Mindfulness training in stuttering therapy: A tutorial for speech language pathologists. *Journal of Fluency Disorders*, 36, 122-129. doi: [S0094730X11000386?via%3DUB](https://doi.org/10.1002/9781118000000.ch36)
- Cacciato, R., Korteniemi-Poikela, E., & Huovinen, M. (2010). *Kuidas toetada laste ja noorte enesehinnangut*. Tallinn: Varrak.
- Chrichton-Smith, I. (2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27, 333-351. doi: [S0094730X02001614](https://doi.org/10.1002/9781118000000.ch27)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Boston (Mass): Pearson.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of students-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81. doi: [10.1177/003804070407700103](https://doi.org/10.1177/003804070407700103)
- Davidow, J. H., Zaroogian, L., & Garcia-Barreta, M. A. (2016). Stuttering for Teachers to Manage Stuttering in the Classroom: A Call for Research. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47, 283-296. doi: [10.1044/2016_LSHSS-15-0057](https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0057)
- Cambridge International Dictionary of English* (2019). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-esteem>
- Emge, G., Pellowski, M.W. (2019). Incorporating a Mindfulness Meditation Exercise Into a Stuttering Treatment Program. *Communication*

- Disorders Quarterly*, 40. 125-128. doi: [10.1177/1525740118783516](https://doi.org/10.1177/1525740118783516)
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New York: Larence Erlbaum Associates, In Guitar, B. (2014). *Stuttering: an Integrated Approach to its Nature and Treatment. (4th ed)*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Guitar, B. (1998). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment (2nd ed.)*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Hayhow, R., Cray, A.M., & Enderby, P. (2002). Stammering and therapy view of people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27, 1-17. doi: [10.1016/s0094-730x\(01\)00102-4](https://doi.org/10.1016/s0094-730x(01)00102-4)
- Howell, P. (2011). *Recovery from Stuttering*. New York: Psychology Press.
- Jahu, M. (2005). Kogelusest õpetajale. *Haridus*, 8, 15-17.
- Jahu, M. (2008). Kogeluse modifitseerimisel põhinev kõneravi 9-12 aastaste lastega <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/5700/jahumaret.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kelman, E., Nicholas, A (2008). *Practical Intervention for Early Childhood Stammering. Palin PCI Approach*. United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2009). *Temperament ja kooliedu*. Tallinn: Eesti Lastekaitseliit
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Lees, R. (2005). The assessment of children who stutter. In: Lees, R, R., Stark, C. (Ed), *The treatment of stuttering in the young school-aged child (20-58)*. Chichester: Whurr.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. Ameerika Ühendriigid: Jossey-Bass.
- Maslow, A.H. (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn: OÜ Mantra Kirjastus.
- Onslow, M., O Brian, S. (2013). Management of childhood stuttering. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49,112-115. doi: [10.1111/jpc.12034](https://doi.org/10.1111/jpc.12034). Epub 2012 Dec 18
- RHK-10. /International Classification of Diseases/ <https://www.kliinikum.ee/psyhhaatrikliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W., & van Dijk, P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56, 367-378. doi: [10.1080/00131881.2014.965556](https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965556)
- Ward, D. (2006). *Stuttering and Cluttering. Frameworks for understanding and treatment*. New York: Psychology Press.
- Wentzel, K. & Miele, D. B. (2016). *Handbook of motivation at school*. New York, London: Routledge.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1–24. doi: [10.2307/1170665](https://doi.org/10.2307/1170665)
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and academic achievement. In K. Wentzel & G. Ramani (Eds.) *Handbook of Social Influences in School Contexts. Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes (127-142)*. New York, NY: Routledge.

FIATALOK REKREÁCIÓS TEVÉKENYSÉGEINEK VIZSGÁLATA

Szerzők:

Hőnyi Dorottya
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Kinczel Antonia
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Váczai Péter (Magyarország)

Müller Anetta (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
honyi.dorottya@gmail.com

Lektorok:

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

Bíró Melinda (PhD)
Debreceni Egyetem (Hungary)

...és további két anonim lektor

Hőnyi Dorottya, Kinczel Antonia, Váczai Péter, Müller Anetta (2021). Fiatalok rekreációs tevékenységének vizsgálata. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 105-110. DOI [10.18458/KB.2021.2.105](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.105)

Absztrakt

A tanulmányban a rekreációs tevékenységeket vizsgáltuk, kiemelve a fizikai rekreációs tevékenységek szerepét. Vizsgálatunkhoz online kérdőívet szerkesztettünk, melyet social media használatával töltöttünk ki (N=158). Eredményeink azt igazolták, hogy az emberek fontosnak tartják a rendszeres testmozgást az egészség megőrzésének érdekében (94,30%), azonban szabadidejükben a fizikai rekreációs tevékenységek mellett megjelennek olyan tevékenységek is, amelyek az ülő, mozgásszegény életmódot erősítik. A válaszadók szabadidejükben leginkább a barátokkal találkoznak (69,62%), de sokan sportolnak is ilyenkor (64,56%). Népszerű szabadidőeltöltési szokások még az internetezés, online játékok (55,06%), valamint az olvasás, tanulás is (46,83%). A legnépszerűbb mozgásos tevékenység a válaszadók körében a kerékpározás (66,46%), séta, nordic walking (64,55%) és a futás (60,13%), a legnépszerűbb helyszínek pedig a parkok, sportpályák (55,69%), azonban sokan munkába, iskolába menet (42,41%) végzik ezeket a tevékenységeket.

Kulcsszavak: sportmotiváció, sportolás

Diszciplina: gazdaságtudomány, szociológia, pedagógia

Abstract

RESEARCH OF YOUTH RECREATIONAL ACTIVITIES

In the publication, we examined recreational activities, highlighting the role of physical recreational activities. For our study, we constructed an online questionnaire, which was completed using social media (N = 158). Our results confirmed that people consider regular exercise important to maintain health (94.30%), however, in their free time, in addition to physical recreational activities, there are also activities that strengthen a sedentary, sedentary lifestyle. Our respondents meet their friends the most in their free

time (69.62%), but many also play sports at this time (64.56%). Popular leisure habits are also the internet, playing online games (55.06%), and reading and learning (46.83%). The most popular physical activity among our respondents is cycling (66.46%), walking, Nordic walking (64.55%), and running (60.13%), and the most popular locations are parks and sports fields (55.69%), however, many perform these activities on their way to work and school (42.41%).

Keywords: recreation, movement, sport

Disciplines: economics, sociology, education

Bevezetés

A szabadidő életünk egyik meghatározó tényezője, már az ókori görögök értéként tekintettek rá, mint az önkifejezés és fejlesztés egyik meghatározó eszközére. A technika fejlődésével változtak a szabadidő-eltöltési tevékenységek is. Számos olyan rekreációs trend jelent meg, amely az IKT eszközök fejlődésével új lehetőségeket nyit meg (például e-sport, számítógépes játékok stb.) (Molnár, 2019b; Murtaza et al. 2021). Ezeknek az eszközöknek a használata a testnevelés terén is új utakat nyithat meg azáltal, hogy a jövő testnevelő generációja is beépítheti a digitális eszközök egy részét az oktatási módszerei közé. (Varga et al. 2018). A fiatalok a saját érdeklődésük, gazdasági viszonyaik és életmódjuk alapján használják a szabadidős tevékenységeket. Minden tevékenység szabadidős elfoglaltságnak tekintendő, ami rekreációt eredményező, de nem tekinthető rekreációnak minden szabadidős tevékenység (Ábrahám, 2010). Csíkszentmihályi véleménye szerint a szabadidő annál hasznosabb lehet az ember számára, annál inkább tekinthető rekreációnak, minél inkább jellemző rá a fejlesztő szerep (képesség, készség) illetve az új cselekvés kipróbálása (Csíkszentmihályi, 1997).

A szabadidős tevékenységeknél a szabad választás lehetőségét és a közérzetjavító, egészségmegőrző hatást, fejlesztő szerepét tartják meghatározónak a különböző kutatások (Czabai et al., 2007; Győri et al., 2020; Győri, 2020; Laoues, 2021, Mező és Mező, 2020; Bíró, 2011; Lenténé et al., 2019). Az

aktivitás jellege szerint a rekreáció lehet szellemi és fizikai. A fizikai rekreáció értelmezése során azokat a tevékenységeket sorolhatjuk ide, melyeknek az alapja a „mozgás”, vagyis minden aktivitást igénylő fizikai jellegű feltöltődés, amit saját elhatározásból motiváció által vezérelve csinálunk. A fizikai rekreáció esetében ilyen motivációk lehetnek: a mozgás iránti szeretet, azaz maga a tevékenység végzése, tevékenységek végzése iránti igény, ahol a szórakozás, a kikapcsolódás, a társas kapcsolatok kialakítása és erősítése, a természetben való tartózkodás a szabadidő hatékony eltöltése is. Kovács (1999) szerint a fizikai rekreációt alkothatják a tánc és tánc jellegű mozgások, vagy a szabadidőben űzhető mozgásos játékok vagy a rekreációs céllal űzött különböző sportok, vagy akár az állatasszisztált terápiák (Molnár, 2019a).

Azoknál a személyeknél, akiknél a szabadidejükben a fizikai aktivitás magasabban van jelen, észrevehető, hogy jobb testi énképpel rendelkeznek továbbá alacsonyabb a szorongással és depresszióhajlammal társuló betegségek kialakulása is (Boros és Kalmárné, 2011). Több kutatás a sport és fizikai aktivitás pozitív korrelációját igazolja a jóléttel (Dajnoki et al., 2020; Balogh és Bácsné, 2020), más kutatások az egészség holisztikus szemléletét hangsúlyozzák, ahol a testmozgás és sport mellett (Balogh, 2019) a táplálkozás is meghatározó szerepet játszik (Szakály et al., 2019, Kiss et al., 2019) Manapság már rengeteg népbetegségről beszélhetünk, amelyekre a testmozgás egy prevenció

eszköz, egyfajta védő faktor (Petrika, 2012). Megállapítható, hogy a fizikailag inaktív vagy akár a nagy stressz-terheléssel élők számára a sport a legjobb kompenzációs eszköz lehet (Honfi, 2009).

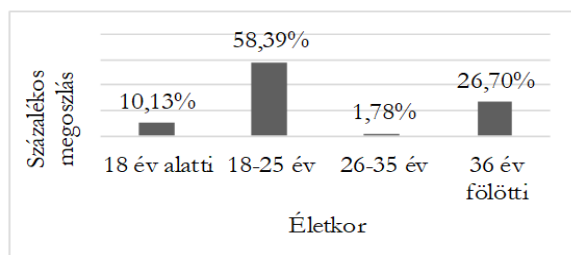
Módszer

A rekreációs szokások és trendek megismerése érdekében áttekintettük a témával kapcsolatos szakirodalmakat és primer kutatási eszközként kérdőíves kutatást valósítottunk meg, a válaszok beküldésére 2020. 08.26 és 09.26. között, egy hónapig volt lehetőség. A kérdőívet online felületen, hólabda mintavétellel gyűjtöttük össze. Az adatokat Excel program segítségével dolgoztuk fel, amelynek eredményeiből alapstatisztikát és gyakoriságot számítottunk.

Minta

A vizsgált személyek száma 158 fő. A válaszadók közül, a nők dominánsan jelennek meg a mintában (64,56%), férfi kitöltők 35,44%. Célcsoportunk főleg a fiatal felnőtt korosztály volt: 10,13%-uk 18 év alatti, 58,39%-uk 18-25 év közötti, 4,78%-uk 26-35 év közötti, 26,70%-uk pedig 36 év fölötti (1.ábra). Kérdőívünk válaszadóinak többsége (62,02%) tanuló, 22,15%-a ülő munkát, 10,83%-uk vegyes (ülő és fizikai munka egyaránt), 5,0%-uk pedig fizikai munkát végez. A megkérdezettek 51,90%-a városba, 20,25%-a megyeszékhelyen, 16,46%-a faluban, 11,39%-a pedig fővárosban él.

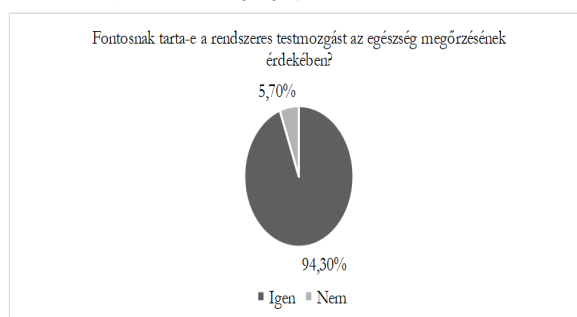
1. ábra. A válaszadók életkor szerinti megoszlása. (Forrás: a Szerzők).



Eredmények

A kutatásban résztvevő személyeknél rákérdeztünk, hogy fontosnak tartják-e a rendszeres testmozgást az egészség megőrzésének érdekében. A válaszadók 94,30%-a az igen választ adta a feltett kérdéseinkre, mely eredmény azt jelzi, hogy a fiatal felnőttek egészségszemléletében a testmozgás erőteljesen megjelenik.

2. ábra. A testmozgás fontossága a egészség megőrzésének érdekében. (Forrás: a Szerzők)



Kutatásunk a fizikai rekreációs tevékenységek fontosságának kiemelésére irányul. Ahhoz, hogy felmérjük, hogy válaszadóink életében milyen típusú rekreációs tevékenységek kerülnek előtérbe, rákérdeztünk a szabadidős tevékenységeikre. Több rekreációs tevékenységet is megjelölhettek a válaszadók, hiszen egyszerre akár többféle rekreációs aktivitást is űzhet egy személy. Kiemelkedően magas százalékot kapott a barátokkal való szórakozással (69,62%) és a sportolással (64,56%) eltöltött szabadidő. E szabadidős tevékenységek növelik a vizsgált személyek aktivitását, aminek számos pozitív hatása van.

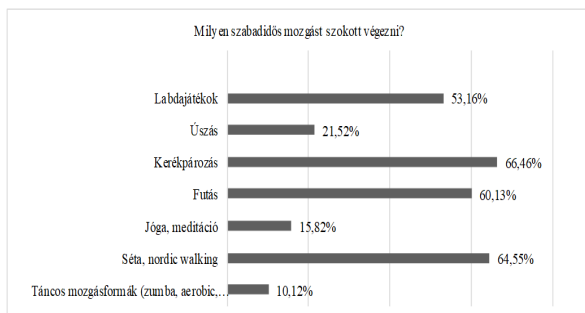
Ezekből az eredményekből jól látható az is, hogy mennyire fontos a szabadidős tevékenységek társasági szerepe. Az 1. táblázatból az is kiderül, hogy népszerű rekreációs tevékenység még az internetezés, online játékok (55,06%), olvasás, tanulás (46,84%), tv nézés, zenehallgatás (43,04%), amelyekkel az űlve töltött időt növelése történik és amelyekhez nem társul testmozgás.

1. táblázat: Keresztábra eredményei a a szabadidő eltöltési szokásokra vonatkozóan. (Forrás: a Szerzők)

Milyen tevékenységekkel tölti a szabadidejét?	Fő	Százalék
Barátokkal való találkozás	110	69,62
Túrázás, kirándulás	66	41,77
Színház, mozi	36	22,78
Sportolás (kerékpározás, futás stb.)	102	64,56
Internetezés, online játékok	87	55,06
Tv nézés, zenehallgatás	68	43,04
Olvasás, tanulás	74	46,84

Annak érdekében, hogy minél pontosabb információkat kapjunk a fizikai rekreációs tevékenységekről, megkérdeztük válaszadóinkat arról, hogy milyen mozgásos rekreációs tevékenységeket szoktak végezni (3. ábra). A legnépszerűbb tevékenység a válaszadóink körében a kerékpározás (66,46%), séta, nordic walking (64,55%) és a futás (60,13%). Szintén kedvelt tevékenységek még a különböző labdajátékok (53,16%). Az úszás (21,52%), jóga, meditáció (15,82%) és a táncos mozgásformák (10,12%) háttérbe szorúlnak a megkérdezettek mozgásos tevékenységeinek a listáján.

3. ábra. Szabadidős mozgásos tevékenységek. (Forrás: a Szerzők)

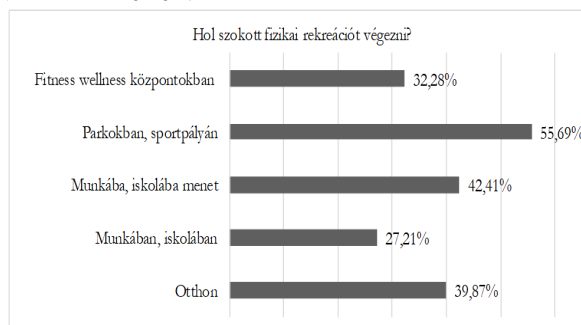


A szabadidős lehetőségek tárházát akár tovább is lehetne bővíteni, hiszen Magyarországon még gyermekcipőben járnak a különféle gördülősportok, ellentétben Nyugat-Európával vagy az Egyesült Államokkal, pedig a futás és dzsoggolás aerob mozgásformájának minden előnyével is bír

például a görkorcsolyázás anélkül, hogy annyira megterhelné az ízületeket, mint a futómozgás. Ezért jó gyakorlat lehetne ezeknek a kiegészítő sportoknak a népszerűsítése is, beépítése a szabadidős lehetőségek közé (Váczi, 2015).

Fizikai rekreáció végzésére különböző helyszíneken van lehetőség. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a válaszadók milyen helyszínt választanak a különböző fizikai rekreációs tevékenységek végzésére. Népszerűek a parkokban, sportpályán végzett mozgásos tevékenységek (55,69%), melyek növelik a friss szabad levegőn való tartózkodás idejét és mivel a természet erőivel való edzést is jelentik, így edzik a testet és erősítik az immunrendszert. Sokaknak nincs ideje külön időt szakítani a mozgásra, így munkába, iskolába menet iktatják be a rekreációs testmozgást (42,41%). Otthon is végezhetőek olyan tevékenységek, amelyek a fizikai rekreációs tevékenységek csoportjába tartoznak. Válaszóink 39,87%-ának az otthoni helyszínt e tevékenységek végzéséhez. Fitness wellness központokban (32,28%), munkában, iskolában (27,21%) már kevésbé kerül elő a fizikai rekreációval eltöltött szabadidő (4. ábra).

4. ábra. Fizikai rekreációs tevékenységek megoszlása. (Forrás: a Szerzők)



Konklúzió

A vizsgált mintában a szabadidős tevékenységek közül kiemelkedően magas említést kapott a barátokkal való szórakozás (69,62%) és a sportolás

(64,56%). Ugyancsak népszerű rekreációs tevékenység még az internetezés, online játékok (55,06%), olvasás, tanulás (46,84%), tv nézés, zenehallgatás (43,04%), amelyek növelik az ülésel eltöltött idő mennyiségét. A fiatalok szívesen töltik idejüket a kortárscsoport társaságában így a közösségi szerepe a rekreációnak vitathatatlan. A sporttal eltöltött időben a legnépszerűbb tevékenység a kerékpározás (66,46%), séta, nordic walking (64,55%) és a futás (60,13%). Magas említést kapott még a labdajátékok (53,16%). Az úszás (21,52%), jóga, meditáció (15,82%) és a táncos mozgásformák (10,12%) is jelölést kaptak a szabadidős sportok körében. A szabadidős sportot a válaszadók leginkább az outdoor parkokban és sportpályákon (55,69%) űzik, melyek növelik a friss szabad levegőn való tartózkodás idejét és mivel a természet erőivel való edzést is jelentik, így edzik a testet és erősítik az immunrendszert. A munkába, iskolába menet (42,41%) és az otthon (39,87%) is népszerű sportolási helyszín. Fitness wellnes központokat (32,28%), munkahelyet és az iskolát (27,21%) kevesebb válaszadó preferálja, mint fizikai rekreációval eltöltött szabadidős színteret.

A publikáció elkészítését „A magyar gazdaság versenyképességének növelése a lakosság egészségi állapotát javító népegészségügyi intervenciók célcsoportjainak és tartalmának azonosítása révén” című GINOP-2.3.2-15-2016-00005 projektszámú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Regionális Fejlesztési Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Irodalomjegyzék

- Ábrahám, J. (2010): *Rekreációs alapok*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Sportért felelős Államtitkárság, Budapest. 22-23.
- Balogh, R. (2019): A fizikai aktivitás szerepe a munkahelyi egészségfejlesztésben. In: Bácsné, Bába Éva; Müller, Anetta (szerk.) *"Mozgással az egészségért"* A fizikai aktivitás jelentősége a jövő munkavállalóinak egészségmegőrzésében: Nemzetközi Konferencia és Workshop: Válogatott tanulmánykötet = "Movement for health" The importance of physical activity in health protection of future workers: International Conference and Workshop: Proceedings from the International Conference and Workshop. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem. 99-105.
- Balogh, R., Bácsné Bába, Éva (2020): The role of sports and well-being programmes in choosing workplaces in the future. *International review of applied sciences and engineering* 11.(3). 280-286.
- Bíró, M. (2011). A rekreációs úszás története. *Rekreáció, 1(1)*, 13-18.
- Boros, Sz., Kalmárné, R. Cs. (2011): A szabadidő-eltöltési szokások testi énképre gyakorolt hatásai. *Kalokagathia, 49 (2-4)*. 118-128.
- Czabai, V.; Bíró, M.; Hajdu, P. (2007): Az Eszterházy Károly Főiskola hallgatóinak életmódja, sportolási szokásai. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 34. köt.). Vizsgálatok a sporttudomány és az egészségturizmus területét. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Sport.* 29-38.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Living Well. The psychology of Everyday Life*. Weindenfeld & Nicolson, London.
- Dajnoki, K., Kőmíves, P. M., Szabados Gy. N. és Bácsné Bába É. (2020): Factors influencing well-being at work. *Hadtudomány, 30*: E-szám. 183-197.
- Győri, F. (2020): *Health – Sports – Tourism: with the Prospects of Hungary*. Szeged, Magyarország: Foundation For Youth Activity and Lifestyle.
- Győri, F., Vári, B., Katona, Zs. Z., Alattyányi, I., Varga, Cs. és Katona, Z. (2020): A felnőtt lakosság fizikai aktivitásának jellemzői a Dél-alföldi régióban. In Szász, A., Alattyányi, I., Katona, Z. és Győri, F. (szerk.). *Testmozgás a fittségért és egészségért: Sporttudományi tanulmányok és*

- beszámoló*. Szeged, Magyarország: Dél-alföldi Ifjúsági Életmód és Szabadidő Alapítvány.10-26.
- Honfi, L. (2009): *A sport és a hétköznapok kapcsolata. = Sport, életmód, egészség*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kiss, M., Fehér, A. és Kontor, E. (2019): Az integrált viselkedéses modell alkalmazása az egészségmagatartás előrejelzésére és befolyásolására. In Fehér, A., Szakály, Z. (szerk.) *Egészségpiaci kutatások*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. 22-33.
- Kovács, T. A. (1999): *Rekreáció irányzatai. III. Országos Sporttudományi Kongresszus*, Budapest, 1999. március 5-6. (előadás)
- Laoues-Czibalmos, N. (2021): Sporting Motivations of Students Who Live with Disabilities, in the Light of a Regional Research. *Különleges Bánásmód* 7 (1). 35-44. doi. [10.18458/KB.2021.1.35](https://doi.org/10.18458/KB.2021.1.35)
- Lenténé, P.A, Hidvégi, P., Pucsok, J. M., Dobay, B., Molnár, A. és Bíró, M. (2019): A szabadidős sport keresleti és kínálati elemek vizsgálata az észak-alföldi régió egészségturizmusában. *Különleges Bánásmód* 5(4). 45-54. doi. [10.18458/KB.2019.4.45](https://doi.org/10.18458/KB.2019.4.45)
- Mező, K., Mező, F.: A múzeumpedagógia és a tehetséggondozás lehetőségei egy virtuális múzeumban. *Különleges Bánásmód* 6 (3). 89-99. doi. [10.18458/KB.2020.3.89](https://doi.org/10.18458/KB.2020.3.89)
- Molnár, E. (2019a) Kutyaával asszisztált óvodai foglalkozások. *Gradus* 6 (3). 27-34.
- Molnár, E. (2019b) Elektronikus médiahasználat óvodáskorban. *Gradus* 6 (3). 16-21.
- Murtaza, S. A., Molnár, E., Szakács, A. (2021): Digital Heroin – The Impact of Digital Gadgets on Developing Minds An Empirical Study on Growing Children of Lahore. *Controller Info* 9 (1). 55-58.
- Petrika, E. (2012): *Rendszeres testedzés hatása a mentális egészségre és az életminőségre fiatal felnőtteknél: depresszív tünetek, stressz és stresszkezelés összefüggéseinek empirikus vizsgálata*. Debreceni Egyetem. Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Szakály, Z., Véha, M., Popovics, P. és Fehér, A. (2019): Different aspects of the health behaviour of the Hungarian population. In: Fehér, A., Szakály, Z. (szerk.) *Egészségpiaci kutatások*. Debrecen: Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. 6-21.
- Váczi, P. (2015): *A rekreáció elmélete és módszertana 1.: gördülősportok*. Líceum Kiadó Eger.
- Varga, A., Herpainé, Lakó J., Boda, E. és Váczi, P. (2018): IKT eszközhasználati szokások vizsgálata az Eszterházy Károly Egyetem végzős testnevelés szakos hallgatói körében. *Magyar Sporttudományi Szemle* 19. 75 (3). 93-94.

TESTVÉRGONDOZÁS – FELNŐTT ÉRTELMI FOGYATÉKOSOKAT GONDOZÓ TESTVÉREK

Szerző:

Pető Ildikó (PhD)

A szerző email címe:
peto.ildiko@ped.unideb.hu

Lektorok:

Németh Nóra (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

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

...és további két anonim lektor

Pető Ildikó (2021). Testvérgondozás – felnőtt értelmi fogyatékosokat gondozó testvérek. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 111-121. DOI [10.18458/KB.2021.2.111](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.111)

Absztrakt

Az értelmi fogyatékos felnőttek egyre hosszabb élettartama új kérdéseket és feladatokat vetett fel a családok számára. Az értelmi fogyatékosok állapotuk súlyosságától függően különböző mértékben egész életükben a családjuk, a környezetük támogatására szorúlnak. Függenek a családtagjaiktól, amely függés új problémát jelent, amikor a szülők idősödnek, a gondoskodás pedig a testvérek feladata lesz, akik már önálló életet élnek, időnként földrajzilag távol. A testvérgondozást egyértelműen másképpen kell értelmezni, mint azt, amikor a szülő vagy egy fizetett szakember végzi, érzelmileg komplexebb, tartalma és iránya többféle. A testvérgondozókról keveset tudunk, egy-egy kérdéssel kapcsolatban csak feltételezett válaszaink vannak a kevés számú vizsgálat vagy a hasonló területeken végzett kutatások alapján. Jelen írás áttekintést kíván adni az értelmi fogyatékos testvérüket gondozó, értük felelősséget vállaló felnőttek helyzetéről, motivációjáról, a megértésüket segítő többféle hatás szerepéről és kölcsönhatásáról. A testvérgondozók megismerése szükséges, hogy a gyógypedagógia és a szociálpolitika támogató rendszere megfelelően alkalmazkodjon a sajnálatosan alig 'látható' populáció helyzetéhez.

Kulcsszavak: gondozás, értelmi fogyatékos, testvérgondozók, testvérgondozás

Diszciplína: pedagógia

Abstract

SIBLING CARE - SIBLINGS CARING FOR ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The increasing life expectancy of adults with intellectual disabilities has raised new questions and challenges for families. Depending on the severity of their condition, people with intellectual disabilities

need support from their families and environment to vary degrees throughout their lives. They depend on their family members, which addiction is a new problem as parents get older, and care will be the responsibility of siblings who are already living independent lives, sometimes geographically far away. Sibling care should be interpreted differently than when it is performed by a parent or a paid carer, it is more emotionally complex, its content and direction are diverse. We know not too much about sibling caregivers, we only have hypothetical answers to the questions based on a small number of studies or research in similar areas. This paper aims to provide an overview of the situation and motivations of adults who care of and take responsibility for their siblings with intellectual disabilities, and of their role and interaction of the various influences that help them understand. Getting to know siblings is necessary in order for the support system of the special education and social policy to adapt properly to the situation of the - unfortunately - barely 'visible' population.

Keywords: care, intellectual disability, sibling caregivers, sibling caregivings

Discipline: pedagogy

Bevezetés

A KSH adatai szerint Magyarországon a lakosság 4,3%-a fogyatékos, de az orvosi szolgáltatások fejlődése és az életminőség javulása miatt a fogyatékos személyek élettartama megnőtt. A várható élettartam az 1930-as években tapasztalt 33 évről 1993-ban 66 évre nőtt és manapság sokan még tovább élnek (US Census Bureau, 2011).

Minden kormánynak - az értelmi fogyatékos állampolgárainak az élettartam növekedése miatt – három problémával kell szembenézni annak ellenére, hogy az értelmi fogyatékosok egészségi állapota a többségi társadalomhoz hasonlóan, de azoknál fokozottabban romlik, de a gyógyítás a szintén romló kognitív, mentális állapot miatt tovább nehezedik (Marks és Sisirak, 2010). A gyorsabban romló egészségi állapotuk miatt nagyobb szükség van az intenzív gondozásukra, viszont az értelmi fogyatékos személyek számára nincs megfelelő és elegendő rendelkezésre álló egészségügyi és szociális szolgáltatás.

Az 1960-as évekig a fogyatékos személyek nagy intézményekben éltek még a fejlett országokban is, ahol a nyújtott gondozási tevékenységek mellett az önállóságuk erősen korlátozott volt. Az elmúlt

évtizedekben nemzetközi szinten gyors változások történtek a normalizációs elv elfogadása és terjedése miatt, amiben a civil szervezetek is a családok követelése mellett nagy szerepet játszottak, megteremtve a támogatási formák széles skáláját (Kim és Dymond, 2012). A hosszabb élettartam miatt is ugrásszerűen megnőtt az igény, aminek kielégítésére jelentős anyagi- és humán erőforrás szükséges. A harmadik problémakört a családokban bekövetkező változások okozzák, leggyakrabban a szülők halála után kialakult helyzet, amikor is a fogyatékos családtagról a testvérek gondoskodnak, magukra vállalva a gondozást (Heller és tsai, 2008). A gondozás kifejezés magában foglalja a napi vagy az időszakos érzelmi, személyes és szociális ellátásnak és támogatásnak biztosítására fordított időt és energiát.

Magától értetődik, hogy a tipikusan fejlődő testvérek támogatást nyújtanak egymásnak felnőttkorban, amelyben a kölcsönösség egyikőjük fogyatékosága miatt hagyományos értelemben nem alakul ki. A nem fogyatékos testvérrel szemben kimondva vagy kimondatlanul, de megfogalmazódik az elvárás, az igény, hogy a támogatásra szoruló testvéréről gondoskodjon. A nem fogyatékos test-

vérek különböző fajtájú és mértékű tapasztalatokat szereznek gyermekkorukban, attól függően, hogy a szülők milyen mértékben vonták be őket a testvérükkel kapcsolatos feladatokba, illetve az idősebb szüleik közelében élnek-e, s ha igen, igényelték-e a segítséget. Vannak, akik aktív résztvevői az értelmi fogyatékos családtag ellátásának, de vannak olyanok is, akiknek szinte semmilyen ismerete nincs erről (Heller és tsai, 2008).

Az elképzelések szerint egy fogyatékos személy családon belüli gondozása nem egy állandó egyensúlyban és azonos szinten stagnáló folyamat, hanem folyamatosan változik, amit pl. a gondozás motivációi és akadályai billentenek ki. Mint ahogyan a szülők esetében, a testvérgondozókkal kapcsolatban is az életkoruk (hogy éppen melyik életszakaszukat élik), illetve a kötelezettségeik befolyásolják azt, hogy milyen mértékben vesznek, vagy nem vesznek részt a testvérük gondozásában. Vannak olyan tényezők, amelyek jellegüktől és mértéküktől függően ösztönzik arra, vagy megakadályozzák abban a testvéreket, hogy a gondozásban részt vállaljanak (Lohrer, Lukens és Thorning, 2007). A tényezők között a gondozási szükséglet mellett - a testvérek személyes jellemzőit, - a testvérek kapcsolatát, - a családdal kapcsolatos tényezőket és - a közösségi (külső) támogatások meglétét vagy hiányát érdemes megvizsgálni.

A testvérek jellemzői

A különböző vizsgálatok a testvérek életkorára legtöbb esetben rákérdeznek, de a testvérek gondozás iránti hajlandósága, az ezzel kapcsolatos összefüggések nem ismertek. A fiatal felnőttkort nagy változások jellemzik, például a szülőktől való elköltözés, a lakhatási és gazdasági függetlenség, valamint párkapcsolat kialakítása, a tanulmányok befejezése, szakmai karrier elkezdése. A kutatások, amelyek az értelmi fogyatékosokkal és a mentális betegekkel foglalkoztak, arra mutattak rá, hogy a fogyatékos testvér mellett szerzett tapasztalatok a testvérek érdeklődését tárgítják, s befolyásolhatják a

pályaválasztásukat, munkavállalásukat. A választott munkakörük miatt gyakran fogyatékosokkal kapcsolatos tanulmányokat folytatnak, és ilyen munkát választanak (Marks, Matson, és Barraza, 2005). Ezzel szemben azok a testvérek, akik kevesebb időt töltöttek a mentális betegségben szenvedő testvérükkel, kevésbé vettek részt az ellátásukban, a kortársakkal töltött időt alig befolyásolta a testvérük léte és a pályaválasztásukra sem volt hatással (Horwitz és tsai, 1992).

A 30-as, a korai 40-es korosztály saját családot alapított, gyerekük született, gyermeket nevelnek, óvodába-iskolába viszik, a családi élet mindennapos gondjaival küzdenek, teljes munkaidőben, esetleg másodállásban is dolgoznak. A felnőtt élet általános gondja és feladatai ellenére (vagy éppen ezért?) megerősödik a korosztályban a „gyermeki felelősségérzet”, a „szülővel kapcsolatos kötelesség-tudat”. Feltételezhető, hogy nem csak a szülővel, de a támogatásra szoruló más családtagokkal, elsősorban az értelmi fogyatékos testvérrel kapcsolatban is kialakul és megerősödik a felelősségérzet, gyakrabban keresik fel a családjukat, vállalnak át feladatokat a szüleiktől.

A középkorúak életében ugyan a szakmai, a családi és a közösségi felelősség némileg átalakul, de új jellemző az egészségi állapotuknak a változása, kisebb-nagyobb betegségek jelentkeznek, ami befolyásolja az életvitelüket, a teherbírásukat és az anyagi helyzetüket is (hiszen már kevésbé tudnak másodállást vállalni, a gyógyszerek, a kezelések pénzbe kerülnek). A fokozatos egészségi állapotromlás befolyásolja a testvérükkel kapcsolatos gondozói szerepüket, ami stresszhez, konfliktusokhoz és rossz közérzethez vezethet, és esetleg kezdenek egyre kevesebbet vállalni a testvérük gondozásából. Ezekben az években a barátok és a környezet sokat segíthet a nem fogyatékos testvéreknek, hogy minél jobban megfelelhessenek még a kötelezettségeiknek.

A hatvanas és idősebb korosztály már maga is egyre jelentősebb fizikai és kognitív változásokat

tapaszthatnak magukon, amelyek befolyásolhatják azt, hogy továbbra is megfelelő támogatást és gondozást nyújtsanak a testvérüknek. Egyre kevesebb feladatot tudnak ellátni az értelmi fogyatékos testvérük körül és velük kapcsolatban, esetleg már ők is kisebb-nagyobb segítségre szorulnak.

A testvérek neme jelentős szerepet játszik a gondozói tevékenységek „kiosztásában” és fenntartásában már gyermekkorban is. A lányok azzal az elvárással nőnek fel, hogy nekik kell majd vállalni a jövőbeni gondozási feladatokat (Marks és tsai, 2005). A vizsgálatok ezt az attitűdöt igazolják vissza, mert az adatok szerint a fogyatékos személyek lánytestvére az, aki nagyobb részt vállal gondozásból, támogatásból (pl. Orsmond és Seltzer, 2000), és terveik szerint még többet szeretnének tenni a testvérükért a későbbiekben (Burke és tsai, 2012).

A születési sorrenddel kapcsolatban a vizsgálatok megállapították, hogy az idősebb testvérek azok, akik inkább érintettek (Schuntermann, 2009), talán a korai gyermekkorban a szülők elvárásai miatt. Ha ezt a két megállapítást megfordítjuk, akkor azt is látnunk kell, hogy a fiatalabb testvérek, vagy a fiútestvérek a háttérbe szorulnak vagy húzódnak. Az pedig, ha valaki egyedüli testvére egy fogyatékos személynek, függetlenül attól, hogy fiatalabbról vagy idősebből van szó, a két testvéres lét erősen összefügg a jövőbeni gondozással kapcsolatos elvárásokkal (Burke és tsai, 2012).

A szakmai karrierépítés a felnőtt élet egyik legfontosabb célja és feladata, ami folyamatos, és amihez a környezet támogatása szükséges. Az értelmi fogyatékos gyermekek anyái nagyobb arányban dolgoznak részmunkaidőben és kevesebbet keresnek, mint általában a gyermekes nők.

Egy értelmi fogyatékos gyermek ellátása megbilenti az egyébként is érzékeny egyensúlyt a család és a munkahely (karrier) között, és konfliktust eredményezhet a munka és a speciális szülői szereppel járó felelősség között. A vizsgálatok azt mutatják, hogy az egyik szülő kénytelen csak részmun-

kaidőben munkát vállalni vagy végleg elhagyni a munkaerőpiacot (Parish és tsai, 2004; Stabile és Allin, 2012).

Felmerül a kérdés, hogy testvérek gondozását ellátók munkavállalásával is hasonló történik-e, hogyan és milyen egyensúlyt tudnak kialakítani és megtartani. Kérdés lehet, hogy a gondoskodó testvérek elégedettek-e a családi és a szakmai életükkel, mindezek miatt tudnak-e annyi felelősséget és feladatot vállalni a testvérükkel kapcsolatban, amennyit szeretnének. A felsorolt kérdésekre azonban még nem tudjuk a választ, mert az ismert vizsgálatok még nem fókuszáltak a családi kapcsolatoknak ezen elemeire.

A felnőtt testvérek kapcsolatában a földrajzi távolság még napjainkban, az internet és különböző eszközei ellenére is, meghatározó. A közelebb élő testvérektől várható el és el is várják, hogy intenzívebben legyenek jelen a fogyatékos testvérük ellátásában tevőlegesen és érzelmileg is (Burke és tsai, 2012; Seltzer és tsai, 2005). A szakemberek tapasztalatai (vizsgálataik alapján) kétféle véleményt képviselnek. Az, hogy melyik jellemző egy-egy esetben, magától a családtól, a testvérek személyiségétől, életkörülményeiktől, életük addigi tapasztalataitól függ, azaz előre biztosan nem jósolható meg.

Az értelmi fogyatékos személlyel együtt vagy ahhoz nagyon közel élő testvér kötődése, felelősségtudata és a ránehezedő nyomás magasabb, amit az, hogy a mindennapos problémákat napi szinten meg kell oldani (Horwitz és tsai, 1992). A testvérük gondozása miatt az életterük, kikapcsolódási lehetőségeik, tevékenységeik beszűkülnek, a munkavállalásban, kapcsolattartásban korlátozottak. A testvérük miatt a családi költségvetés fontos részévé válnak a szociális juttatások, járadékok.

Vannak olyan vélemények is, amelyek szerint éppen a mindennapiság az, ami a gondozás nehézségét és a nyomasztó kötelességtudatot csökkenthetik, míg a távolban élő testvérek számára a gondozás stresszesebb, mert nem tudnak olyan

mértékben és módon gondoskodni, ahogyan a felelősségtudatuk diktálná (Carpentier és tsai, 1992).

A családgondozás, ezen belül a saját családtag gondozása minden kormánynak fontos szociális kérdés kell, hogy legyen. A kérdés azért is fontos, mert vizsgálatok (Reinhard és Horwitz, 1995) bizonyítják, hogy a gondozást végző személyek (családtagok) nagy része a hozzátartozójuk gondozását a velejáró teher miatt negatívan élék meg. A gondozással járó teher magában foglalja a fizikai és az anyagi szükségletek miatti, a jelen és a jövő iránti negatív érzéseket, szorongásokat, aggodalmakat, amelyek a testvérek életkorával egyre erősödnek.

Az Easter Seals tanulmánya (2012) szerint a megkérdezett testvérek 14%-a élt a fogyatékos testvérükkel, akik közül 23%-uk arról számolt be, hogy ő az, aki gondozó. Így például felelős az orvosi és a jogi döntésekért, sőt 75%-uk a gondozást teljes munkaidőben végzi. Esetükben nyilvánvaló, hogy az intenzív 24 órás gondozói munka miatt a pihenésre, a rekreációra, az egészséget szolgáló szokásokra fordítható idő sérül, ami a fizikai és mentális megterhelést tovább fokozza. Ezt tudva, vagy nem vállalják a gondozást, vagy fokozatosan hátrébb lépnek, miközben a fogyatékos testvér közérzetére, fejlődésére, önállóságára is hatással vannak (negatívan).

Ha megfordítjuk a képet, akkor azt is láthatjuk, hogy amikor a gondozást végző személy pozitív érzéseket és helyzeteket is megél, akkor annak olyan pozitív hozadéka van, mint a fogyatékos személy fejlődése, önállósodása, elégedett közérzete, alkalmazkodó képességének a javulása (Easter Seals, 2012; Raver, Michalek és Gillespie, 2011).

A gondozási tevékenységgel kapcsolatos pozitív érzések csökkenthetik azt, hogy az egyén milyen súlyosnak éli meg a gondozási terhet, illetve megerősítheti az elkötelezettségüket.

A negatív érzések kialakulását, megmaradását, esetleg az erősödését befolyásolják a megküzdési stratégiák, amelyek közül a problémaközpontú stra-

tégiák jobb pszichológiai eredményekhez vezetnek, szemben az elkerüléssel vagy az érzelemközpontú megküzdési stratégiával. A problémaközpontúság a helyzetek megoldásában, a mindennapok szervezésében a testvérek közötti kapcsolatot teszi szorosabbá, ami viszont pozitívan visszahat magára a gondozásra (Orsmond és Seltzer, 2007).

Fontos lenne annak megvizsgálása, hogy egyes testvérek hogyan és miért tartják fenn a pozitív gondolkodást és a gondozásban való részvételük intenzitását annak ellenére, hogy kihívásokkal kell szembenéznük. A testvéreknek az a képessége, hogy a pozitívumra összpontosítsanak, inspirációt adhat más testvéreknek, további változókat fedhet fel, és kihatással lehet a politikára és a gyakorlatra.

Számos vizsgálat hívta fel a figyelmet arra, hogy az értelmi fogyatékos (vagy mentális beteg) gyerekeiket nevelő szülők fokozottabban stresszesek, aminek oka a mindennapok szülte kihívásokhoz társuló gondozási nehézségek és terhelés. A vizsgálatok megállapították, hogy a fogyatékos személyek anyái elszigeteltségről, a környezetből érkező nehezteletésről, saját keserűségükről, valamint a gondozással és a depresszióval kapcsolatos frusztrációról számoltak be, amelyek az idő múlásával fokozódtak (Baker, Seltzer és Greenberg, 2011; Orsmond és tsai, 2007). A nem csak a családtagokra, hanem a külső gondozókra is kiterjedő vizsgálat rámutatott arra, hogy szignifikánsan magasabb arányban számoltak be ízületi gyulladásról, magas vérnyomásról, elhízásról és az aktivitás korlátozásáról, mint az általános népességben élő kortársaik (Yamaki, Hseih és Heller, 2009). A leírt helyzetben a stressz szintje jelentősen csökken, ha a család kapcsolati, szociális és agyi támogatása magasabb.

Nem született hasonló témában vizsgálat a testvérekre fókuszálva, de feltételezhető, hogy a negatív fizikai és mentális egészségi állapot befolyásolja az értelmi fogyatékos testvérükkel, azok ellátásával kapcsolatos attitűdöt. Esetükben is feltételezhető, hogy ha kevésbé érzik magukat támogatottnak, az

hozzájárulhat a magasabb stressz-szinthez, a terhelés fokozott érzékeléséhez, a depressziós tünetek megjelenéséhez és talán ki is lépnek a testvérük gondozásából.

A testvérek kapcsolata

A testvérek kapcsolatát, a nem fogyatékos testvér részvételét a gondozásban befolyásolja a fogyatékos típusa és súlyossága (ideértve a viselkedési problémákat és a mentális betegségeket is). A szükségletek érzékelése valójában egy „hinta”-alkalmazkodást indíthat el, ami szerencsés esetben egy mindenkinek kielégítő ponton áll meg, legalábbis egy időre. A testvérnek az értelmi fogyatékoságából fakadó magasabb szükségletszintje, a testvér részéről ennek érzékelése ösztönözheti a nem fogyatékos testvért arra, hogy nagyobb részt vállaljon a gondozásban a kapcsolat (addigi) minőségétől függetlenül (Jewell és Stein, 2002; Pruchno, Patrick és Burant, 1996). A gondoskodással járó teher, nehézség és lekötöttség azonban arra készítetheti a testvért, hogy kevesebbet vállaljon, némileg eltávolodjon a gondozott testvérétől (Rimmerman és Raif, 2001).

Hodapp és Urbano (2007) vizsgálata szerint a Down-szindrómás egyének és testvérük/testvéreik kapcsolata szorosabb és melegebb volt, míg Orsmond és Seltzer (2007) azt tapasztalta, hogy kevésbé terveznek szoros kapcsolatot az autizmus spektrum zavarral, viselkedési problémákkal vagy mentális betegséggel küzdő testvérükkel.

Ezen túlmenően az autizmus spektrumzavarral, a hiperaktivitással együtt járó figyelemzavarral diagnosztizált testvérek fokozottabb kockázatot jelentenek az internalizáló/externálizáló problémák kialakulására, a társadalmi elszigeteltségre (Fisman és tsai, 2000).

Az értelmi fogyatékosok testvéreinek kétharmada az egyik vizsgálat során azt vallotta, hogy vállalja a jövőbeni gondozási feladatokat, míg a mentális betegségben szenvedők (viselkedési problémákkal

és nagyobb támogatást igénylők) testvérei közül csak egyharmada tervezte ezt. Ha a jövőbeni gondozási, támogatási hajlandósággal kapcsolatos adatokat egymásra vetítjük, akkor világosan látható, hogy a testvérek terveire vonatkozóan az agresszív viselkedés mértéke a legjelentősebb előrejelző faktor (Unwin és Deb, 2011).

A fenti megállapításoknak két elsődleges értelmezése van. Először is, az autizmus spektrum zavarral küzdő és a mentális betegségekben szenvedők gondozási igényei túlzottá válhatnak a rossz alkalmazkodó képességük miatt, ami pedig elriaszthatja a testvéreket, akik inkább kevesebb részt vállalnak a gondozásból. Másodszor, a súlyosabb állapotú, több támogatást igénylő értelmi fogyatékosok gondozása során a testvérek kénytelenek egyre jobban kérni és bevonni a hivatalos rendszer szolgáltatásait is. A külső segítség belépésével bizonyos tevékenységek alól felszabadul a testvér, ezzel együtt a testvérek együtt eltöltött ideje, intenzitása fokozatosan csökkenni fog (Pruchno és tsai, 1996).

A kérdés megválaszolásához – miért tartják fenn egyes testvérek a kapcsolatot, míg mások nem – többen abból indulnak ki, hogy a testvérviszony múltja és jelenlegi jellege meghatározhatja a jelenlegi és jövőbeni érintettséget. Azok a testvérek, akiknek gyermek- és ifjúkorában, majd felnőttként is több pozitív élményű közös tevékenységük volt/van az értelmi fogyatékos testvérükkel, saját felelősségüknek is érzik a feladat átvételét, nem csak eleget akarnak tenni a szüleik elvárásának. (Bigby, 1996; Griffiths és Unger, 1994). Különböző vizsgálatok egyhangúlag azt mutatják, hogy az egyének a testvérkapcsolataikat többnyire pozitívnak minősítették (Burbidge és Minnes, 2014; Hodapp és Urbano, 2007), de hogy ezek közül hány testvér választja a tényleges együttélést, újabb, longitudinális kutatásokat igényelnek. A nyomon követés során viszont fontos szem előtt tartani azt is, hogy a kapcsolatok nem maradnak statikusak, és számos személyes és kontextusbeli tényező befolyásolhatja azokat (Hodapp és Urbano, 2007).

Családdal kapcsolatos tényezők

A gondozás, mint a kultúra eleme, társadalmilag meghatározott, közvetlen hatással lehet a gondozó egészségére, meggyőződésére és tapasztalataira. Az adott társadalom vagy társadalmi csoport (szub)kultúrája befolyásolja a családi értékeket, és meghatározzák az olyan elemeket, mint a családtagok felelőssége, normái, a család fontossága, szükségletei és a közösségi támogatások felhasználása (Jones és tsai, 2011).

A különböző nemzetiségek a kultúrájuk szerint markánsan másképpen gondolkozhatnak a segítségre szoruló családtagok támogatásáról. Például az USA-ban élő ázsiai-amerikai családok a súlyosabb egészségügyi problémákkal küzdő idős családtagjuk ellátásához sem kérnek külső segítséget, mert az ázsiai kultúrákban ez azt jelentené kifelé, hogy a család nem képes támogatni a családtagot, és ez elítélendő (Jones és tsai, 2011). Az ilyen kulturális értékek azonban veszélyeztethetik a gondozást végző testvérek testi és lelki egészségét, nehezítve a gondozást.

Gyermekkorban a testvérek arra töreksenek, hogy segítsék a szüleiket, és átvállaljanak bizonyos szülői feladatokat, enyhítve a családi stresszt és a szülők kötelezettségeit fogyatékos testvéreikkel kapcsolatban. (Schuntermann, 2009). Míg gyermekkorban önként segítenek, ami büszkeséggel tölti el őket, addig felnőttkorban a kialakult helyzet, a szülő egészségi állapotának romlása vagy a haláluk az, ami talán kényszerként hat rájuk (Rimmerman és Raif, 2001; Orsmond és Seltzer, 2000). Az idősödő szülők remélik és arra számítanak, hogy a gyerekük átveszi a fogyatékos gyermekük gondozását, miután már nem élnek (Heller és tsai, 2008; Jewell és Stein, 2002).

A testvérgondozás szükségessége és nyilvánvaló okai ellenére vannak idősödő szülők, akik nem biztos, hogy szeretnék a jövőben a gyerekük felnőtt életét a testvérük gondozásával terhelni. Ha a szülők úgy gondolják, hogy igazságtalan a gyermekükkel szemben a testvérükkel kapcsolatos

felelősséget kérni, akkor a kommunikációjukkal távol is tartják őket a gondozással kapcsolatos döntésektől és tevékenységektől (Smith, Hatfield és Miller, 2000).

A szülőkhöz hasonlóan a testvérek házastársai és gyermekei is fontos szerepet játszanak abban, hogy a testvér mennyire szeretne részt venni az értelmi fogyatékos testvér életében és gondozásában. (Easter Seals, 2012; Taylor és tsai, 2008). Nem lehet vizsgálati adatokat találni azzal kapcsolatban, hogy mi történik a testvér kapcsolataival, ha aktívan feladatot vállalnak (vagy csak akarnak vállalni) a gondozásban a szülők elvárása vagy a házastárs ellenállása ellenére is.

Griffiths és Unger (1994) a családi elvárásokat vizsgálták, aminek alapján azt fogalmazták meg, hogy a testvér gondozásával kapcsolatos implicit elvárása nem elég meghatározó. A szülőknek azt az elképzelését, hogy a gyermekük/gyermekeik a jövőben majd átvállalják a felelősséget, felülírhatja a gyermeküknek a házassága, a családalapításával együttjáró változások. De a szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy a szülők és a testvérek közötti egyértelmű és közvetlen kommunikáció a jövőbeli gondozás alapvető feltétele, a jövőtervezéssel kapcsolatos nyílt családi kommunikáció pozitívan formálja a testvérek felelősségvállalását és a gondozási terveit. A halogatott vagy a problémáról nem az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten való beszélgetések akadályozzák, hogy a testvérek saját maguk formálják a jövőképükben a saját szerepüket (Easter Seals, 2012). A folyamatos és megfelelő szintű kommunikáció és tervezés hiánya szorongást okozhat, amikor a testvérek (esetleg) váratlanul olyan helyzetbe kerülnek, hogy dönteniük kell a testvérük gondozásáról (Griffiths és Unger, 1994).

Anderson, Larson és Wuorio (2011) adatai szerint az értelmi fogyatékos családtag teljes állásban való gondozása az esetek 81%-ának ($n = 4962$) pénzügyi megterhelést jelentett, aminek a mértéke függ a fogyatékoság súlyosságától (Lohrer és tsai, 2007). A testvérüket gondozók 60% -a ($n = 351$) számolt

be arról, hogy aggódik a hosszú távú pénzügyi helyzetük miatt, 40%-a pedig arról, hogy már a vizsgálat időpontjában is voltak anyagi gondjai, vagy nem volt megtakarítása, nem tudott volna egy váratlan kiadást fizetni, ami állandó stresszt okozott (Easter Seals, 2012). Még nem ismertek azok az összefüggések, amelyek a gazdasági helyzet és kilátások, valamint a gondozás és mértékének vállalása között vannak.

A testvérről való gondoskodás az aktuális agyagi helyzet mellett függ attól is, hogy a testvérek származási családja milyen társadalmi-gazdasági helyzetű volt. Parish és munkatársai (2004) arról számoltak be, hogy az fogyatékos személyt nevelő családoknak a megtakarításai közel 27%-kal alacsonyabbak, mint az átlag családoké. A kisebb tartalék oka lehet, hogy az anyák nagy valószínűséggel nem dolgoznak vagy csak részmunkaidőben, így kevesebbet keresnek, mint a tipikusan fejlődő gyermekeket nevelő családokban (Stabile és Allin, 2012). Ha a szülők gyermekkorban nem tudnak megfelelő anyagi biztonságot nyújtani, majd nem tudják segíteni a gyermekük önálló életkezdesét, akkor a saját élményeik miatt kevésbé fognak elköteleződni a fogyatékos testvérük gondozása mellett.

Az eddig még feltáratlan összefüggések talán legfontosabb kérdése, hogy vajon a fogyatékos-ságoknak minden típusa és szintje pénzügyi terhet és munkavállalási nehézségeket eredményez-e, és a pénzbeli állami támogatások mérsékl-e a család nehéz pénzügyi helyzetét.

Közösségi források és támogatás

Elfogadható az a vélemény, hogy a legtöbb felnőtt testvér hajlandó lenne az értelmi fogyatékos testvérük gondozójává lenni, de gyakran felkészületlennek érzik magukat és aggódnak a felelősség miatt. A gondozással kapcsolatos ügyintézés ismeretlensége, a pénzügyek miatti aggodalmak, a gondozói státusszal járó döntések, valamint a gondnoksággal kapcsolatos információk hiánya az, ami miatt a testvérek elbizonytalanodhatnak, ag-

gódhatnak, hogy meg tudnak-e birkózni a sokrétű feladattal (Heller és tsai, 2008). Az Easter Seals tanulmánya (2012) szerint a mindennapokban a testvéreknek segítségre van szükségük a szállításban, az orvosi ellátás megszervezésében, a pénzügyek kezelésében, a napi ellátásban, valamint a testvérük megfelelő foglalkoztatásának, közösségi életének a megszerzésében és fenntartásában. A felnőtt fogyatékos testvérek és az őket gondozó testvérük által igénybe vehető állami, civil szférás és közösségi támogatási programok hatásáról nincsenek meggyőző tanulmányok, ennek ellenére a kutatása kétségtelenül fontos.

A szakértők egyetértenek abban, hogy a támogató „testvércsoportok” lehetővé teszik a családtagok számára, hogy betekintést nyerjenek a testvérüket is érintő állapotokba, és hatékonyan megbirkózzanak a gondozás nehézségeivel (Lukens, Thorning és Lohrer, 2002). A testvérek felkészületlennek érzik magukat a gondozásra, ezért a támogató csoportok segíthetik őket a hatékony gondozói készségek fejlődésében, abban, hogy válsághelyzetben a lehető legjobb módon reagáljanak, és azzal, hogy a testvéreket támogató programok (csoportok) a legkorszerűbb információkat nyújtsák egymásnak. A csoportok enyhíthetik az állapotát azoknak a gondozó testvéreknek, akiknél a mentális egészségi problémák szignifikánsan gyakoribbak.

Magyarországon nem csak nincs egységes testvértámogató rendszer vagy alternatíva, de kialakulásának letelején tartunk, amire pedig több okból is nagy szükség lenne. A testvérek nemcsak a gondozást végzik, hanem meg is könnyíthetik a hivatalos szolgáltatók közötti kommunikációt, és alternatívát jelenthetnek az értelmi fogyatékos személy intézményi elhelyezésével szemben (Sibling Leadership Network, 2013).

Összegzés

Annak ellenére, hogy a testvérgondozás kulcsfontosságú kérdés sok család számára, még mindig

nagyrészt felderítetlen a terület, sok a megválaszolatlan kérdés, a csak feltételezett, de nem igazolt összefüggés. Mivel minden megválaszolatlan kérdés kihatással lehet a gyakorlatra, a szociál- és a családpolitikára, szükség lenne több kutatásra, aminek néhány fontos kérdése már most is megfogalmazható. Melyek a testvérek motivációi a gondozói szerep, a kihívások vállalására? (Heller és tsai, 2008); Hogyan történik, milyen szempontok és jellemzők mentén a gondozás felelősségének a felosztása, ha több testvér van a családban? Hogyan látják a testvérgondozók saját életüket, céljaikat, milyen a jövőképük (saját család alapítása, szakmai és privát életük)? Milyen támogatásra van szükségük a gondozó testvéreknek a különböző életszakaszokban és élethelyzetekben?

A kérdésekre olyan longitudinális vizsgálatok válaszolhatnak, amelyek az időfaktort szem előtt tartva szélesítik és mélyítik el a témát (Burke és tsai, 2012; Dew, Llewellyn és Balandin, 2004). A testvérgondozók motivációinak és a helyzetüknek több tényező, pl. a faji és etnikai hovatartozás, a társadalmi, a gazdagsági helyzet, a gondozás pénzügyi, fizikai és mentális egészség, valamint ezek összefüggései befolyásolják, amelyeket ismernünk kellene, hogy kidolgozhatók legyenek a megküzdési stratégiák, valamint az, hogy a saját státuszukat hogyan értékelik. A gondozás különböző kihívásainak ezen változók alapján történő megértése kihatással lehet a támogató programokra és szolgáltatásokra.

Irodalom

Mikrocenzus 2016. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői. Központi Statisztikai Hivatal, 2018, Budapest

U.S. Census Bureau. (2011). American Community Survey. Retrieved from Net: http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_11_1YR_S1810&prodType=table Letöltés: 2020. 09. 21.

- Baker, J. K., Seltzer, M. M., és Greenberg, J. S. (2011). Longitudinal effects of adaptability on behavior problems and maternal depression in families of adolescents with autism. *Journal of Family Psychology*, 25, 601–609. doi: [10.1037/a0024409](https://doi.org/10.1037/a0024409)
- Bigby, C. (1996). Transferring responsibility: The nature and effectiveness of parental planning for the future of adults with intellectual disability who remain at home until mid-life. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 21, 295–312. doi: [10.1080/13668259600033211](https://doi.org/10.1080/13668259600033211)
- Burbidge, J., és Minnes, P. (2014). Relationship quality in adult siblings with and without developmental disabilities. *Family Relations*, 63, 148–162. doi: [10.1111/fare.12047](https://doi.org/10.1111/fare.12047)
- Burke, M. M., Taylor, J. L., Urbano, R., és Hodapp, R. M. (2012). Predictors of future caregiving by adult siblings of individuals with intellectual and developmental disabilities. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 117, 33–47. doi: [10.1352/1944-7558-117.1.33](https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.33)
- Carpentier, N., Lesage, A., Lalonde, P., Goulet, J., és Renaud, M. (1992). Burden of care of families not living with young schizophrenic relatives. *Psychiatric Services*, 43, 38–43. doi: [10.1176/ps.43.1.38](https://doi.org/10.1176/ps.43.1.38)
- Dew, A., Llewellyn, G., és Balandin, S. (2004). Post-parental care: A new generation of sibling-carers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29, 176–179. doi: [10.1080/13668250410001709520](https://doi.org/10.1080/13668250410001709520)
- Easter Seals (2012). Easter seals siblings study. Retrieved from <http://www.easterseals.com/explore-resources/siblings-study.html> Letöltés: 2020. 09. 21.
- Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., és Freeman, T. (2000). A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 369–375. doi: [10.1177/070674370004500406](https://doi.org/10.1177/070674370004500406)

- Griffiths, D. L., és Unger, D. G. (1994). Views about planning for the future among parents and siblings of adults with mental retardation. *Family Relations*, 43, 221–227.
- Heller, T., Kaiser, A., Meyer, D., Fish, T., Kramer, J., és Dufresne, D. (2008). The sibling leadership network: recommendations for research, advocacy, and supports relating to siblings of people with developmental disabilities. Paper presented at the Sibling Leadership Network Meeting. Retrieved from <http://www.siblingsupport.org/sln-white-paper-final-2.pdf> Letöltés: 2020. 09. 21.
- Hodapp, R. M., és Urbano, R. C. (2007). Adult siblings of individuals with Down syndrome versus with autism: Findings from a large-scale US survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 1018–1029. doi: [10.1111/j.1365-2788.2007.00994.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00994.x)
- Horwitz, A. V., és Reinhard, S. C. (1995). Ethnic differences in caregiving duties and burdens among parents and siblings of persons with severe mental illnesses. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 138–150.
- Horwitz, A. V., Tessler, R. C., Fisher, G. A., és Gamache, G. M. (1992). The role of adult siblings in providing social support to the severely mentally ill. *Journal of Marriage and Family*, 54, 233–241. doi: [10.2307/353290](https://doi.org/10.2307/353290)
- Jewell, T. C., és Stein, C. H. (2002). Parental influence on sibling caregiving for people with severe mental illness. *Community Mental Health Journal*, 38, 17–33. doi: [10.1023/a:1013903813940](https://doi.org/10.1023/a:1013903813940)
- Jones, P. S., Winslow, B. W., Lee, J. W., Burns, M., és Zhang, X. (2011). Development of a carer empowerment model to promote positive outcomes. *Journal of Family Nursing*, 17, 11–28. doi: [10.1177/1074840710394854](https://doi.org/10.1177/1074840710394854)
- Kim, R. K., és Dymond, S. K. (2012). A national study of community living: Impact of type of residence and hours of in-home support. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities: The Journal of TASH*, 37, 116–129. doi: [10.1177/154079691203700207](https://doi.org/10.1177/154079691203700207)
- Lohrer, S. P., Lukens, E. P., és Thorning, H. (2007). Economic expenditures associated with instrumental caregiving roles of adult siblings. *Community Mental Health Journal*, 43, 129–151. doi: [10.1007/s10597-005-9026-3](https://doi.org/10.1007/s10597-005-9026-3)
- Lukens, E. P., Thorning, H., és Lohrer, S. P. (2002). How siblings of those with severe mental illness perceive services and support. *Journal of Psychiatric Practice*, 8, 354–364. doi: [10.1097/00131746-200211000-00005](https://doi.org/10.1097/00131746-200211000-00005)
- Marks, B., és Sisirak, J. (2010). Age-related changes for adults with developmental disabilities. *Impact Newsletter*, 23, 24–25.
- Marks, S. U., Matson, A., és Barraza, L. (2005). The impact of siblings with disabilities on their brothers and sisters pursuing a career in special education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities: The Journal of TASH*, 30, 205–218. doi: [10.2511/rpsd.30.4.205](https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.205)
- Orsmond, G. I., és Seltzer, M. (2000). Brothers and sisters of adults with mental retardation: Gendered nature of the sibling relationship. *American Journal on Mental Retardation: AJMR*, 105, 486–507. doi: [10.1352/0895-8017\(2000\)105<0486:BASOAW>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105<0486:BASOAW>2.0.CO;2)
- Orsmond, G. I., és Seltzer, M. M. (2007). Siblings of individuals with autism or Down syndrome: Effects on adult lives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 682–696.
- Parish, S. L., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., és Floyd, F. (2004). Economic implications of caregiving at midlife: Comparing parents with and without children who have developmental disabilities. *Mental Retardation*, 42, 413–426. doi: [10.1352/0047-6765\(2004\)42<413:EIOCAM>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<413:EIOCAM>2.0.CO;2)
- Pruchno, R. A., Patrick, J. H., és Burant, C. J. (1996). Aging women and their children with chronic disabilities: Perceptions of sibling

- involvement and effects on well-being. *Family Relations*, 45, 318–326. doi: [10.2307/585504](https://doi.org/10.2307/585504)
- Raver, S. A., Michalek, A. M., és Gillespie, A. M. (2011). Stressors and life goals of carers of individuals with disabilities. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 10, 115–128. doi: [10.1080/1536710X.2011.571536](https://doi.org/10.1080/1536710X.2011.571536)
- Reinhard, S. C., és Horwitz, A. V. (1995). Caregiver burden: Differentiating the content and consequences of family caregiving. *Journal of Marriage and Family*, 57, 741–750. doi: [10.2307/353928](https://doi.org/10.2307/353928)
- Rimmerman, A., és Raif, R. (2001). Involvement with and role perception toward an adult sibling with and without mental retardation. *Journal of Rehabilitation*, 67, 10–15.
- Schuntermann, P. (2009). Growing up with a developmentally challenged brother or sister: A model for engaging siblings based on mentalizing. *Harvard Review of Psychiatry*, 17, 297–314. doi: [10.3109/10673220903299161](https://doi.org/10.3109/10673220903299161)
- Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Orsmond, G. I., és Lounds, J. (2005). Life course studies of siblings of individuals with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 43, 354–359. doi: [10.1352/0047-6765\(2005\)43\[354:LCSOSO\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[354:LCSOSO]2.0.CO;2)
- Sibling Leadership Network. (2013). Research related to siblings of individuals with disabilities. Retrieved from
- Smith, G. C., Hatfield, A. B., és Miller, D. C. (2000). Planning by older mothers for the future care of offspring with serious mental illness. *Psychiatric Services*, 51, 1162–1166. doi: [10.1176/appi.ps.51.9.1162](https://doi.org/10.1176/appi.ps.51.9.1162)
- Stabile, M., és Allin, S. (2012). The economic costs of childhood disability. *The Future of Children*, 22, 65–96. doi: [10.1353/foc.2012.0008](https://doi.org/10.1353/foc.2012.0008)
- Taylor, J. L., Greenberg, J. S., Seltzer, M. M., és Floyd, F. J. (2008). Siblings of adults with mild intellectual deficits or mental illness: Differential life course outcomes. *Journal of Family Psychology*, 22, 905–914. doi: [10.1037/a0012603](https://doi.org/10.1037/a0012603)
- Unwin, G., és Deb, S. (2011). Family carer uplift and burden: Associations with aggressive behavior in adults with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 4, 186–205. doi: [10.1080/19315864.2011.600511](https://doi.org/10.1080/19315864.2011.600511)
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2009). Labor Force Statistics from the Current Population Survey. Retrieved from <http://data.bls.gov/timeseries/LNS14000000> Letöltés: 2020. 09. 21.
- Yamaki, K., Hsieh, K., és Heller, T. (2009). Health profile of aging family carers supporting adults with intellectual and developmental disabilities at home. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 425–435. doi: [10.1352/1934-9556-47.6.425](https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.6.425)

RECENZIÓ/REVIEW

**RECENZIO A „SPECIÁLIS NEVELÉSI IGÉNYŰ OKTATÁS – KIVÉTELES GYERMEKEK”
CÍMŰ KÖNYVRŐL**

A recenzió szerzője:

Dobó Anna
Debreceni Egyetem, Magyarország

Szerző e-mail címe:

anna.dobo@yahoo.com

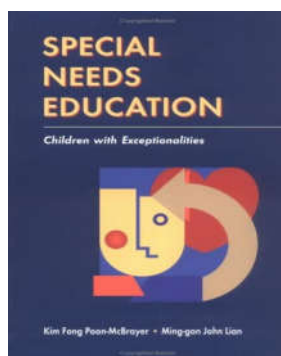
Lektorok:

Márton Sándor (PhD)
Debreceni Egyetem, Magyarország

Loncsák Noémi

Debreceni Egyetem, Magyarország

Dobó Anna (2021). Recenzió a „Speciális nevelési igényű oktatás – kivételes gyermekek” című könyvről. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 125-127. DOI [10.18458/KB.2021.2.125](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.125)



Jelen recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája: Poon-McBrayer, Kim Fong és Ming-Gon, John Lian (2002): *Special Needs Education – Children with Exceptionalities*. Hong Kong (Kína): The Chinese University Press. ISBN 962-996-052-4

Kulcsszavak: speciális nevelési igény, különleges bánásmód, oktatás, kivételes gyermekek

Diszciplína: neveléstudomány

Kim Fong Poon-McBrayer jelenleg a Hongkongi Oktatási Egyetem (The Education University of Hong Kong) professzori munkatársa, valamint a Gyermeknevelési és Innovációs Központ vezetője. Kutatási területei az oktatáspolitikai és inkluzív pedagógia. Az Észak-Texasi Egyetemen (University of North Texas) szerzett diplomát pszichológiából, majd a speciális nevelési igényű gyermekek oktatására szakosodott. Számos tanulmányt publikált a fogyatékossgal élő gyermekek integrációjáról az oktatásba és az iskolai nevelés innovációs problémáiról. Jelenleg a hongkongi 3-lépcsős iskolai modell konceptualizálásán és kontextusba helyezésén dolgozik.

Szerzőpárja, Ming-Gon John Lian évekig az

Illinois Állami Egyetem (Illinois State University) gyógypedagógusa volt. Tanárként dolgozott a Hongkongi Egyetemen is (The University of Hong Kong), ahol a Gyógypedagógiai Fejlesztési Központ igazgatója volt. Pályafutása során közel 40 doktoranduszt képzett és nagyszámú publikációja jelent meg a speciális nevelési igényű gyermekek oktatásáról, melyek közül a leghíresebb a *Reformáció, Inklúzió és Tanár Képzés: a Speciális és Inkluzív Oktatás Új Korszaka az Ázsiai-Csendes-Óceáni Térségben* (Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special and Inclusive Education in the Asia-Pacific Region).

Közös szerzeményük a *Special Needs Education – Children with Exceptionalities*, mely a gyermeki

különbségeket és sokféleséget leíró tanulmány. Egy fogyatékkal élő- vagy különleges tehetséggel megáldott gyermeknek noha eltérő nehézségei lehetnek a látásban, hallásban, tanulásban, gondolkodásban, mozgásban és szociális életben, a tanulmány ezen differenciák hasonlóságait is igyekszik felfedni. Kihangsúlyozzák, hogy egy különleges bánásmódot igénylő gyermek nem különbözik átlagos társaitól és, valószínűleg több hasonlóság fedezhető fel a jellemükben, szükségleteikben és az oktatásban, mint ellentét. A tanulmány ebben segíti az oktatók, terapeuták, gondozók és minden olyan ember munkáját, akik különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel foglalkoznak, hogy az ellentétek helyett az innovációs lehetőségeket vegyék észre és alkalmazzák az iskolai- és az azon kívüli környezetben.

A téma aktualitását képi, hogy az oktatási expanzióknak köszönhetően ma már kortól, nemtől, anyagi helyzetűtől és egyéb társadalmi- valamint demográfiai jellemzőtől függetlenül egyre többen részesülnek iskolai nevelésben. Ennek következtében megnő az igény, olyan magasan képzett szakemberekre, akik a különleges bánásmódot igénylő gyermekek oktatási- és fejlesztési igényeit biztosítani tudják. Egyre kevesebb család képes segítség nélkül ellátni beteg gyermekét így, megnő a kereslet kvalifikált pedagógusokra, terapeutákra, ápolókra és az intézeti gondozásra. Annak érdekében, hogy ezen folyamatok megfelelően működjenek, olyan információra van szükség, mely segíti és fejleszti az alanyok életminőségét a mindennapokban. Ehhez nyújt kiváló segítséget a mű.

Az alanyokat tekintve elsőnek definiálja a speciális nevelési igényű gyermekek fogalmát, így nem csak a fogyatékkal élő, de olyan gyermekek is a minta részei, akik valamilyen ritka tehetséggel rendelkeznek (100-as IQ feletti), azonban más területeken gyengeségeket mutatnak. Nemzetközi (amerikai, ausztráliai, európai és kínai) kutatásokat elemez különböző mutatók mentén (fogyatékos típusa, iskola típusa, családi háttér, pedagógus

képzettsége, terápia fajtája), amelyek alapján úgy mond kategorizálni tudjuk a gyermekek igényeit így könnyebben nyújthatunk segítséget. Az egyes témakörökben felmerülő potenciális akadályokat vizsgálja és lehetséges megoldásokat is kínál. Ezek közül visszatérő elem a tanár attitűdje a diákkal szemben, valamint az osztályba való integrációja a speciális nevelési igényű gyermekeknek. Objektíven elemzi, hogy milyen módszerekkel és hogyan lehet ezen problémákat sikeresen leküzdeni és áthidalni. Ezenfelül hangsúlyt kapnak az egyes fogyatékos típusokra használt terápiák kimeneteli eredményessége és otthoni alkalmazása, melyekkel látványos eredmények érhetők el az alanyok életminőségében.

A könyv 12 fejezetből áll. Az első a különleges- és sajátos nevelés általános bemutatását tartalmazza, amelyben a történelméről, fejlődéséről, hatásköréről és a megbélyegzésről olvashatunk. A második fejezet ezen témákat a hongkongi körülményekre szűkíti le. A 3. fejezet a tehetséges tanulók oktatásában felmerülő kérdéseket tárgyalja, milyen akadályok jelenhetnek meg és azok lehetséges megoldásait részletezi. A 4-7 fejezet külön egységet alkot, mely a magas incidenciájú fogyatékoságok mentális retardációjával járó tanulási és az azokhoz kapcsolódó érzelmi-, magatartási- és kommunikációs rendellenességek zavarával foglalkozik. A következő egység a 8.-tól a 10. fejezetig tart, amely a kevésbé gyakori fogyatékoságokkal (pl.: látás- és hallás zavarban, valamint fizikai- és mentális elváltozásokban szenvedők) foglalkozik. Végül az utolsó két fejezet további információval szolgál a sajátos nevelési igényű gyermekek szüleiről és családjáról, az otthon tanulás kihívásairól, a változó attitűdökről valamint a speciális gyógypedagógiai technológiák használatáról és azok személyre szabásáról. Továbbá a mű minden fejezete a témához kapcsolódó kérdésekkel, ahhoz tartozó kifejezésekkel és kulcsszavakkal kezdődik, amely elősegíti az olvasót a megértésben és, hogy egy átfogó képet alkosson az adott témáról. Valamint egy

összefoglalót is olvashatunk a fejezetek végén, amely kiegészül ajánlásokkal a további tanuláshoz és terápiákhoz. Mindezek alapján egy olyan könyvről beszélhetünk, amely amellet, hogy egy általános útmutatást ad a speciális nevelés igényről, egyben bővíti is meglévő ismereteinket, hiszen nem csak hongkongi, de nemzetközi adatokkal is dolgozik. Logikusan épül fel, informatívan, de mégis lényegre törően írja le az eredményeket, így nem csak a szakembereknek, de a családoknak is nagy segítség lehet a gondozásban. A fejezetek elején található listában szereplő kérdésekkel személyessé-, a kulcsszavakkal pedig könnyen kezelhetővé teszi a könyvet. Kitér minden olyan

témára és területre, amely kapcsolódik és felmerül a fogyatékkal élő gyermekek oktatásában.

Ajánlott minden olyan tanárnak, pedagógusnak és más iskolai-, szociális- és rehabilitációs gondozónak, szakembernek akik hasznos, érthető és alkalmazható információt akarnak szerezni a különleges bánásmódot igénylő gyermekek neveléséről, valamint meglévő ismereteiket szeretnék mélyíteni, esetleg szakmai kompetenciájukat növelni. Mivel a tanulmány szisztematikusan épül fel továbbá, tartalmilag lényegre törő és praktikus, így könnyen alkalmazható nem csak az iskolai-, hanem a mindennapi életben.

RECENZIO „A MENTÁLIS BETEGSÉG BÉLYEGE” CÍMŰ KÖNYVRŐL

A recenzió szerzője:

Godó Katalin
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:

katalin1en@gmail.com

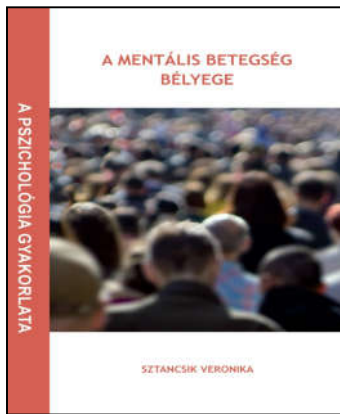
Lektorok:

Ceglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Iványi Zsuzsanna (PhD)

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Godó Katalin (2021). Recenzió „A mentális betegség bélyege” című könyvről. Recenzió. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 129-131. DOI [10.18458/KB.2021.2.129](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.129)



Jelen recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Sztancsik Veronika (2019): A mentális betegség bélyege.[Stamp of Mental Illness.] Oriold és Társai Kiadó, Debrecen. ISBN: 978-615-5981-01-2

Kép forrása: E-ötös.com (URL: <https://e-otvos.com/a-mentalis-betegseg-belyege>. Letöltés ideje: 2021. 05. 12.)

Kulcsszavak: előítéletek, megbélyegzés, mentális stigmatizáció

Diszciplína: pszichológia, gyógypedagógia

Keywords: prejudices, stigmatization, mental stigmatization

Disciplines: psychology, special-needs education

Bevezetés

Sztancsik Veronika *A mentális betegség bélyege* (2019) című kötete mintegy tükröt tart az olvasónak a mentális betegek megbélyegzésével kapcsolatos problémákról, mely a jelenlegi COVID-19 pandémia okozta bezártság és az ennek következtében kialakuló mentális problémák idején még inkább aktuális és releváns lehet. A mű átfogó, komplex képet ad a témáról, tartalma rendszerező, összegző szemléletet mutat. A szöveg számos szakirodalomra hivatkozik, mely a szerző témában való jártasságát igazolja az olvasó számára.

Első benyomás

A könyv címe érzékletesen vetíti elő a könyv tartalmának fókuszát, s egyúttal azt a kijelentést is

involválja, miszerint a mentális betegség egyben egyfajta „bélyeg” a hordozója számára, s egyidejű velejárója a címkézés aspektusa. A kötet borítóján egy tömeget láthatunk, mely rámutat arra, hogy a diszkrimináció alapvetően társas környezetben nyer értelmet, ugyanakkor a képen szereplő tömeg a mentális betegségek „láthatatlanságára” is rámutat, az említett bélyeg vagy stigma ugyanis csak közelebről válik láthatóvá. Ezek a stigmák azonban nemcsak kívülről érkehetnek, hanem belsővé is válhatnak: a külső megítélés tehát a belső megítélés, az önstigma alapja is lesz, s így a személy önértékelését, énképét is megkérdőjelezheti. A mentális betegségek továbbá a megbélyegzés következtében egyfajta ördögi körré, önmagát gerjesztő negatív spirállá is válhatnak, hiszen az egyén

kezdeti betegsége a betegséggel járó nonkonform viselkedés következtében stigmatizációt válthat ki a társadalomból, mely az izoláció által tovább erősítheti a meglévő tüneteket. Így aztán a mentális betegek az elmagányosodás veszélyének kitett célcsoporttá válnak, ugyanis a környezet negatív reakciója elősegíti a „mi” és az „ő” különválasztását, differenciálását. A másik ledegradálása, lekicsinylése, megalázása a másik oldalon a pozitív érzést (az „én jobb vagyok” érzését), a hatalmat konstruálja meg, s bizonyos esetekben növeli ezzel a csoportkohéziót.

A mentális betegségek bélyegének első, bevezető fejezetében a Szerző rendkívül személyes hangot üt meg, mely segít közelebb hozni egy igen komoly és nehéz témát az olvasóhoz. Sztancsik Veronika ebben a fejezetben őszintén vall magáról, s bizonyos élethelyzeteibe is betekintést enged, így mutatva meg az olvasónak a könyv megírása mögött meghúzódó motivációt. A mű vállalásának célja nem kevesebb, mint lerántani a leplet a mindennapi élet mentális betegeivel szemben tanúsított ellenséges bánásmódról, amely sok esetben tudattalanul, látens formában, a társadalom gördülékeny működésének részeként van jelen. Jól illusztrálja ezt a szerző példájában említett orvos-páciens kapcsolatban a jóváhagyja kifejezés is, amikor úgy vélik, hogy az egyén helyett mások dönthetnek, mert ő maga nem képes kontrollálni életét.

A könyv négy nagyobb egységre tagolódik, a szöveg jól strukturált, jól megtervezett, egyenes út mentén vezet végig az olvasót a téma egyes kérdéskörein. A bevezetést A mentális állapotok betegség-szemlélete c. fejezet követi, melyben fogalmi tisztázásra kerül sor, illetve a mentális betegségek orvosi kezelésének és értelmezésének történetébe nyerhetünk betekintést. A második Mi a megbélyegzés? című fejezetben a megbélyegzés jellemzői, fajtái, folyamata, a mögöttes okok és magyarázatok kerülnek bemutatásra. A mentális betegségek megbélyegzésének ártalmait viselő fejezet a stigmatizáló attitűdök kapcsolatokra, személyiségre,

közösségekre és a szakemberek attitűdjeire mutat rá. Végül a könyv utolsó részében (Hogyan csökkenthető a megbélyegzés és káros hatása?) a megoldási lehetőségek kerülnek fókuszba, így az olvasmány végére eszközt kaphatunk arra vonatkozóan, hogy hogyan tehetünk mi magunk a stigmatizáció ellen.

A Szerző érzékenyen közelít témájához, a szövegből a szolidaritás és együttérzés hangján szól olvasóihoz. Kifinomult fogalomhasználata is erre utal, ugyanis a Szerző részletesen tárgyalja az egyes kifejezések árnyaltságát (mint például sztereotípiák, előítélet, diszkrimináció, címkézés stb.), világos és pontos definíciók meghatározására törekszik, melyek tisztázása különösen fontos egy ilyen érzékeny téma taglalásakor.

Az egyes fejezetek részletes bemutatása

A könyv első részében a betegség definíciós kísérlete történik meg, utalva ugyanakkor ennek a problematikusságára, a külső környezet megítélésétől való függésére. Tehát a mikroközösség mellett a makroközösség, vagyis a kultúra befolyása is jelentős lehet. A fejezet során kronologikus sorrendben halad végig a szerző a különféle korok betegségszlelésén azokat egymáshoz hasonlítva, míg végül bemutatja a betegség fogalma körüli jelenlegi álláspontokat, a mentális betegségek körüli sztereotipikus tartalmakat. Szó esik a pszichiátria és a pszichológia eltérő módszereiről, eltérő gyakorlatáról. A könyv alcíméhez híven (A pszichológia gyakorlata) a Szerző pszichológiai megközelítésben mutatja be a mentális betegségek értelmezési módjait és kereteit, s elhatárolódik a pszichiátria szigorúan medikális szemléletétől. A fejezetben szó esik a testi és lelki tünetek kölcsönhatásáról is, mely szerint a testi tünetek a lelki állapotokra adott válaszreakcióként is értelmezhetők, ugyanakkor az is fontos, hogy minden ember egyedi, s ezért minden probléma egyben sajátos színezetet is kap. A könyvet ezeknek az egyedi történeteknek a kihangosításaként is értelmezhetjük, hiszen mindvégig

érezhető a Szerző azon törekvése, hogy változtatást érjen el, és rámutasson a mentális betegséggel élőket érintő stigmatizáció okozta károkra. A fejezet gyengeségeként tekinthetünk arra, hogy a problémakör konkrét bemutatására kizárólag a skizofrénián keresztül kerül sor, így a gazdag élményanyag ellenére hiányérzet maradhat az olvasóban, aki arra számított, hogy a skizofrénián túl más betegségről is szó esik majd a mentális betegségek témakörén belül.

A második fejezetben a megbélyegzés válfajairól, hatásairól, a diszkrimináció, előítélet, stigmatizáció jelenségéről tudhatunk meg többet. A szöveg szemléletesen mutatja be a stigmatizáció okait, mögöttes motívumait. A mentális betegséggel élők megbélyegzése a többség szempontjából többféle „hasszonnal” is járhat: a probléma individualizációja lehetővé teszi, hogy ne kelljen felülvizsgálni azokat a társadalmi, kulturális normákat, melyek mentális betegségekhez vezethetnek, az ezekkel küzdők izolációja pedig megvédheti a többséget, hiszen ezeket a személyeket gyakran veszélyesként azonosítják.

A harmadik fejezetben a fókusz a megbélyegzett személyekre kerül, az ő nézőpontjukat látatja. Előkerülnek a laikus ember alkotta címkék, bélyegek, mellyel szembesül egy mentális betegséggel küzdő egyén, valamint ezek az egyén énképére, önértékelésére gyakorolt negatív hatásairól is szó esik. A könyv szerint a stigmatizáció hatására a személy társas kapcsolatai is sérülnek, illetve a társadalmi beilleszkedését is megnehezíti ez a folyamat.

Fontos rész az utolsó fejezet, ahol közösségi megoldási javaslatokat sorakoztat fel a szerző, külföldi mintákat is alapul véve. Mindemellett azonban kiderül az is, hogy ezidáig kevés az olyan hazai kezdeményezés, ami illeszkedik a nemzetközi jó gyakorlatok sorába. Mind a szakemberek, mind az egészségügyi rendszer szemléletmódja megreformálásra szorul, ezek ugyanis nemhogy gátolnák a sztereotípiák lebontását, sok esetben rejtetten fokozzák azt.

Lezárás

A könyv nyelvezete tudományos, ugyanakkor érthető, követhető, a stílusa pedig – az egyszerűs munkák előnyeként – egyenletes. A laikusok számára ismeretlen szakkifejezések többségében tisztázásra kerülnek (pl. reziduális, prognózis, remisszió, inkohérens beszéd, interperszonális kapcsolatok, epigenetikai kutatások, stb.) A precizitás, a sokfelől szerzett tudás egy anyagba való rendszerezése jól tükröződik a mű egészén.

A könyv alkalmas arra, hogy elősegítse a mentális betegségekkel élők iránti érzékenységet, azonban címe alapján célközönségét tekintve többségében feltehetően szakemberek, s a tárgyalt témakörökre érzékenyebb laikusok forgatják majd. Így kérdés, hogy valóban eljut-e azokhoz, akiknek a leginkább szüksége lenne az érzékenyítésre. A kötet szélesebb körökben való terjesztése hozzájárulhatna a stigmák lebontásához, így érdemes lehet azt például egyetemi kurzusok kötelező/ajánlott olvasmányává tenni.

MŰHELY/ WORKSHOP

INNOVÁCIÓS STÚDIUM (2020/2021)

Mező Ferenc és Mező Péter Dániel

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

Mező Ferenc, Mező Péter Dániel (2021): Innovációs Stúdium (2020/2021). *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 135-136.



A K+F Stúdió Kft. a Nemzeti Tehetség Program támogatásával valósítja meg az „Innovációs Stúdium 2020/2021” című teljesítményre ösztönző dúsító, gazdagító jellegű tehetséggondozó programot az NTP-PKTF-20-0009 pályázat keretében.

A program tartalmi elemei között található 30 órás tehetséggondozó program, „Innováció és vállalkozás létrehozása” workshop, virtuális kiállítás szervezése és megvalósítása az OxIPO Virtuális Múzeumban, külföldi tréner bevonásával megvalósuló tréning, konferenciákon történő részvétel (például: „Az innováció világa (2020)”, a „Kreativitás – elmélet és gyakorlat (2020)” és további nemzetközi rendezvényeken), és publikáció a projekt keretében kiadásra kerülő „Innovációs Stúdium (2021)” kötetben. Mindezeket túl folyamatos mentori támogatást is biztosít a projekt a beválogatott ifjú tehetségek számára.

Teljesítményre ösztönző jellegénél fogva, a projekt eredményeként olyan területeken gazdagodnak a résztvevők, mint: ismeretek, konferencia részvételi, publikációbeli, kiállítás szervezési tapasztalatok.

Ismeretek gazdagítása

Az önismereti jellegű tapasztalatokon túl az innovációs folyamattal, az azt megelőző kutatások módszertanával, az innovációkra épülő és vagy azokat segítő vállalkozások létrehozásával is megismer-

kednek a fiatalok. E tapasztalatok hasznosulása részben a projekt során már megvalósul az egyes részfeladatok végrehajtása során, ám remélhetőleg a projekten túl, hosszabb távon is pozitív hatással lesz a résztvevők jövőbeli innovációval kapcsolatos attitűdjeire, teljesítményeire.

Gazdagítás a konferenciatapasztalatok tekintetében

A tudományos pályafutásra motiváló, azt segítő jelleggel konferenciárészvételi tapasztalatokban is gazdagodnak a beválogatottak a projekt során. A rendezvényeken történő részvételtől magyar és angol nyelvű igazolást kapnak, ami további pályázataik, felvételi vizsgáik alkalmával is hasznosíthatók lesznek számukra.

A konferenciárészvételre történő felkészülés az innovációt megelőző kutatási tevékenység minden lépését gyakoroltathatja. A témaválasztástól, az információforrások kutatásától és felhasználásától, az adatok elemzésén és értelmezésén, előadásra történő átalakításán és memorizálásán át a prezentációig jóformán az OxIPO-moddellen alapuló tanulás-fejlesztés minden lépése fejleszthető a projekt konferencia részvételre ösztönző modulja során.

Gazdagítás a publikációk terén

A beválogatott fiatalok alkotásai egyrészt lektorált, ISBN számmal rendelkező kiadványban jelenhetnek meg, másrészt (ha szükség, illetve lehetőség

adódik rá) a K+F Stúdió által alapított és fenntartott (Open Access, nyílt hozzáférésű, lektorált, ISSN és DOI számmal rendelkező, az EPA-ban és a MATARKÁ-ban is nyilvántartott) folyóirataiban tehető közzé. E folyóiratok címe: „OxIPO”, „Mesterséges Intelligencia”, valamint „Lélektan és hadviselés”. Mindhárom folyóirat ingyenesen elérhető a www.kpluszf.com oldalon keresztül.

Gazdagítás kiállításszervezési tapasztalatokban

Az OxIPO Virtuális Kiállításban lehetőséget biztosítunk tudományos-ismeretterjesztő, illetve művészeti kiállítások megvalósítására is, s e tevékenységbe is bevonjuk a résztvevőket.

Ritkán nyílik lehetősége nem múzeológusoknak kiállítást szervezni (s talán a múzeológusok életében sem mindennapos a kiállítás tervezés és szervezés), így már önmagában is érdekes élményt jelenthet e tevékenység. Ráadásul nemcsak a saját ismeretek integrációját segítheti elő egy témával kapcsolatos kiállítás tervezése és szervezése, hanem mások művelődését is szolgálhatja, s a projekten túlmutató időszakban is fenntartható.

A kiállítások lehetséges témái az innovációs folyamat vagy innovatív produktumok és alkotók multi- és interdiszciplináris megközelítését teszi lehetővé.

A publikációk, kiállítások 2021. decemberéig folyamatosan kerülnek közzétételre.

A „HÖLGYEK A TUDOMÁNYBAN 2020/2021” PROJEKT

Mező Katalin és Mező Lilla Dóra

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

Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (2020): A „Hölgyek a tudományban 2020/2021” projekt. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 137-138.



A Nemzeti Tehetség Program támogatásával valósul meg a „Hölgyek a tudományban 2020/2021” című tehetséggondozó program a K+F Stúdió Kft. által elnyert (NTP-NEER-20-0009 azonosító-számú) pályázat keretében. Az alábbiakban bemutatjuk, s röviden kifejtiük a program célrendszerét.

Misszió

A projekt missziója a tudományos karrier iránt érdeklődő fiatal női tehetségek segítése.

A nemek közötti esélyegyenlőség biztosítása olyan, hagyományosan (sztereotípiaszzerűen) elsősorban férfiak által művelt területeken, mint a műszaki tudományok, a matematika, az informatika, vagy az orvostudomány.

Direkt cél

A projekt közvetlen célja a beválogatott tehetséges nőknek/szüleiknek 5 workshop (1 alk./megye x 5 megye), 1 képzés, 1 tréning, min. 1-1 publikációs és konferencia támogatáson keresztül megvalósuló tehetséggondozása.

Az „anya-lánya” jellegű workshopok során a családon belüli szemléletformálásra is figyelmet fordít a projekt.

A 30 órás tanulsmódszertani képzés során az OxIPO-modellen alapuló tanulásfejlesztés olyan módszereivel ismerkedhetnek meg a résztvevők, melyek lehetővé teszik a kreatív (produktív) tanulást. A produktív tanulás során egyfajta információtermelés megy végbe már a tanulási folyamat során is. Ennek eredménye-képpen a diák a tanulási folyamat végén több információval fog rendelkezni, mint amennyi a tananyagban (vagy kutatási szituációban: a kiindulási adathalmazban) direkt módon jelen van.

„Önismereti és karriertervezési tréning” során a tudományos karrier tervezését segítő önismereti és gyakorlati élmények biztosítása történik meg. Játékos tréningfeladatokon keresztül aknázzuk ki az azokba rejtett nondirektív tanácsadás lehetőségeit. A tréning segít tudatosítani a személyes erősségeket és gyengeségeket, segít kijelölni az önfejlesztés lehetséges és/vagy szükséges útjait. Mindezt pedig a pályaaorientációs és karriertervezési kontextus fogja össze.

A beválogatott hölgyek (talán első) tudományos jellegű publikációja megjelentetését is lehetővé teszi a projekt, illetve konferenciárszvételi lehetőségeket is biztosít. A publikációk és konferencia-ta-

paszttalok (valamint az azokról szóló igazolások) a résztvevők jövőbeli pályafutása szempontjából is hasznosíthatók lesznek – kvázi tehetségútleveleként szolgálhatnak. Mindebben mentori támogatás is segíti a hölgyeket.

Indirekt cél

A „Hölgyek a tudományban 2020/ 2021” projekt közvetett célja: a projekt keretében potenciális lehetőség nyílik arra, hogy Magyarország és a határon túli magyarok lakta települések összes, felsőfokú intézményében hallgató/dolgozó fiatal női tehetsége számára publikációs, konferencia-, workshop

támogatás legyen felajánlva (a beválogatott 20 fiatal tehetség szervezői bevonásával).

Zárógondolatok

A nemek közötti esélyegyenlőséget a tudományos karrier terén is biztosítani szükséges. Ehhez pedig széleskörű szemléletformáló tevékenységre van szükség – valójában nemcsak a lányok, a hölgyek, hanem a férfiak, s általában a munkáltatók esetében is. A K+F Stúdió által alapított és működtetett „Hölgyek a tudományban 2020/2021” projekt ehhez próbál segítséget nyújtani: közvetlenül a beválogatott 20 hölgy esetében, közvetve pedig rokonaik, s a projektről hírt adó előadások, publikációk, híradások révén.